

LES CAHIERS
D'ETUDES
DU C.U.E.E.P.

**LECTURES EN TRAVAIL SOCIAL
ET EN FORMATIONS D'ADULTES**

Coordination :

Christine CAPELANI, Jacques HEDOUX

Verspielen.

octobre
2001

U.S.T.L.
C.U.E.E.P.

N° 45-46

LES CAHIERS D'ETUDES DU CUEEP

Membres fondateurs

Joseph Losfeld
Paul Demunter

Comité de Direction

les Membres fondateurs
le Directeur du **CUEEP-USTL**
le Directeur du Laboratoire TRIGONE
le Secrétaire de Rédaction

Directeur de la Publication

Le Directeur du **CUEEP-USTL**

Comité de Lecture

E. Charlon	D. Delache	J. Hédoux	D. Poisson
J. Clénet	A. Derycke	G. Leclercq	A. Tarby
R. Coulon	P. Demunter	V. Leclercq	M-R. Verspieren
C. D'Halluin	D. Forestier	M. Mébarki	

Secrétaire de Rédaction

Jean-Noël Demol

Conception, Gestion et Diffusion

Jean-Noël Demol
Isabelle Logez
Nathalie Masclef

Commande et courrier à adresser à :

Mme Isabelle Logez
Cahiers d'Etudes du CUEEP
Cité Scientifique - Bât. B6
59655 VILLENEUVE D'ASCQ CEDEX

Tél. : 03 20 43 32 70 – Fax : 03 20 43 32 79
e-mail : isabelle.logez@univ-lille1.fr

N° ISSN : 0999-8659

Editeur : CUEEP, 11 rue Angellier – 59046 Lille Cedex



LES CAHIERS
D'ETUDES
DU C.U.E.E.P

**LECTURES EN TRAVAIL SOCIAL
ET EN FORMATIONS D'ADULTES**

Coordination :

Christine CAPELANI, Jacques HEDOUX

**octobre
2001**

**U.S.T.L.
C.U.E.E.P.**

N° 45-46

LECTURES EN TRAVAIL SOCIAL ET EN FORMATIONS D'ADULTES

Coordination : Christine CAPELANI, Jacques HÉDOUX

Ont contribué à l'élaboration directe de ce numéro double des Cahiers d'Etudes du CUEEP :

- Christine CAPELANI, Maître de conférences à l'UFR des Sciences de l'éducation de l'Université de Lille III ;
- Sylvie COTHENET, ATER au département de Sciences de l'éducation de l'Institut CUEEP, doctorante en Sciences de l'éducation ;
- Agathe HAUDIQUET, ATER au département de Sciences de l'éducation de l'Institut CUEEP, doctorante en Sciences de l'éducation ;
- Jacques HÉDOUX, Maître de conférences à l'UFR des Sciences de l'éducation de l'Université de Lille III ;
- Pascale LEFRANC, Maître-formateur à l'IUT-B de Lille III, département Carrières Sociales, doctorante en Sciences de l'éducation ;
- Thérèse LEVENÉ, ATER au département de Sciences de l'éducation de l'Institut CUEEP, doctorante en Sciences de l'éducation ;
- Eric MARTEAU, Formateur de travailleurs sociaux à l'Ecole d'Educateurs Spécialisés (EES) de Lille, titulaire d'un DEA de Sciences de l'éducation ;
- Serge TOURSEL, Chargé de mission, Direction générale de l'Action sanitaire et sociale et de la Santé, titulaire d'un DEA de Sciences de l'éducation,
- Marie VLAMYNCK, Responsable de formation à l'Institut National de la Protection Industrielle (INPI), doctorante en Sciences de l'éducation.

Ont participé également au travail collectif :

- Dominique DELACHE,
- Alain FALIU,
- Valérie VENET.

S O M M A I R E

PRÉSENTATION GÉNÉRALE, PAR C. CAPELANI ET J. HÉDOUX	p. 5
<u>PARTIE 1</u> : Lectures en travail social	p. 11
Introduction par Jacques Hédoux	p. 13
1. Verdès-Leroux, Jeannine, 1978, <i>Le travail social</i> , Paris, Editions de Minuit, 259 p., par Eric Marteau	p. 27
2. A quoi sert le travail social ? Paris, Revue <i>Esprit</i> , n°241, mars-avril 1998, 267 p., par Serge Tournel	p. 33
Meyer, Philippe, <i>Pourquoi le travail social</i> , Revue <i>Esprit</i> n° 413, avril-mai 1972, 255 p.	p. 51
2. Castel, Robert, 1995, <i>Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat</i> , Paris, Fayard, 490 p., par Pascale Lefranc	p. 55
3. Bec, Colette, 1998, <i>L'assistance en démocratie</i> , Paris, Editions Belin, 254 p., par Eric Marteau	p. 67
4. Autès, Michel, 1999, <i>Les paradoxes du travail social</i> , Paris, Dunod, 313 p., par Agathe Haudiquet	p. 71
5. Ion, Jacques, 1998, <i>Le travail social au singulier</i> , Paris, Dunod, 152 p., par Thérèse Levené	p. 85
6. Chauvière, Michel, 1980, <i>Enfance inadaptée : l'héritage de Vichy</i> , Paris, Les éditions ouvrières, 283 p. Par Agathe Haudiquet	p.105
7. Rater-Garcette, Christine, 1996, <i>La professionnalisation du travail social. Action sociale, syndicalisme, formation : 1880-1920</i> , Paris, L'Harmattan, 210 p., par Eric Marteau	p.111
8. Garnier, Pascale, 1997, <i>Les assistantes sociales à l'école</i> , Paris, PUF, 220 p., par Sylvie Cothenet.	p.119
9. Vilbrod, Alain, 1995, <i>Devenir éducateur, une affaire de famille</i> , Paris, L'Harmattan, 302 p., par Jacques Hédoux	p.129
10.Eléments bibliographiques	p.133
<u>PARTIE 2</u> : Lectures en formations d'adultes	p.141
Introduction par Christine Capelani	p.143
1. Terrot, Noël, 1997, <i>Histoire de l'éducation des adultes en France</i> , Paris, L'Harmattan, 353 p.	p.151

- (1° édition, 1983, nouvelle édition mise à jour), par Christine Capelani
2. Palazzeschi, Yves, 1998, *Introduction à une sociologie de la formation.. Anthologie de textes français 1944-1994*. Volume I : les pratiques constituantes et les modèles, Volume II : les évolutions contemporaines, Paris, L'Harmattan, vol I 267 p, Vol II 548 p., par Jacques Hédoux p.169
 3. Frechet-Laot, Françoise, 1999, *La formation des adultes. Histoire d'une utopie en acte. Le complexe de Nancy*. Paris, L'Harmattan, 415 p., par Christine Capelani p.175
 4. Dumazedier, Joffre, 1988, *Révolution culturelle du temps libre, 1968-1988*, Paris, Les Méridiens Klincksieck, 312 p., par Jacques Hédoux p.185
 5. Dubar, Claude, 1991, *La socialisation, Construction des identités professionnelles et sociales*, Paris, Armand Colin, 278 p., par Jacques Hédoux p.191
 6. Dubar, Claude, 2000, *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, Paris, PUF, VIII, 239 p., par Jacques Hédoux p.199
 7. Boutinet, Jean-Pierre, 1998, *L'immatunité de la vie adulte*, Paris, PUF, 266 p., par Pascale Lefranc p.207
 8. Allouche-Benayoun, Joëlle, Pariat, Marcel, 1993, *La fonction formateur. Analyse identitaire d'un groupe professionnel*, Toulouse, Privat, 231 p., par Jacques Hédoux p.221
 9. Cardon, Claude-Alain, 1996, *Les formateurs d'adultes dans la division sociale du travail*, thèse nouveau régime, Lille, CUEEP-USTL, 475 p. + annexes 63 p., par Jacques Hédoux p.225
 10. Barbier, Jean-Marie, 1996, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 305 p., par Christine Capelani p.227
 11. Capelani, Christine, 1995, *Une formation de formateurs à et par la recherche-action de type stratégique*, Lille, thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Lille I, Tome 1, 132 p., Tome 2, 404 p., Tome 3, 116 p. et biblio., 36 p., par Marie Vlamynck p.233
 12. Eléments bibliographiques p.251

PRÉSENTATION GÉNÉRALE

Par Christine CAPELANI, Jacques HÉDOUX

Les auteurs de ce Cahier d'Etudes, sont, au moment de la rédaction, membres de l'équipe MEGADIPE (Méthodologie Générale, Analyse de Dispositifs et des Pratiques Educatives) du laboratoire Trigone, laboratoire pluridisciplinaire de l'Institut CUEEP de l'Université des Sciences et Technologies de Lille. Ils travaillent plus spécifiquement au sein d'un sous-groupe de recherche intitulé "Agents éducatifs, identités, itinéraires, situations, pratiques et formations professionnelles" crée et animé, jusqu'en juillet 2001, par Christine Capelani et Jacques Hédoux. Les travaux de ce sous-groupe ont porté sur les formateurs d'adultes et les travailleurs sociaux.

Les participants sont des professionnels de la formation d'adultes ou du travail social, poursuivant ou ayant poursuivi des études doctorales en Sciences de l'éducation. Se réunissant depuis 1992, ce sous-groupe de recherche a accompagné différentes recherches à dominante sociologique (socio-historiques ou socio-pédagogiques) d'une part et à vocation critique d'autre part (références aux analyses marxistes en éducation et aux conceptualisations de Pierre Bourdieu).

Dans les années 1996-1997, les membres du sous-groupe ont souhaité stabiliser leurs recherches et réflexions et cela a donné lieu à la préparation et à la publication, en 1998 et 1999, de deux numéros doubles des Cahiers d'Etudes du CUEEP¹ auxquels il sera fait référence à plusieurs reprises ici.

Après cet effort d'écriture, les animateurs-responsables du sous-groupe ont proposé aux participants, en juillet 1999, de s'engager dans un travail de lecture. Chacun(e) étant invité(e) à rédiger une, des fiches de lecture et à les présenter, pour discussions collectives. C'est le produit de ces deux dernières années d'activités qui fait l'objet de ce nouveau Cahiers d'Etudes. Sa publication a été soutenue par l'intérêt manifesté par l'Ecole d'Educateurs Spécialisés (EES) de Lille qui, pour ses étudiants, en a retenu 600 exemplaires. Le lien formation/diffusion de la recherche se confirme dans le cas de l'EES qui avait déjà acquis 400 exemplaires des n° 39-40.

¹ Capelani, Christine, Hédoux, Jacques, (dir.), (décembre 1998), Les formateurs d'adultes et leurs formations, *Les Cahiers d'études du CUEEP*, Université de Lille I - CUEEP, n° 37-38, 217 p.

Capelani, Christine, Hédoux, Jacques, (dir.), (avril 1999), Travail social et travailleurs sociaux, *Les Cahiers d'études du CUEEP*, Université de Lille I - CUEEP, n°39-40, 207 p.

Ce premier exposé, succinct, à propos des auteurs, de la démarche entreprise, ne saurait occulter d'autres questions :

- Quels sont les buts assignés à ces Cahiers, quels sont les lectorats visés, pour quels usages ? Qu'a signifié, ici, lire, rédiger une fiche de lecture ?
- Comment les ouvrages ont-ils été sélectionnés et comment expliquer les disparités, qualitatives, quantitatives, entre les différentes fiches proposées ? Comment a-t-on pensé, enfin, l'ordre d'exposition des fiches de lecture et la constitution des éléments bibliographiques complémentaires ?

BUTS, LECTORAT ET USAGES

Ce Cahier est en quelque sorte hors norme, il n'est consacré, ni à la présentation d'une recherche en cours, ni à la publication d'une étude réalisée ou d'actes de colloque². Rendre compte de lectures individuelles, débattues collectivement mais harmonisées sans modifications importantes de la part des coordonnateurs pouvait paraître singulier.

Le lectorat visé par cette publication serait composé :

- de travailleurs sociaux ou de formateurs d'adultes en formation professionnelle initiale ou continue,
- de formateurs de travailleurs sociaux, de formateurs de formateurs d'adultes, engagés ou non dans des reprises d'études universitaires, en sciences humaines et sociales,
- de façon plus générale, d'étudiants en Sciences de l'éducation; poursuivant, en licence, en maîtrise, des parcours d'enseignement et de formation centrés sur l'Insertion Sociale et Professionnelle (ISP) et le travail social.

Par cette publication atypique, les auteurs ont souhaité :

- compléter leurs publications antérieures, en les actualisant incidemment par la mobilisation d'ouvrages récents,
- proposer, par les fiches de lecture, les indications bibliographiques, les introductions de chaque partie, une sensibilisation et une table d'orientation, pour situer ou resituer certains ouvrages, pour donner envie d'en découvrir d'autres par soi-même,
- persuader des collectifs d'étudiants, de praticiens, de formateurs d'agents éducatifs, qu'il était possible de capitaliser des lectures, de les partager, à l'oral, mais aussi dans l'écriture, si on adopte un minimum de règles de présentation.

² A titre de "mémoire" : Capelani, Christine, Hédoux, Jacques, et al, (1990), Actes du colloque : *les formateurs d'adultes et leurs qualifications : réponses des Universités*. Lille, 29-30 novembre, 1^o décembre 1989. Lille, *Numéro Spécial des Cahiers d'études du C.U.E.E.P.*, édité par le CUEEP et la FCEP, Juin 1990, 359 p et annexes 51 p.

Les usages correspondants à ces buts peuvent évidemment être incidemment "détournés". On peut craindre que des étudiants, dont les rapports aux savoirs et à leur formation sont particulièrement "instrumentaux" utilisent ces fiches, non pour s'orienter en lectures, mais pour "bluffer", faire joli, décoratif, en émaillant leurs textes de citations décontextualisées. Bon, mais cela existe déjà d'une part, et d'autre part, les ressources d'internet, comparées à celles proposées ici, sont pour ce type d'usage falsificateur, incommensurables.

LIRE, RÉDIGER UNE FICHE DE LECTURE, DE QUOI S'AGIT-IL ICI ?

Pour répondre à ces questions, le plus simple consiste ici à se reporter à ce que nous écrivions, le 15 juillet 1999, aux membres du groupe suite à une journée de travail tenue le 3 juillet. Qu'écrivions-nous, à quelques modifications de détail près ?

« Onze auteurs ont publié 424 pages et capitalisé, en partie, quatre à cinq années d'études et de recherches récentes.

Après avoir écrit, ne convenait-il pas de lire, relevait d'une intuition soumise à discussion.

Lire et comment et pour quoi faire en collectif ?

Chacun de nous est amené à lire pour ses recherches en cours, pour ses enseignements, mais ces lectures peuvent-elles être mutualisées ?

Une démarche, inspirée de l'entraînement mental (Joffre Dumazedier et commission nationale de Peuple et Culture : Auto-formation par la lecture documentaire, animée par Jacques Hédoux entre 1975 et 1980) a été proposée.

Dans cette démarche, on distingue, très brièvement, trois types de lecture :

- une lecture compréhensive expurgée de tous jugement de valeur et qui réponde à la question : de quoi s'agit-il ?
- une lecture critique, positive et négative : qu'est-ce qui va ou ne va pas ? pourquoi ça va (ou me convient) et pourquoi ça ne va pas (ou ne me convient pas) ?
- enfin une lecture inventive : que faudrait-il faire et comment faudrait-il faire, en termes d'études, de recherches, pour approfondir, contester, reprendre, à la limite, les recherches ou documents examinés ?

Pour des textes documentaires, d'études, de recherches, il est possible de dégager des catégories générales d'analyse, adaptables, permettant des comparaisons entre ouvrages, articles et documents.

Dans ce type d'approche, il s'agirait de répondre aux questions suivantes :

- *Quelle est (ou quelles sont) la (les) question(s) principale(s) posée(s) et traitée (s) par le (les) auteur(s) ?*
- *Quelle est (ou quelles sont) la (les) thèse(s) développée(s), fondée(s), argumentée(s) - à défaut de thèse, au sens scientifique et académique,*

il peut s'agir d'une posture fondée, argumentée d'un double point de vue politique et idéologique - ?

- *Quel est (ou quels sont) le(s) cadre(s) de référence théorique, politique ou idéologique mobilisé(s) ? En conséquence, quelles sont les règles de méthode scientifiques - ou simplement argumentatives - que se donne l'auteur ?*
- *Quels sont les principaux concepts utilisés, définis, redéfinis, qui structurent l'ouvrage, le document (on peut aussi être fréquemment confronté à des notions communes, Cf. Bourdieu relevant de la doxa : exclusion, fracture sociale, etc.).*
- *En quoi consiste le système de preuves (empirico-formel, déductif ; inductif et empirique pour produire de l'intelligibilité ; argumentatif, pour élaborer des savoirs théoriques, conceptuels, méthodologiques nouveaux ; argumentatif, aussi, pour rédiger un essai, pour polémiquer ou simplement informer (ce qui n'est jamais une pratique neutre) ?*

Répondre à ces questions, en "décortiquant" l'ouvrage, le texte, constitue la première partie d'une fiche de lecture compréhensive. Une deuxième partie, consacrée aux résultats de la recherche, de l'étude, de l'essai, résume, toujours sans jugement de valeur, le contenu de l'ouvrage. Ce résumé doit être suffisamment détaillé pour que le lecteur puisse repérer ce qui l'intéresse lui à partir de ses propres questions.

Assez logiquement, en troisième partie de la fiche de lecture, peut suivre une lecture critique, positive ou négative, portant sur chaque catégorie d'analyse (première partie) et sur les résultats résumés (deuxième partie).

Cette lecture critique peut renvoyer à diverses voies d'entrée :

- *scientifique : à propos des questions posées et traitées (intérêt, pertinence), des thèses ou hypothèses défendues ou avancées, des concepts ou modèles conceptuels, du système de preuves. Quels seraient les aspects et points de vue oubliés, qu'en dire quant à des critères de pertinence et de cohérence, etc. ;*
- *idéologique et politique : pour un essai, un texte, patronal, syndical, bref partisan. Quels points de vue et aspects a-t-on manifestement oubliés ? Les mêmes questions concerneraient des textes à vocation informative, potentiellement biaisés, obscurs, décontextualisés d'enjeux sociaux,*
- *praxéologique et praticien : en quoi et jusqu'où la lecture effectuée peut nourrir la réflexion et l'action professionnelles ?*

Suite à ces lectures critiques, une quatrième partie, logiquement, pourrait être consacrée à ce qu'il conviendrait de faire, en matière de recherches, d'études, d'essais, de rédaction de textes informatifs. On serait alors dans la construction, inventive, de projets.

Pour la seule lecture compréhensive, les première et deuxième parties, on s'attend à une réduction au 1/15° de l'ouvrage ou du document traité. Ceci étant dit, d'autres formats de fiches de lecture sont possibles, allant de la "bande annonce" (ex. : Alain Vilbrod) au compte rendu de lecture à publier dans des revues (ex. : Palazesschi, pour la Revue Française de Pédagogie). »

DES OUVRAGES RETENUS, DES DISPARITÉS ÉDITORIALES, DU PLAN D'EXPOSITION

La sélection des ouvrages a résulté de cheminements individuels et collectifs croisés :

- il était évident, compte tenu des intérêts des participants et des publications antérieures, que les lectures, faites ou à faire, seraient sociologiques, socio-historiques, socio-pédagogiques, éventuellement à orientation anthropologique,
- il était tout aussi évident que l'on aborderait les champs de la formation d'adultes et du travail social, sans ignorer les agents éducatifs, leur professionnalisation, leur formation. Ne pas séparer les systèmes des acteurs, les champs des agents, les instances et modes de formation des pratiques éducatives, a été une ligne de conduite constante du sous-groupe de recherche.

Ceci étant rappelé, en dehors d'accords sur la lecture indispensable de quelques ouvrages clés, chacun, au gré de lectures déjà effectuées, d'intérêts pour tel ou tel ouvrage, s'est engagé à rédiger une ou plusieurs fiches de lecture en prenant plus ou moins de libertés vis-à-vis de la trame initiale. Il en résulte que les 21 auteurs et ouvrages retenus dans la littérature sociologique francophone n'étaient pas, loin s'en faut, les seuls possibles, ni même, parfois, les plus essentiels. Bref, ce qui est présenté, témoigne de l'activité d'un groupe de travail qui n'a jamais pensé réaliser un travail de lecture systématique.

Les disparités, quantitatives (de 2 pages de signalement à 15-16 pages de présentation et d'analyse), qualitatives (les rédacteurs ont pris plus ou moins de libertés, au fil du temps, avec les consignes initiales ; ils ont été aussi plus ou moins talentueux dans leur écriture) doivent se concevoir comme résultant d'un travail collectif, coopératif, mené sur deux années. Certaines fiches de lecture, notons-le, avaient déjà été rédigées ou avaient déjà été publiées par ailleurs soit, le plus souvent, pour Christine Capelani et Jacques Hédoux, dans la Revue Française de Pédagogie (RFP).

L'organisation de ce numéro double des Cahiers, en se reportant au sommaire, devrait maintenant être mieux comprise :

- on y distingue deux parties (travail social et travailleurs sociaux ; formation d'adultes et formateurs d'adultes) ; de ce point de vue, les logiques éditoriales antérieures (Cahiers d'Etudes n° 37-38, 39-40) sont poursuivies ;
- les première et deuxième parties s'organisent de façon quasiment similaires, sachant que les différenciations entre fiches de lectures importantes (15-16 p.), moyennes (5-7 p.), courtes (2-3 p.) ont été abandonnées au profit des questions, des champs, des objets et démarches de recherche ;

- dans la première partie, Lectures en travail social, on a regroupé les analyses socio-historiques, socio-politiques, avant de présenter des ouvrages concernant les travailleurs sociaux, leur professionnalisation,
- dans la seconde partie, Lectures en formation d'adultes, on a regroupé les travaux socio-historiques, puis des ouvrages généraux touchant aux processus identitaires et de socialisation, pour déboucher sur des recherches concernant les formateurs d'adultes et leurs formations.

S'il est évident que les ouvrages de Joffre Dumazedier, de Claude Dubar, de Jean-Pierre Boutinet, ont à voir aussi avec le travail social et les travailleurs sociaux, c'est dans cette seconde partie qu'ils trouvaient mieux leur place, selon nous.

Les coordonnateurs ont hésité, enfin, sur l'ampleur à donner aux introductions des deux parties, d'une part, et sur les développements bibliographiques, d'autre part. L'option finalement retenue a consisté à rédiger des textes introductifs s'apparentant à des articles et à augmenter sensiblement les références bibliographiques déjà présentes dans les précédents numéros publiés.

PARTIE I :

LECTURES EN TRAVAIL SOCIAL

INTRODUCTION :

EVOLUTIONS DU TRAVAIL SOCIAL, TRAVAILLEURS SOCIAUX ET PRATIQUES SOCIALES

Par Jacques HÉDOUX

Il ne s'agit pas ici, à proprement parler, de présenter les dix ouvrages qui suivent car les fiches de lectures se suffisent, selon nous, à elles-mêmes. Après avoir lu, relu, la production collective, s'en être imprégné sans s'y laisser enfermer³, on a rédigé cet article introductif pour reconstituer, en quelque sorte, un raisonnement, un argumentaire général.

Dans cet effort de synthèse, qu'avons-nous extrait ? Quatre dimensions ou aspects potentiellement articulables :

1. L'émergence et le développement du social ou de la question sociale, sont liés à l'extension du salariat. Quand celui-ci est en crise, en mutation, le champ du travail social l'est aussi par répercussions.
2. La "crise", ouverte, des années 1975, qui perdure malgré des périodes de reprises économiques fortes mais fragiles, est aussi une crise politique, idéologique, culturelle, qui affecte les identités sociales, individuelles et collectives.
3. Des années 1975 à aujourd'hui, des politiques d'état, des initiatives privées, ont contribué à transformer les missions, les structures du "travail social", telles qu'elles s'étaient développées pendant les "trente glorieuses" (1945-1975).
4. Très logiquement, la place et la reconnaissance sociales dont "bénéficiaient" les professions "phares" du travail social, soit les Assistants de Service Social (ASS) et les Educateurs Spécialisés (ES) ont été remises en question. L'un des signes sémantiques les plus évidents étant la référence à "l'intervention sociale", aux "intervenant sociaux", en lieu et place des références au "travail social" et "aux travailleurs sociaux". Il y aurait donc, pour ces professions "phares", une "nouvelle" crise identitaire assortie d'une injonction à transformer leurs professionnalités.

On notera d'emblée que les auteurs, malgré de fortes convergences, peuvent diverger dans leurs analyses. En outre, on tend à considérer que l'analyse de

³ On a mobilisé des réflexions, des lectures, des travaux antérieurs, dont les Cahiers d'études du CUEEP n° 37-38, 39-40 déjà cités et les ouvrages de Claude Dubar et Joffre Dumazedier présentés dans la seconde partie : Lectures en formation d'adultes. Certaines analyses, dès lors, concernent aussi la formation d'adultes même si chaque champ éducatif a son histoire spécifique.

faits émergents, certes inquiétants, tend à minorer, et l'inertie des institutions d'une part, et les capacités de mobilisation des acteurs d'autre part.

1. LA QUESTION SOCIALE ET LE SALARIAT

A suivre Robert Castel (1995)⁴, l'émergence de la question sociale et ses transformations ultérieures ont partie liée avec l'apparition et l'extension du salariat et avec l'intervention de l'état républicain. La "charité de proximité" (celle du seigneur, de la paroisse, de la famille) concerne des indigents, parfaitement identifiés dans la communauté comme inaptes au travail pour différentes raisons. On distinguerait alors l'indigent "excusable" (Cf. la figure de l'"idiot du village"), de l'indigent asocial et potentiellement dangereux (Cf. la figure du "vagabond").

Le salariat, dans sa forme moderne, est lié à Turgot (1774) et surtout à la révolution de 1789 qui, par la suppression des anciennes organisations du travail (corporations, jurandes, etc.), crée progressivement la figure du "travailleur libre", démuné de moyens propres de subsistance, et obligé de vendre, à qui veut bien l'acheter, sa force de travail pour vivre ou survivre.

Le développement du salariat, ouvrier pour l'essentiel au XIX^{ème} siècle, produit aussi des pauvretés, des misères extrêmes pour ceux qui en sont écartés par maladie, accidents, veuvages, etc. Ceci conduisit à l'apparition de "charités généralisées" par le catholicisme social, des associations philanthropiques, des organisations ouvrières. L'intervention de l'état républicain s'affirmera, après 1848, pendant la III^{ème} République.

Il s'agit alors de porter assistance aux "invalides", d'endiguer des misères, des pauvretés, mais aussi de protéger l'ordre social et moral susceptible d'être troublé par ces misères, par les "débauches" ouvrières et par le socialisme naissant⁵. La III^{ème} République, prise entre les initiatives du catholicisme social et celles des mouvements ouvriers, a opté pour une troisième voie, laïque, solidariste, instaurant, en quelque sorte, un devoir d'assistance mais aussi de protection et de régulation du salariat face aux ravages de l'exploitation ouvrière étendue aux enfants, aux femmes. Les ravages étaient tels que les autorités militaires s'inquiétaient du nombre d'estropiés qu'il devenait impossible d'engager dans les rangs de l'armée confrontée aux conséquences de la défaite de 1870.

La condition salariale connaît des évolutions importantes en lien avec les guerres mondiales, les luttes sociales, syndicales et politiques, les périodes de croissance économiques. 1936, 1945, sont des dates importantes pour

⁴ Le lecteur trouvera dans les éléments bibliographiques des parties I et II, les références complètes des ouvrages cités. Certaines, non reprises, sont explicitées dans le cours du texte.

⁵ L'analyse du travail social comme opération de "maintien" de l'ordre a été menée de façon incisive par Jeanine Verdès-Leroux (1978), par Jacques Donzelot (1977). Ces auteurs, et d'autres, ne voyaient alors que l'aspect "contrôle social" et se situaient dans des approches "structuralistes" inspirées par Louis Althusser ou Pierre Bourdieu..

l'évolution de la condition salariale qui devient la situation statutaire généralisée⁶. Etre salarié, ce n'est plus seulement disposer d'un contrat, plus ou moins léonin et discrétionnaire, de vente de sa force de travail, c'est aussi bénéficier d'une protection sociale, juridique, de représentations collectives, d'un statut et, in fine, d'une forme d'identification sociale. Les identités sociales se définissent alors à l'intérieur d'un salariat statutaire, différencié, hiérarchisé⁷. A partir des années 1975, la montée du chômage, de la précarité, de la vulnérabilité de l'emploi, conduit à un "effritement" de la "société salariale". La question sociale, vis-à-vis de la période précédente, change de sens. Il ne s'agit plus, par le travail social dit "traditionnel", de "traiter" des familles ou des individus vulnérables, invalidés, marginalisés, en danger social, pour eux-mêmes et les autres. Il s'agit désormais de traiter, sur des zones géographiques sinistrées, des populations qui sont rejetées de la société salariale. Bref, il s'agit cette fois de "traiter" les situations de "valides invalidés" dont le nombre va croître de façon exponentielle⁸.

2. 1975-2000, DE QUELLES CRISES S'AGIT-IL ?

Qu'appelle-t-on crise tout d'abord ? Deux grandes définitions sont possibles, disponibles. On peut appeler crise l'exacerbation des contradictions sociales dans une approche sociologique de type conflictualiste, inspirée d'une tradition marxiste en sociologie. On peut aussi appeler crise, dans une approche sociologique de type fonctionnaliste, systémique, la rupture d'équilibres antérieurs et l'attente de rééquilibrations (ou de régulations sociales) ultérieures. Claude Dubar, à titre d'exemple (1980, 2000), est passé de la première définition à la seconde.

Les crises que l'on évoque sont économiques, politiques, idéologiques et culturelles, sociales.

La crise économique est liée aux formes d'utilisation des progrès scientifiques et techniques, à la recherche de gains de productivité, pour la production de

⁶ Robert Castel note qu'en 1975, à l'orée de la crise, 83% de la population active est salariée.

⁷ On pourrait ici évoquer plusieurs subdivisions : salariés cadres et non cadres, du public et du privé, des secteurs primaire, secondaire, tertiaire, etc. Le code INSEE qui répertorie, classe, décrit, hiérarchise aussi les professions (code PSC) se présente sous la forme d'un ouvrage de 360 pages, annexes non comprises. (INSEE, 1983, *Nomenclature des Professions et Catégories Socioprofessionnelles, Index analytique*, INSEE, Paris, 360 p).

⁸ Notons incidemment que l'ensemble des auteurs consultés s'accordent, à quelques détails près, sur la périodisation suivante :

* intervention volontariste et régulatrice de l'état dans la question sociale avec la III^e République,

* professionnalisation progressive des ASS dans les années 1880-1920 (Rater-Garcette, 1996), des ES à partir de l'invention de l'enfance inadaptée sous le régime de Vichy (Michel Chauvière, 1980),

* avancées sociales dans l'entre-deux guerres puis après 1945 et jusqu'en 1975, où se repense, autour des lois de 1975, l'intervention de l'état (Cf. Lenoir, Stoleru),

* les années 80-90, 90-00 sont marquées par le chômage, par la création de dispositifs nombreux, diversifiés, visant à faire face à la question sociale soit à l'effritement de la société salariale.

"valeur", soit un profit financier à court terme. Les processus de mondialisation économique et financière, rendus possibles entre autre par les NTIC, conduisent à des crises de l'emploi, à des recompositions du travail dans les pays anciennement industrialisés. Ces même phénomènes peuvent aussi dévaster certaines zones (Afrique sub-saharienne, par exemple) ou contribuer à des développements économiques plus ou moins fragiles (Asie). Inutile ici de s'étendre, une lecture régulière du Monde diplomatique s'avérerait stimulante et fournirait bon nombre d'exemples.

Ces crises économiques, ouvertes, larvées, accompagnées de courtes périodes de relance, se traduisent aussi par un affaiblissement politique des états-nations.

Ces états ont perdu une part non négligeable de leur pouvoir d'intervention dans la vie économique. Quelques causes peuvent être avancées :

- les marchés financiers, dominés par les fonds de pension, les grandes banques d'affaires, peuvent déterminer les politiques monétaires, développer ou ruiner des pans entiers de l'économie ;
- les sociétés multinationales mènent leur propre politique économique sans trop se soucier des politiques nationales quand il s'agit de licencier massivement, de déplacer des unités de production. Elles sont par contre courtisées quand elles créent des emplois ;
- les structures et instances supranationales, limitent les possibilités d'intervention des états. Cela est vrai avec la construction de l'Europe, cela est vrai aussi avec les traités commerciaux, l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC), les rencontres du type Davros, G7, etc.

L'affaiblissement du politique vis-à-vis des puissances économiques, ces quarante dernières années, peut être illustré, en France, par les processus de nationalisation (1945), de dénationalisation entrepris par les gouvernements de "droite", de renationalisation (1981) par les socialistes et leurs alliés et, finalement, de dénationalisation à peu près systématique par ces mêmes gouvernements de "gauche". Notons aussi que le chômage prive l'état de recettes fiscales et met en difficultés le financement des prestations sociales.

Si l'état est affaibli, appauvri, il ne peut plus répondre aux nombreuses attentes de citoyens électeurs et ceci se traduit par une désaffection vis-à-vis du politique (que peuvent-ils faire ?) et de la représentation électorale (à quoi bon voter ?). Ce processus de double désengagement, de l'état d'une part, des citoyens d'autre part, constitue une menace pour la démocratie représentative, pour les systèmes assistanciels (Colette Bec, 1998) quand on substitue le principe d'équité à celui d'égalité.

Economiques, politiques, les crises ont aussi une dimension idéologique. Celle-ci se manifeste par diverses formes de matraquage médiatique ventant, sous diverses formes, les vertus de libéralismes plus ou moins exacerbés⁹. Après l'effondrement des régimes socialistes d'Europe centrale, il n'existe plus qu'un modèle néo-impérialiste sur les plans économiques, politiques, militaires,

⁹ Alors que les pratiques sont tout autres, en particulier aux USA : Cf. Neil Fligstein, "Le mythe du marché" in *L'exception américaine*, (2), *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°129, Septembre 2001, pp. 3-17.

idéologiques. Toute réflexion critique est occultée, voire ridiculisée. Des résistances éditoriales persistent, des mouvements sociaux émergent dans une mouvance "anti-mondialisation" encore bien bigarrée d'une part et sans structuration internationale, encore significative, des organisations syndicales d'autre part.

Les crises, ainsi esquissées sont en conséquence sociales et concernent l'effritement de la société salariale. En France, l'augmentation du chômage entre 1974 et 1996 a été d'une rare violence et a contribué à multiplier le nombre de "valides invalidés". Etre au chômage c'est quitter la condition salariale avec les statuts, les protections, les identités sociales associées. L'accès au salariat s'est aussi trouvé bloqué pour les jeunes tandis que se transformaient les conditions d'emploi et de travail par la généralisation, pour tout une frange de salariés, de statuts précaires, incertains. Ne plus être employable, ne pas être encore jugé employable, être employable par intermittence, sont autant de situations induites par ces crises. Les "relances économiques" de courtes durées - deux ans, quatre ans - sont fragiles, soumises aux spéculations financières, aux fusions aventureuses¹⁰.

Ce qui affecte des personnes, des familles, affecte aussi des pans entiers de l'industrie et par là des villes, des territoires, des régions, des groupes sociaux. Tout ceci a évidemment des répercussions sur la question sociale et sur les politiques mises en œuvre.

3. CRISES ET GESTION DE LA QUESTION SOCIALE : QUELLES POLITIQUES ET QUELLES INITIATIVES ?

On sait que les transformations quantitatives entraînent des changements qualitatifs. Le nombre de "valides invalidés" ayant augmenté de façon vertigineuse, qu'a pu faire l'état-nation, affaibli politiquement, fragilisé financièrement d'une part et sans grands pouvoirs d'interventions sur les politiques économiques mondialisées d'autre part ?

Que fallait-il faire, à partir de contraintes fortes et de ressources faibles, pour "aider" les exclus du salariat, pour maintenir du "lien social", pour préserver la paix et l'ordre social dans des territoires en déshérence économique et sociale, pour endiguer l'extension et la banalisation d'une économie parallèle parfois plus ou moins délinquante, voire criminelle ?

Le travail social "traditionnel" (celui des trente glorieuses), ne pouvait, par ses financements, ses structures, ses professionnels, ses méthodes d'intervention, faire face aux millions de "valides invalidés" (si on compte les familles) qui s'ajoutaient, brutalement, à leurs publics habituels d'"invalidés" plus ou moins temporaires à "ré-adapter, réintégrer" socialement. La tentation première, classique, fut d'abord de critiquer le travail social, ses structures, ses dépenses, son inefficacité supposée (sans qu'aucune évaluation sérieuse ne soit par

¹⁰ Cf. Le Monde, du 21 août 2001, p 13 : 800 milliards d'euros de valeur boursière se sont volatilisés à l'occasion de 12 grandes fusions d'entreprise !!

ailleurs possible) et par là ses professionnels et leurs méthodes. Que fit dès lors l'état-nation ?

Plusieurs mesures, dispositions ou tendances peuvent être énumérées, sans grand souci a priori de la chronologie.

En se fondant principalement sur les travaux de Michel Autès et de Jacques Ion d'une part, sur nos écritures et expériences professionnelles d'autre part, on peut avancer quelques éléments d'analyse :

- La décentralisation (dont il faut rappeler qu'elle fut envisagée dès 1969), fut véritablement instaurée au début des années 1980. L'état-nation centralisateur, affaibli, renvoie à la périphérie, sur les collectivités locales, les responsabilités qu'il ne peut plus assurer directement et ce transfert s'accompagne d'une déconcentration administrative qui dote les fonctionnaires d'autorité de délégations de pouvoirs élargies. En matière d'action sociale, les départements, par les conseils généraux, se verront investis de lourdes responsabilités (dont celle de la gestion du RMI après 1988) tandis que les conseils régionaux auront progressivement mandat d'intervenir dans l'insertion professionnelle et sociales des chômeurs, jeunes et adultes.
- La recherche de statuts sociaux, de rémunérations de substitution, de protections sociales pour les "valides invalidés" fut une deuxième voie ouverte dès les années 1977-1978 (Plan national pour l'emploi de Raymond Barre). On vit se multiplier différentes formules : stagiaires de la formation professionnelle indemnisés, emplois précaires aidés (TUC, SIVP, CES, CRE etc.), la création du RMI généralise un revenu de survie sans mettre fin à l'empilement des dispositifs et des dispositions, tandis que les catégorisations de l'ANPE, des ASSEDIC s'affinent. Les chômeurs, devenus miraculeusement demandeurs d'emploi, se voient proposer des statuts de substitution plus ou moins éloignés du salariat selon la perception de leur "employabilité" et de leur "éducabilité"¹¹. De ce point de vue, la création des "emplois-jeunes" constituent, pour la rémunération consentie, pour la durée du contrat de travail, un réel progrès non exempt d'ambiguïtés.
- La prise en charge de territoires, de quartiers sinistrés par la dégradation du cadre de vie, par le chômage exponentiel, par la montée d'insécurité, date, pour les premières opérations des années 1975 (Habitat et vie sociale). D'autres dispositifs, plus nombreux, de plus grande ampleur suivront : Développement Social des Quartiers, Contrats de ville ou d'agglomération, réhabilitation du parc urbain, facilitation de l'accès au logement. Bref, progressivement des politiques de la Ville verront le jour qui articuleront, avec plus ou moins de bonheur, différents dispositifs.

¹¹ Cf. Demazière, Didier, (1992), *Le chômage en crise ? La négociation des identités des chômeurs de longue durée*, Lille, Presses universitaires de Lille, 380 p.

- Les initiatives sectorielles à base territoriales se multiplieront aussi pour des coordinations incertaines. Notons, sans vouloir être exhaustif :
 - l'organisation, par l'Education nationale, des Zones d'Education Prioritaires, pour lutter contre des échecs scolaires massifs, les plans anti-violence scolaire aussi (Lang, Allègre..),
 - la création des conseils communaux de prévention de la délinquance, pour coordonner l'action des services de prévention spécialisée, de justice, de police,
 - la création par certaines communes de Plans Locaux d'Insertion (PLI) pour coordonner les dispositifs nationaux et régionaux et soutenir différentes initiatives d'insertion par l'économie ou l'économie solidaire¹².
- En même temps que se multiplient ces dispositifs, des mesures de rationalisation budgétaires sont prises. La ressource financière étant limitée et les "besoins sociaux" à satisfaire augmentant régulièrement, il faut "gérer" au plus près (décentralisation et déconcentration) et au mieux (faire plus, c'est-à-dire autrement, à financements équivalents). Des réponses, techniques et idéologiques, ont été trouvées dans les modèles supposés "efficaces" du management et de la direction d'entreprises privées. Ainsi les élus, comme les grandes associations du travail social, ont recruté des gestionnaires de "haut niveau" issus généralement de la fonction publique. Les uns ayant à traiter avec les autres, ne valait-il pas mieux qu'ils aient la même culture ?

Pour soutenir cette rationalisation budgétaire et financière, les appels à divers audits, experts, évaluateurs, consultants, se multiplieront. Ceux-ci, rémunérés par les institutions qui font appel à leur service, valideront, justifieront, en toute indépendance évidemment, les orientations ou les décisions déjà arrêtées par les responsables politiques ou institutionnels. La boucle sera ainsi bouclée.

- Les dispositifs, empilés, sectoriels, mobilisant différents financements (européens, nationaux, régionaux, départementaux, locaux) et autant d'institutions "économiques", "éducatives" ou "répressives" incitent à des "partenariats" plus ou moins contraints. Aux élus, aux chefs de projets, aux gestionnaires, de mettre tout cela en musique, d'assurer d'harmonieuses transversalités, d'inciter à des coopérations exemplaires, sur le papier toutefois, car les réalités sont autres : concurrences, conflits de préséance, résistances, dysfonctionnements, surcoûts financiers, gâchis d'énergies éducatives, pertes d'identité professionnelle, de points de repères axiologiques, démobilitation d'équipes éducatives sans perspectives politiques, institutionnelles, claires sont aussi au rendez-vous. La raison gestionnaire, managériale, aurait sans doute à connaître d'autres raisons plus ancrées dans la sociologie des organisations et

¹² On retrouve ici les effets de territorialisation induits, en 1981-1982, par le plan d'ISP Schwartz-Rigoult et par la création de Missions locales et de Permanences d'Accueil, d'Information et d'Orientation (PAIO).

dans les dimensions imaginaires, symboliques, de l'action individuelle et collective.

- Il reste aussi, du point de vue de l'état-nation, en matière de travail social, d'intervention sociale, un débat non tranché mais que nous jugerions mal engagé. Si l'état social (Robert Castel) est affaibli, si l'état éducateur (Jacques Ion) doute de ses capacités, irions-nous vers un état répressif (Cf. Esprit) ? L'enjeu est de taille en la matière. Faut-il renoncer aux ordonnances de 1945 pour pénaliser la délinquance des adolescents et des primo-adolescents ? Faut-il renoncer aux mesures éducatives ou les reléguer au second plan pour privilégier le judiciaire ? Faut-il instaurer une sorte de couvre-feu pour les moins de treize ans ?

Le modèle américain de criminilisation de la pauvreté¹³ conduit à l'emprisonnement de 2,7% de la population adulte, dont un homme noir sur 21 ! Pour Loïc Wacquant, ni l'URSS au temps des goulags, ni l'Afrique du Sud au temps de l'Apartheid, n'ont réussi à faire mieux. Construire des établissements pénitentiaires conduit, inévitablement, à les remplir. Certes, nous n'en sommes pas là en France, mais le raidissement du discours sécuritaire est évident "à droite" et, par conséquent, à l'aune d'échéances électorales importantes, il l'est aussi "à gauche" (Cf. Le Monde du 01/08/01).

Certes, le débat est loin d'être achevé mais il est tout de même singulier que le président de la république, lors de son entretien télévisé du 14 Juillet 2001, s'attarde longuement sur les mesures de réparation pénale où les places relatives des dimensions éducatives et judiciaires deviennent floues¹⁴.

L'état social, défaillant parce qu'affaibli, risquerait-il, par glissements progressifs, de renoncer à sa mission d'état éducateur pour devenir un état pénal ? Le risque vaut d'être souligné.

- Enfin, l'état-nation, partiellement démuni, et acceptant de se considérer comme tel, a aussi encouragé l'action d'associations "caritatives" appelées à soutenir les efforts d'une puissance publique affaiblie. L'ambivalence est ici grande. Quelques réflexions à ce propos. Lutter contre la misère sociale, la misère du monde (Pierre Bourdieu), la "pauvreté" (qui n'est jamais qu'un effet structurel du capitalisme) n'est pas nouveau. De grandes associations s'y sont consacré : La Croix Rouge, ATD-Quart Monde, le Secours Populaire, etc.. D'autres associations, plus récentes, dont les emblématiques "Resto du cœur", ont développé ce que nous appellerions un "caritatif de l'urgence". Il ne s'agit plus de faire pression sur la puissance publique pour qu'elle prenne en charge des "besoins sociaux" non ou mal satisfaits, mais de palier aux défaillances de celle-ci. En d'autres termes, l'action

¹³ Cf. Loïc Wacquant, "Symbiose fatale. Quand Ghetto et prison se ressemblent et s'assemblent", in L'exception américaine.(2), *Actes de la recherche en sciences sociales*, N°129, Septembre 2001, pp. 31-52.

¹⁴ Cf. Patrick Gillion, mémoire de Sciences de l'éducation à soutenir en octobre 2001, *La médiation pénale*, dirigé par J. Hédoux.

"citoyenne", tant galvaudée par ailleurs, signifierait ici se substituer à l'état devenu de son fait, mais pas seulement, un état modeste. Conséquence notable, les "bénévoles" de ces associations "caritatives d'urgence" ne se définissent pas comme "militants", ils entérinent souvent "l'ordre des choses", sans projet socio-politique avéré, tout en pouvant se considérer, par cette action bénévole, comme des intervenants sociaux susceptibles d'entrer en concurrence avec les professionnels et les institutions ayant "pignon sur rue". Le glissement sémantique du travail social vers l'intervention sociale prend ici un premier sens.

4. TRAVAIL SOCIAL OU INTERVENTION SOCIALE ? QUID DES AGENTS, DE LEUR PROFESSIONNALITÉ, DE LEUR IDENTITÉ ?

Si on se place du point de vue des professions (ou semi-professions) installées, soit les Assistants de Services Sociaux (ASS) et les Educateurs Spécialisés (ES), que peut-on relever dans les lectures effectuées ¹⁵?

- ASS et ES, à suivre bon nombre d'auteurs, seraient "menacés" dans leur autonomie professionnelle du fait des décentralisations, des déconcentrations administratives, des processus de municipalisation de l'action sociale concertée. Ces mêmes professionnels, par la multiplication des dispositifs, des initiatives bénévoles, seraient en outre "cernés", "concurrencés" par des intervenants peu ou non qualifiés (bénévoles, métiers des services à domicile, personnels éducatifs ou de médiation recrutés sur des emplois "aidés") ou inversement, par des professionnels hautement qualifiés mais n'appartenant pas au champ du "social" (magistrats, psychologues, universitaires, chefs de projets, etc.). Enfin, ces professionnels verraient leurs acquis statutaires, conventionnels, "attaqués" par tout ou partie de leurs employeurs soucieux de déréglementation, de flexibilité, bref, d'économies budgétaires.
- Jacques Ion, et d'autres auteurs, dans la revue *Esprit*, Jacques Donzelot aussi, évoquent une nouvelle division sociale du travail de type coloniale que l'on ne résiste pas à présenter succinctement. Au sommet, on trouverait les élus. Ceci n'est pas nouveau si on pense à la représentation nationale, mais, cette fois, il s'agit d'élus de collectivités territoriales fortement responsabilisés par les lois de décentralisation. A côté des élus, s'imposerait la figure du gestionnaire incarnée par des cadres administratifs supérieurs chargés de

¹⁵ On notera, qu'à l'exception notable de Jacques Ion, les principaux auteurs présentés dans cette première partie ignorent les animateurs socio-culturels et les formateurs de l'intervention sociale et professionnelle. Les champs et intérêts de recherche sont cloisonnés. Nous sommes ici bien éloignés des notions de champs et agents éducatifs (Cf. Jacques Hédoux, *Cahiers d'Etudes du CUEEP*, n° 37-38, Décembre 1998.)

rationnaliser et d'opérationnaliser, de conseiller aussi, les choix budgétaires décidés, in fine, par les élus.

On trouverait ensuite des chefs de projets (que ceux-ci soient transversaux ou sectoriels) chargés, dans le cadre des orientations politiques et des contraintes budgétaires, d'élaborer, de piloter, d'évaluer des dispositifs d'intervention plus ou moins complexes selon la variété des partenariats sollicités. Ces chefs de projets, qui allient, suite à divers parcours (universitaires, professionnels, militants) des compétences gestionnaires, organisationnelles, relationnelles ou éducatives, participent de ce que Gérard Malglaive appelait, en 1981, la pratique pédagogique politique (Cf. dans la deuxième partie, Claude-Alain Cardon).

Une "bonne" politique, une "bonne" gestion, un "bon" projet, astucieux, complexe, partenarial, conduisent à penser, mettre en œuvre, coordonner, des actions, des sous-dispositifs d'intervention qui peuvent être confiés à des "professionnels" expérimentés, ASS, ES, occupant ou non des fonctions de chef de service ou d'encadrement. Ces coordonnateurs mobilisent alors des "intervenants" qui assurent l'essentiel de l'action éducative, pédagogique, directe auprès des "usagers", des "populations ciblées", etc. On peut alors, au gré des partenariats, mobiliser : des travailleurs sociaux en formation, des travailleurs sociaux statutaires mais peu qualifiés, des "médiateurs sociaux" employés sur différents types de contrats de travail (dont emplois-jeunes), des bénévoles d'association, etc.

Cette division sociale du travail, ainsi esquissée, est qualifiée de "coloniale" car on y retrouve l'idée que seuls des "indigènes" un peu "civilisés" (bénévoles, agents de proximité) peuvent s'adresser efficacement à des "indigènes" à "civiliser". Il arrive bien sûr que les premiers soient considérés et traités par les seconds, comme des auxiliaires du colonisateur et donc comme des "traîtres".

- Menacées, "cernées", "attaquées", les professions phares du travail social, inscrites dans de nouvelles divisions sociales du travail, seraient "questionnées", "bousculées", par une remise en cause de leur professionnalité. Ici, mais on y reviendra, les analyses de Jacques Ion et de Michel Autès peuvent diverger. Si on suit Jacques Ion, et certaines de nos observations, que pourrait-on relever ?

Les pratiques centrales des ASS et des ES peuvent être lues comme des colloques singuliers, confidentiels ou à tout le moins discrets, entre l'agent et "l'utilisateur" (individu ou famille) à aider, à assister, à comprendre, à (ré) adapter. Cette conception, présentée ici de façon succincte, mais argumentable par ailleurs, serait remise en cause de façon plus ou moins frontale.

Citons à titre d'exemples de déstabilisation des modèles professionnels antérieurs :

- que l'extension de partenariats pluri-institutionnels, du travail en réseau de professionnels juridico-médicaux-sociaux, rendent plus fragiles la clause de confidentialité due à l'utilisateur. L'obligation, légale, du signalement des maltraitances et des suites encourues seraient mal vécues des ASS (Cf. Garnier, Pascale, 1997). Bref, quand police et justice, entre autres, "s'en mêlent" la confidentialité revendiquée comme éthique professionnelle et condition d'exercice de la profession se trouve mise à mal ;
- le développement quantitatif, territorialisé, du nombre des "valides invalidés", appelle, au sein de dispositifs complexes, fluctuants, souvent "empilés", à rompre avec des approches éducatives ou assistantielles individualisées pour se consacrer à l'approche de groupes sociaux, de "collectifs", de zones géographiques "sinistrés". L'observation "clinique", "l'enquête sociale", les "savoirs" psycho-pédagogiques et relationnels connaissent rapidement leurs limites et, là encore, la professionnalité est questionnée ;
- les travailleurs sociaux, et cela est sans doute plus grave, sont confrontés au modèle du traitement en "urgence" des difficultés professionnelles rencontrées. Bref il faut "intervenir", soulager, n'existe-il pas un SAMU social à l'image du SAMU médical ? Cela se conçoit aisément compte tenu des souffrances, des misères accumulées, des dangers de mort, mais quelles sont les conséquences de ce devoir d'urgence sur la conception de la professionnalité ? Les dimensions éducatives (ES), d'accompagnement social (ASS) étaient conçues comme exigeant, pour des résultats toujours fragiles, du temps. Du temps pour écouter, du temps pour comprendre, du temps pour nouer une relation confiante, du temps pour informer, conscientiser, assurer un suivi dans la durée, etc. Qu'en serait-il aujourd'hui par le développement d'une idéologie de l'urgence ? Une métaphore pour se faire comprendre : les sapeurs-pompiers ont comme mission d'urgence d'éteindre les incendies, ils n'ont pas vocation à participer à la réparation des dégâts, à la réhabilitation des immeubles sinistrés. Les travailleurs sociaux, dans une acception "traditionnelle", pour la majorité d'entre eux, avaient eux cette double mission.
- Ce modèle de l'urgence, lié à des considérations budgétaires, conduit à intensifier le travail (nombre de "dossiers", de "cas", de "groupes", à traiter simultanément) par les ASS et ES. Certaines mesures, on pense ici aux réparations pénales, sont plus ou moins drastiquement limitées dans le temps (quatre mois) là ou d'autres, antérieurement, étaient, au gré du juge, après avis des travailleurs sociaux, davantage modulables (Action Educative en Milieu Ouvert, AEMO).

A suivre ce dernier développement, il y aurait une profonde et inéluctable déstabilisation des modèles professionnels et donc, pour les agents, ici ASS et ES, de nouvelles crises identitaires.

5. REMARQUES FINALES

Il ne s'agit pas ici de conclure mais d'effectuer un retour sur les raisonnements qui viennent d'être synthétisés.

Que la "question sociale" naisse du salariat "moderne" et que l'effritement de la société salariale affecte le "travail social" ne sera pas ici remis en cause, pas plus que les différentes dimensions, conjointes, des crises économiques, politiques, idéologiques, sociales, présentées succinctement. Nous ne reviendrons pas non plus sur les politiques de l'état "modeste", de 1975 à aujourd'hui, ni sur les appels à la "société civile, citoyenne" pour combler ses défaillances en suscitant une nouvelle "charité généralisée".

On souhaite, par contre, revenir sur ce que certains auteurs disent des professions "nobles" du travail social. Que celles-ci soient décrites comme menacées, cernées, concurrencées, attaquées, mérite quelques réflexions.

■ Prendre comme référence les ASS et les ES comme professions-phares du travail social institutionnalisé suscite quelques réserves :

- Au sens le plus traditionnel de la sociologie fonctionnaliste des professions, les ASS et les ES, comme les infirmiers, sont des semi-professions. Soumises aux savoirs et expertises juridiques, médicales, psychologiques elles luttent avec plus ou moins de succès pour obtenir ou préserver des marges d'autonomie professionnelle. La dépendance qui les affecte, en lien avec les reconnaissances statutaires, institutionnelles obtenues, tient aussi à ce que ces "professions" n'ont pas su encore produire, formaliser, les "savoirs" qui leur sont spécifiques.
- Prendre comme référence les ASS et ES conduit aussi, inévitablement, à ignorer que les métiers reconnus (on ne parle pas ici des bénévoles ou d'autres intervenants mal identifiés) sont majoritairement situés aux niveaux V des qualifications attestées (CAP-BEP) et non au niveau III (grosso modo, Bac + 2). Parler, parfois, de déqualification globale du travail social et des travailleurs sociaux en ne prenant comme référence que les ASS et les ES revient à ignorer la lente professionnalisation des aides-ménagères, des assistantes maternelles, bref des personnels d'aide à domicile, sans oublier les Aides-Médico-Pédagogiques, et, sans doute, bien d'autres salariés du champ. Si l'autonomie des professions-phares est rognée, d'autres métiers, dominés, accèdent à une qualification et à une reconnaissance sociale minimales¹⁶. Bref, il pourrait y avoir dé-professionnalisation de certains (en ce qu'ils perdent en autonomie professionnelle) et professionnalisation, relative, d'autres, en ce qu'ils accèdent à une reconnaissance sociale limitée.

¹⁶ Cf. Christine Capelani, (1999), "Les métiers de l'intervention sociale: besoins et offres de formation", Lille, *Les Cahiers d'études du CUEEP*, n° 39-40, pp.91-118.

- Les ASS et ES seraient-ils concurrencés par les "nouveaux professionnels des politiques de la ville" et encerclés par une multitude d'intervenants sociaux ?
 - Rien n'est moins sûr si on suit Michel Autès qui, à partir de recensements effectués dans la région Nord Pas-de-Calais¹⁷ est amené à dire que les "nouveaux métiers" sont, en nombre restreints, peu significatifs, que les emplois correspondants sont occupés par d'anciens travailleurs sociaux de type ASS ou ES et que, de toute façon, les compétences centrales attendues de ces "nouveaux" agents sont congruentes avec celles acquises dans la formation et l'exercice professionnel en travail social. En d'autres termes, là où Jacques Ion, avec d'autres, pense plutôt en termes de ruptures, de concurrences avérées, Michel Autès pense lui plutôt en termes de continuités, de complémentarités possibles.
 - La concurrence des bénévoles, des emplois-jeunes, pour faire vite, serait-elle aussi terrible qu'on le dit ? Oui, ici où là et certains conflits locaux que nous avons eu à connaître l'attestent, que ce soit en collège, à l'hôpital pour des ASS, mais les "professionnels" ont fait respecter leurs prérogatives et, comme dans le schéma de division sociale du travail évoqué précédemment, les professionnels patentés ont instrumentalisé rapidement leurs concurrents, après avoir fait reculer leurs autorités institutionnelles ou hiérarchiques.

- Les ASS et les ES sont-ils fondamentalement menacés en tant que groupe professionnel ? On peut là encore nuancer les scénarios catastrophes de certains auteurs, bref, on peut douter à partir de différents indicateurs :
 - le financeur public (DRASS), dans la Région Nord Pas-de-Calais, a augmenté de façon sensible le nombre de places ouvertes pour la formation d'ASS et d'ES. Le contingentement imposé au milieu des années 1980 et 1990 a été progressivement levé ainsi que les mesures visant à faire fusionner différents écoles ou instituts de formation ;
 - le chômage des diplômés, ASS et ES est plus que marginal et des employeurs régionaux recrutent des travailleurs sociaux diplômés, formés en Belgique ;
 - s'il est évident que certains employeurs souhaitent mettre fin aux protections statutaires et conventionnelles, s'il est tout aussi évident que certains secteurs d'activités peuvent être "dé-conventionnés" de façon plus ou moins subreptice, il n'en reste pas moins que les capacités de résistance des institutions et des agents du secteur sont loin d'être négligeables (même si elles n'ont pas retenu l'attention des auteurs sollicités dans cette première partie).

- Qu'est-ce qui ferait la force de ce champ et de ces agents face aux processus de rationalisation ? Sans doute, en premier lieu, le fait, lié à l'histoire, que les institutions du travail social résultent d'initiatives privées, d'obédiences politiques et idéologiques diverses d'une part, et de la puissance publique d'autre part. Mettre en cause, radicalement, les modes

¹⁷ Ceux-ci peuvent être empiriquement et statistiquement discutés. C. Capelani, op. cit., s'y est employé.

d'organisation actuels, institutionnels, financiers, conduirait à fédérer des forces sociales, des lobbys aussi hétérogènes que puissants. Au sein de ces rapports de force possibles, les comités d'entente des écoles, les organisations professionnelles et syndicales ne manqueraient pas d'atouts.

En bref, on souhaite que chaque travailleur social en formation (TSF) puisse analyser, avec les auteurs mobilisés, ce qui conditionne et parfois détermine sa position, sa "vocation" mais aussi, avec ces remarques finales, ce qui relève de ses capacités à agir, à résister, bref, à être acteur de sa professionnalisation. Ce message vaut, évidemment aussi, pour les travailleurs sociaux en exercice et pour les formateurs de travailleurs sociaux.

JEANNINE VERDES-LEROUX

LE TRAVAIL SOCIAL

1978, PARIS, LES EDITIONS DE MINUIT, 259 P.

Par Eric MARTEAU

1. LA THESE DE L'AUTEUR

A travers cet ouvrage, Jeannine Verdès-Leroux s'attache à démontrer que le travail social est l'un des dispositifs socialement institués, qui permet à la classe dominante d'exercer une imposition idéologique sur les classes dominées. Cette imposition est exercée, par délégation, pour un corps professionnel spécifiquement formé à cette fonction : les travailleurs sociaux...

L'accomplissement de ce projet de domination n'est réalisable - et réalisé - par les travailleurs sociaux qu'à deux conditions :

- le véritable but de leurs interventions, le contrôle social, est dissimulé à la population ;
- jusqu'à un certain point, ils se dissimulent eux-mêmes (et on "*leur dissimule*") leur véritable fonction. Les processus de formation, les modes d'organisation et de fonctionnement, les discours du travail social participent à cette dissimulation.

2. ARGUMENTATION ET DEMONSTRATION GENERALE

Le travail social, socialement institué depuis le début du XX^e siècle, est présenté comme un outil de domination de classe sur les autres. Pour appréhender l'ouvrage de Jeannine Verdès-Leroux, il est indispensable de se référer conceptuellement à un cadre d'analyse marxiste ou néo-marxiste. Un certain nombre de concepts-clés présents dans l'ouvrage¹⁸ prennent alors sens : domination, légitimité, imposition idéologique, dissimulation, exploitation. Autant de termes qui indiquent au lecteur que la problématique du travail social est à cerner à partir d'un enjeu central autour duquel s'affrontent deux groupes sociaux, deux classes aux intérêts contradictoires. L'enjeu est ici de définir les "*véritables*" besoins sociaux des fractions les plus dominées, exploitées ou surexploitées, de la classe ouvrière.

¹⁸ Et rarement définis précisément.

Dans cette confrontation, la classe dominante manœuvre habilement en prétendant énoncer légitimement les besoins. La classe dominée reconnaît, en partie sous l'effet de l'imposition, la légitimité de ces besoins qui semblent correspondre à ses demandes.

Les travailleurs sociaux, instruments de domination, utilisent la demande pour intervenir et contrôler et pour dissimuler la véritable fonction de leur intervention.

Cet affrontement permanent, qui dure depuis un siècle, tourne donc à l'avantage de la classe dominante, qui a su se doter d'une stratégie redoutable : la dissimulation. Celle-ci "opacifie" l'enjeu de la lutte en interdisant de poser la question des besoins sociaux du point de vue de l'exploitation économique d'une classe par l'autre, notamment en individualisant le travail social.

Cette individualisation, représentée par le cas, cautionnée par la psychologie, la psychiatrie et leurs avatars techniques¹⁹, interdit aux dominés de se construire des représentations collectives et externalisées de leurs besoins réels.

La dissimulation permet également de recueillir l'adhésion des travailleurs sociaux et l'assentiment général de la société puisque la classe dominante énonce l'intérêt général et définit les besoins sociaux à partir de ses propres intérêts... qui sont dominants²⁰. Comme stratégie, la dissimulation, sans jamais varier dans son projet de domination, va se transformer en fonction de l'état du rapport de force et des conjonctures socio-économiques²¹.

3. LA PARTICULARITE DES PROFESSIONS

L'ouvrage a été lu dans l'objectif d'ouvrir à une considération critique des professions du travail social. Qu'en retenir de ce point de vue ?

3.1 La professionnalisation

Chez Jeannine Verdès-Leroux, la professionnalisation²² peut être repérée comme un processus socio-historique s'appliquant à un groupe d'individus exerçant une activité.

Historique : le processus se caractérise par une évolution de l'activité bénévole militante vers l'activité rémunérée, bureaucratisée. On passe de l'époque pionnière des "visiteuses" charitables à celle, moderne, des assistantes sociales techniciennes. Il faut souligner que cette évolution ne se produit pas "en rupture", mais au contraire, intègre, récupère, sédimente les caractères les

¹⁹ Le case-work.

²⁰ On verra plus loin quels mécanismes exacts président à l'adhésion des travailleurs sociaux.

²¹ La visibilité du contrôle social est proportionnelle au rapport de force. Ex : sous Vichy, le contrôle est ouvertement réalisé par l'Etat.

²² Dans l'ouvrage, elle n'est pas un processus individuel et situé dans une démarche formative au sens classique.

plus anciens dans un profil professionnel de plus en plus moderne. Ainsi, par exemple, l'Idéal de service de l'assistante sociale de 1975 est une sorte "d'atavisme" de l'esprit charitable des visiteuses de 1910. La professionnalisation, du point de vue historique, n'est pas due à un arrachement mais à une évolution intégratrice.

Social : le processus se caractérise ici encore par une évolution dont on ne peut saisir le sens et comprendre la dynamique qu'en la contextualisant.

La professionnalisation des agents du travail social doit donc être examinée au regard de l'évolution des sciences humaines, plus particulièrement de la psychologie, et de leurs rapports épistémologiques²³.

Examen nécessaire, aussi, au regard de l'évolution politique et, évidemment, des politiques sociales qui déterminent, de plus en plus étroitement, le cadre de l'exercice de l'activité, les modes de recrutement des agents, les formations et la finalité implicites et explicites du travail social.

La professionnalisation est donc, pour Jeannine Verdès-Leroux, un mode d'approche particulièrement pertinent et efficace scientifiquement pour tenter d'appréhender la fonction sociale d'une profession.

3.2 La formation

Il s'agit là d'un processus essentiellement individuel par lequel un individu va "*conforter et développer*" des aptitudes, des repères axiologiques, nécessaires à l'exercice de l'activité professionnelle. Sachant, et c'est extrêmement important, que cette activité pour Jeannine Verdès-Leroux consiste plus à servir un projet de domination idéologique qu'à réaliser des services en réponse à des besoins ou qu'à mettre en œuvre des savoirs techniques. La formation vise l'acquisition de "*l'équipement idéologique*".

Le système de formation va, dans une première phase, sélectionner les individus prédisposés à recevoir une inculcation idéologique. Concrètement, il s'agira de personnes ayant déjà intégré les normes de l'idéologie dominante. Par exemple, les assistantes sociales qui témoigneront d'une "*vocation à s'occuper des plus démunis*", dans la tradition du catholicisme social.

La seconde phase sera l'inculcation proprement dite. Pour Jeannine Verdès-Leroux, la formation va légitimer le projet personnel de service, d'engagement. D'une part, en accréditant l'idée préconçue que l'activité professionnelle repose sur un engagement personnel. D'autre part, en rationalisant l'exercice de l'activité à l'aide de savoirs pseudo scientifiques tels que la psychologie.

La troisième phase, concomitante aux deux premières, vise à l'intégration individuelle d'un processus d'auto-régulation qui, sous l'égide d'une soumission active à la domination et opacifiée par la vocation personnelle, amènera chaque agent à s'auto-éliminer du système ou à renforcer constamment son "*idéal de service*".

²³ Hégémonie de la psychologie et de ses dérivés socio-éducatifs.

Parlant des assistantes sociales et de leur formation, Jeannine Verdès-Leroux dit "*qu'elles servent en se servant elles-mêmes*". La formation est donc à la fois une fin et un moyen d'accomplissement de l'imposition idéologique. Dans un tel cadre de référence, les savoirs-être prédisposent à l'acquisition de savoirs-faire, les savoirs technico-scientifiques sont relativement secondaires pour définir le processus de formation. Ils seront orientés, asservis à une fonction d'auto-justification, d'auto-inculcation. Pour Jeannine Verdès-Leroux, la formation professionnelle est un instrument de rationalisation qui transforme l'imposition idéologique en pratique professionnelle.

3.3 L'activité professionnelle

C'est une activité légitimée de reproduction/perpétuation de domination sociale d'une classe sur les autres. Activité qui est socialement repérable à partir de métiers censés s'exercer en réponse à des besoins socialement utiles et rémunérés.

L'activité n'a qu'une finalité : perpétuer/accroître la domination idéologique garante de la domination économique. Cette finalité ne peut être explicite. En effet, pour Jeannine Verdès-Leroux, le travail social est un travail de contrôle social qui fait appel à la "*violence symbolique*". Or, pour être socialement admise, cette violence doit être exercée avec l'assentiment de celui qui la subit. C'est pourquoi la finalité est dissimulée au profit d'une autre finalité "*humaniste*"²⁴.

L'activité professionnelle utilise des moyens qui, eux aussi, s'inscrivent dans la légitimité scientifique, qui affichera son caractère réfutable mais fondé, et partageant "*naturellement*" la société entre ceux qui savent, les dominants, et ceux qui ne savent pas, les dominés. Légitimité politique qui cautionnera le fait que l'intérêt général est ce qu'annoncent les élus dans une démocratie délégative. Légitimité philosophique qui s'appuie sur la morale dominante pour déduire la morale individuelle. Légitimité sociale qui postule un principe de défense de la cohésion sociale.

Ainsi, sera légitimée la violence symbolique s'exerçant sur un individu ou un groupe et, elle-même en dernier recours, si elle échoue, légitimera la violence non symbolique (emprisonnement, contrainte pas corps, etc.).

3.4 L'agent et la profession

Il s'agit là du travailleur social professionnel. Celui-ci se décline en une infinité de statuts, métiers qui, tous, renvoient, d'après Jeannine Verdès-Leroux, à des secteurs de la vie sociale où l'exploitation des dominés menace l'équilibre social, la cohésion sociale. Il y a donc autant de sortes d'agents qu'il y a des besoins sociaux reconnus comme légitimes.

²⁴ L'humanisme étant lui-même une valeur dominante donc largement partagée par les dominés.

Jeannine Verdès-Leroux cerne quelques caractéristiques de ces agents. Ils ont en commun un idéal de service qui crée, chez eux, un rapport personnalisé et fortement intégrateur à leur profession. Cet idéal est, bien entendu, accordé sur la finalité explicite du travail social humaniste et non sur la finalité d'exploitation économique. Bien que l'auteur n'en dise rien, on peut en déduire qu'ils sont manipulés.

S'ils sont semble-t-il manipulés, ils sont également, et Jeannine Verdès-Leroux est catégorique, "*manipulants*". Ils utilisent, pour ce faire, des techniques légitimées qui consistent à obtenir l'adhésion de leurs publics et à se dissimuler à eux-mêmes la finalité de leurs actes. Le travailleur social manipulé/manipulant/manipulable reçoit en profit du service rendu à la classe dominante, une satisfaction/gratification personnelle forte et des bénéfices secondaires. Ces derniers sont, par exemple, un statut conforme à celui des fonctions dominées de la classe dominante, les cadres pour faire vite, ou encore un correctif au déclassement qui les menace comme la régression sociale dans la classe ouvrière suite à un échec scolaire.

Enfin, la classe dominante concède aux travailleurs sociaux une sorte de monopole, réglementaire en partie, et leur laisse le soin d'organiser eux-mêmes une partie de leur profession au niveau du diplôme, de la formation, de la déontologie. Jeannine Verdès-Leroux souligne que ce "*libre arbitre professionnel*" participe directement à la dissimulation puisqu'il accrédite l'idée d'une neutralité du travail social.

A QUOI SERT LE TRAVAIL SOCIAL ?

CHÔMAGE, PRÉCARITÉ, INSERTION : LA NOUVELLE DONNE ANCIENNES PROFESSIONS, NOUVEAUX MÉTIERS DE LA TUTELLE À LA MÉDIATION

MARS-AVRIL 1998, PARIS, ESPRIT N° 241, 267 P.

Par Serge TOURSEL

Ce numéro de *Espirit* se présente immédiatement comme "la suite" du numéro d'avril-mai 1972 intitulé *Pourquoi le travail social ?*. Outre l'éditorial, l'introduction et la conclusion, l'ouvrage regroupe, en 3 parties, les réflexions de 24 auteurs.

La première partie, ***Anciennes professions nouveaux métiers***, comprend 4 articles, une table ronde et la synthèse des réponses à un questionnaire envoyé à 15 personnes.

La deuxième partie, ***De la tutelle à la médiation***, regroupe 5 articles et la suite de la synthèse de réponses au questionnaire.

La troisième partie, ***Le travail social entre concurrences et tentations***, comporte 2 articles et une table ronde.

Le thème central du livre consiste en l'évolution du travail social constatée ces 25 dernières années, notamment ce qui concerne sa fonction, l'émergence de nouveaux métiers, et ses représentations par les acteurs.

L'éditorial situe le contexte de la rédaction de l'ouvrage : "*il serait néfaste de sous-estimer les principaux facteurs de bouleversement structurel du capitalisme : l'extension et l'individualisation de la société salariale consécutive à la mondialisation, la globalisation financière, la révolution technique*²⁵...".

De sorte que "*il est utile d'affirmer qu'on ne va pas vers le meilleur des mondes, mais que les bouleversements actuels sont à la fois le fruit de politiques conjoncturelles de l'emploi, et d'une nouvelle dynamique structurelle du capitalisme qu'il faut apprendre à contraindre, à contenir, plutôt que d'en subir les contraintes*"²⁶.

²⁵ Editorial, *D'un capitalisme à l'autre*, p. 4.

²⁶ Ibid., p. 5.

En 1972, le recueil d'articles mettait en évidence les rôles joués par les institutions dans le cadre de la domination capitaliste sur les classes populaires²⁷. "Assister, c'est exclure"²⁸ exprimait-on à l'époque. Les auteurs dénonçaient volontiers le rôle d'agent de contrainte sociale qu'on voulait imposer aux travailleurs sociaux. Aujourd'hui, la problématique s'articule davantage sur la question de l'utilité de ce travail social. D'où le titre de l'édition de 1998 : *A quoi sert le travail social ?* Dans le sens de : "est-il utile aux usagers ?".

Dans l'ensemble, les écrivains s'accordent sur quelques constats. D'abord, celui d'une dévalorisation de l'image du travailleur social. Ensuite, cette perte de prestige s'accompagne de l'émergence des nouveaux métiers du social, ceux dits "de la Ville" et "de l'insertion", apparus dans les années 80, qui ne sont pas encore reconnus comme traditionnels du travail social, ni répertoriés avec diplômes et statuts. La problématique semble avoir glissé de la dénonciation de la société à sa production, par la tentative de recréer du lien social, ce qui favorise l'émergence des métiers de la médiation. De plus, aux nouveaux métiers s'ajoute le rôle croissant des bénévoles dont la compétence et l'influence s'accroissent.

Les écrivains s'accordent aussi sur le fait que l'une des causes majeures de l'évolution du travail social est l'accroissement jugé gravissime du chômage durant les 20 dernières années. Si les publics d'aujourd'hui rencontrent les mêmes problèmes que les précédents (endettement, décomposition familiale, perte de logement...), ces problèmes renvoient fréquemment à la perte d'emploi. Par conséquent, l'accompagnement social ne peut plus laisser entendre que le bénéficiaire est victime d'une maladie ou d'une invalidité. Apparaît ainsi la notion de "valides invalidés".

Apparaît également, au début des années 80, l'idée que le travail social est inadapté, puisque la posture marginale du travailleur social qui lui permettait de proposer une alternative aux institutions (par exemple le travail avec les blousons noirs) a considérablement évolué en fonction de la crise qui touche toutes les institutions, à tel point que celles-ci sont elles-mêmes demandeuses de remèdes (par exemple l'Ecole). Mais les travailleurs sociaux habitués à créer du lien en marge des institutions ne savent pas, ou peu, travailler avec elles ou en elles. Ce vide laissé par les travailleurs sociaux, ce sont les métiers de la Ville qui vont tenter de l'assurer.

La massification du chômage induit que "la condition des allocataires du RMI et de tous ceux qui vivent grâce aux minima sociaux pose donc un problème totalement différent de celui des marginaux de la société industrielle pour lesquels les travailleurs sociaux ont été formés"²⁹.

27 Introduction, *Les nouvelles données du social*, Jacques Donzelot et Joël Roman, p. 7.

28 Ibid., p. 8.

29 Introduction, p. 14.

Se pose donc la question de la redéfinition du travail social classique : *l'exercice d'un travail auprès d'un individu de nature à lui faire accepter les normes collectives ou à adapter celles-ci à son cas*³⁰.

De nouveaux métiers sont apparus depuis une quinzaine d'années, notamment depuis la loi Besson relative au logement des plus démunis. En fait, les métiers de la Ville et de l'insertion sont les plus éloignés du principe initial du travail social.

Figures majeures du travail social, l'assistante sociale de secteur et l'éducateur spécialisé résistent aux transformations du travail social ou sont affectés par les modifications de leur rôle : avec l'instauration du RMI, l'assistante sociale, qui parlait en confidentialité avec l'usager, voit son pouvoir réduit à l'instruction des dossiers ; avec l'institution des Groupes Locaux de Traitement de la Délinquance (GLTD), initiés par la magistrature, associant élus locaux, police, enseignants, bailleurs, les éducateurs spécialisés ne possèdent plus de domaines réservés. Valorisé parce qu'il savait travailler seul, l'éducateur d'aujourd'hui se valorise par sa capacité à rejoindre, par nécessité, un partenariat.

Les fonctions d'insertion et de médiation occupant une large place dans les nouveaux métiers, on s'éloigne donc de la définition première du travail social pour en arriver à une production de la société.

*Donc "dans la nouvelle conception de l'action sociale, la société ne va plus de soi. Elle est à produire plus qu'à défendre, et il ne s'agit plus tant de réparer les individus que de réparer le tissu social. Le terme de solidarité change alors de sens, il se met à désigner au premier chef le souci du lien social (...) et non plus une exigence de fond quant à la justice sociale."*³¹

Ceci débouche sur un problème politique : si on porte l'accent sur la production du lien social, on peut entériner un renoncement à poser la question de la justice sociale au profit de la seule pacification des populations exclues du partage des richesses.

Ceci rejoint l'idée que le travail social sert à dominer les classes exclues. D'un principe républicain correcteur des inégalités sociales, on passe à une volonté de préservation de la paix sociale.

Ici s'affrontent deux théories : un modèle anglo-saxon privilégie le rapport à l'économique en ce sens que le social n'est pertinent que s'il permet l'insertion économique de la personne ; un autre modèle s'appuie sur des principes politiques en considérant la nécessité d'une égalité, d'une solidarité, pour que puisse vivre une démocratie. Jacques Donzelot et Joël Roman espèrent que le travail social pourra trouver sa voie sans disjoindre le social du politique ni de l'économique.

³⁰ Ibid., p. 15.

³¹ Ibid., p. 21

1. PREMIERE PARTIE : ANCIENNES PROFESSIONS, NOUVEAUX METIERS

1.1 Robert Castel : Du travail social à la gestion sociale du non-travail

L'auteur se pose la question des transformations opérées sur les professions du social par les mutations économiques. Son texte retrace les grandes lignes historiques de cette évolution : rappel des lois, des dates décisives, du rôle de l'Etat qui impose peu à peu ses régulations.

D'abord il rappelle la notion de "*déficit d'intégration*" : le déficit d'intégration de l'individu peut venir de la personne : pathologie, handicap, déficience, invalidité, inadaptation. Il vient surtout aujourd'hui d'un manque de places pour les sujets normaux. Existence des millions d' "*invalidés normaux*".

Le travail social a évolué de l'*assistance* à la *réparation*. La III^e République avait instauré le droit aux secours, faisant évoluer l'assistance vers le devoir de solidarité. Dans les années 1940, le développement d'une assistance moderne, devenue aide sociale en 1953, se caractérise par sa volonté de venir en aide aux personnes handicapées ne pouvant travailler. "*Le travail social fonctionne à la discrimination positive*"³². Il procède donc par ciblage des publics. Il induit le développement de pratiques professionnelles telles que la relation d'aide ou la relation de service. C'est ce que Erving Goffman nomme le *schéma de réparation* (réhabilitation).

Robert Castel rappelle que l'expression "*travail social*" peu familière en 1970 s'est propagée avec la définition suivante : *toute action qui vise à réduire une inadaptation quelconque ou qui est préventive de l'inadaptation d'un individu ou d'un groupe*.

1974 est citée comme année significative. D'abord, par la création d'un secrétariat d'Etat à l'Action Sociale dirigé par René Lenoir. Ensuite, par la parution d'ouvrages sur la pauvreté et l'économie³³ où l'on explique que, d'une part, la compétitivité repose sur la persistance des inégalités, et que, d'autre part, puisque nous vivons en pays riche, nous pouvons vaincre la pauvreté par une aide financière aux plus démunis, tout au moins suffisamment pour que ceux-ci ne contrecarrent pas la bonne marche de notre société par des revendications égalitaires. Le secrétaire d'Etat, René Lenoir, bien que plus volontariste sur le plan politique, écrit dans le même esprit son ouvrage *Les exclus*³⁴. Enfin et surtout, l'année 1974 marque le départ de l'élargissement des populations concernées. Se pose alors la question d'une "*handicapologie*" (classement et codage des handicaps).

³² Robert Castel, p. 31.

³³ Stoléro, Lionel, 1974, *Vaincre la pauvreté dans les pays riches*, Paris, Flammarion.

³⁴ Lenoir, René, 1974, *Les exclus*, Paris, Le Seuil.

Vers 1980 apparaît le thème nouveau de la "précarité". Gabriel Oheix laisse coexister dans son rapport³⁵ deux paradigmes différents : la pauvreté y est à la fois présentée comme un produit résiduel d'une société qui se modernise progressivement, et en tant que nouveau résultat généré par la précarité des situations dues à cette modernité. Apparaît l'expression "nouveau pauvre". Bertrand Schwartz³⁶ analyse l'exclusion en tant que produit provisoire d'un décalage entre la formation et le monde du travail. Se pose ici la question des "nouvelles qualifications". "Le non-emploi est encore pensé comme un désajustement entre une offre et une demande de main-d'œuvre dont la raison principale tient à ce que les demandeurs d'emploi n'ont pas la compétence adéquate pour répondre à l'offre".

Ce n'est que vers 1990 que la possibilité d'une précarisation forte et durable s'impose, suite aux premières évaluations du dispositif RMI. Robert Castel utilise volontiers l'expression de "surnuméraires", alors que Jacques Donzelot choisit "normaux inutiles". Les nouveaux profils de populations apparus dans le champ du travail social ont fait évoluer les techniques classiques. Par exemple, les "jeunes de banlieue" (qui ne sont pas les "blousons noirs" des années 60) ne correspondent pas à une nomenclature du travail social.

Désormais, le social dépend trop de l'emploi, mais aussi des problématiques des villes, de la sociabilité, de la santé. Robert Castel estime que des solutions apparaîtront avec "la possibilité d'élaborer certaines alternatives au travail capables de fonder une reconnaissance sociale"³⁷.

1.2 Philippe Estève : les métiers de la ville

L'auteur montre comment les interactions entre travail social et politique de la ville ont contribué à faire perdre au travail social son monopole sur le social.

Tout d'abord, sans pour autant entrevoir que les nouvelles précarités vont s'installer dans la durée, les "textes baptismaux de la politique de la ville s'inscrivent en opposition au travail social"³⁸. Le rapport Bonnemaïson³⁹ annonce que la prolifération des travailleurs sociaux ne produit aucun résultat tangible, après que Dudebout et Schwartz aient reproché également au travail social son inefficacité.

C'est dans ce contexte que naissent les Conseils Communaux de Prévention de la Délinquance (CCPD) et le Développement Social des Quartiers (DSQ), éléments d'un nouveau redéploiement en rupture avec le travail social

³⁵ Gabriel Oheix, février 1981, *Contre la précarité et la pauvreté : 60 propositions*, rapport au Premier ministre Raymond Barre.

³⁶ Schwartz, Bertrand, 1981, *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes*, La Documentation française.

³⁷ Ibid., p. 45.

³⁸ Philippe Estève, p. 48.

³⁹ Bonnemaïson, Gilbert, 1983, *Face à la délinquance, prévention, répression, solidarité. Rapport au Premier ministre de la commission des maires sur la sécurité*. La Documentation française.

classique. L'auteur souligne au moins trois ruptures. D'abord, on parle en terme de "territoire" et non plus en terme d'individus cibles. En quittant la logique de réparation, les chefs de projet souhaitent traiter les problèmes globalement : le symptôme, c'est la cause ; en traitant du symptôme, on traite la cause. "*La politique de la ville est au travail social ce que la santé publique est à la médecine libérale*"⁴⁰. Le collectif l'emporte sur l'individuel. La seconde rupture entrevue par l'auteur consiste en la volonté des acteurs d'abandonner les méthodes conflictuelles des années 70 au bénéfice de la pratique de partenariats. La troisième rupture réside dans la montée en puissance du pouvoir des élus auprès des acteurs locaux.

D'où la mutation des années 80 : tandis que les spécialistes du travail social qui ont perçu les évolutions ont ressenti l'impuissance des méthodes traditionnelles, les techniciens de la politique de la ville ont déployé des pratiques nouvelles sans analyses profondes.

Voulant s'adapter à ces changements, les travailleurs sociaux qui se sont rapprochés des techniciens de la ville furent à l'origine de bon nombre de projets aujourd'hui "*labellisés politique de la ville*", comme l'insertion par l'économique ou la prévention par les loisirs. Le travailleur social perd son identité de spécialiste de l'entretien, de l'enquête de proximité, de la relation, au profit d'une technicité professionnelle et de la logique de projet. Or, selon l'auteur, chef de projet n'est pas un métier. Le métier traditionnel est donc modifié par le haut par les fonctions de chef de projet, et par le bas par le développement de nouvelles fonctions confiées, dans des statuts précaires, à des jeunes d'origine populaire qui y trouve, outre un emploi, une sensation de promesse de promotion sociale. Le métier perd également de son autonomie, puisque peu à peu contrôlé par la politique de la ville, qui sape ainsi les deux piliers du travail social : l'intercession entre les individus et les institutions ; l'autonomie du professionnel.

En conclusion, l'auteur constate que le travail social a disparu en tant que profession unifiée, disposant de corpus de méthodes et de discours communs. Est venue l'époque de la *logique de projet* et de l'*intervenant social*.

1.3 Michel Autès : l'insertion, une bifurcation du social

L'auteur pose la question de l'évolution des critiques adressées au travail social, accusé dans les années 70 de vouloir intégrer les marginaux, et, dans les années 80, de ne pas y parvenir. Il s'appuie sur des données historiques et sur les résultats d'une recherche en cours dans le cadre du programme MIRE sur les professionnels de l'intervention sociale.

"*Donc, quoiqu'il fasse, le travail social ne marche pas*"⁴¹. Mais, selon l'auteur, c'est surtout la politique qui a changé, en confiant au travail social de nouvelles missions qu'on peut regrouper sous un seul nom : l'insertion. Originellement

⁴⁰ Philippe Estèbe, p. 50.

⁴¹ Michel Autès, p.63.

conçu pour la réparation des individus, le travail social se trouve convoqué à la re-création du lien social. Il ne s'agit pas d'une continuité, mais d'une rupture dans la stratégie des politiques sociales.

L'auteur retrace en cinq étapes l'évolution de l'idée d'insertion dans les politiques publiques. Les pactes pour l'emploi entre 76 et 79 ; l'influence du rapport Schwartz de 81 ; la création des politiques de la ville (habitat et vie sociale en 76, DSQ en 85, DSU et contrats de ville, ministère de la Ville en 90) ; le RMI en 88 ; l'insertion par l'économie à partir de 87 grâce aux associations intermédiaires et aux entreprises d'insertion.

Quant au travail social classique, il fut tout d'abord l'*assistance*, rebaptisée *aide sociale* en 1953, en soutien à ceux qui sont écartés du salariat, en fonction de critères médico-psychologiques. A peine stabilisé, ce secteur se trouve bouleversé par les conséquences des fortes transformations économiques : choc pétrolier, chômage ... D'individuels, les problèmes deviennent collectifs. La stratégie du projet, individuel ou collectif, remplace le traitement des handicapés.

Michel Autès se demande si le fait que les pauvres sont plus nombreux constitue réellement une nouveauté susceptible de remettre en question le travail social classique. Selon lui, ce n'est pas tant l'actualité qui est différente du passé, que la manière de l'Etat de traiter le social. N'assiste-t-on pas plutôt au remplacement de l'Etat social par un Etat libéral ? L'idée, selon laquelle les travailleurs sociaux n'auraient pas la compétence nécessaire et devraient ainsi être remplacés par des "*managers du social*", des "*rambos de l'insertion professionnelle pétris de réalisme*"⁴², qui s'opposeraient aux rêveurs (*romantisme social* des années 70), est fautive. La recherche conduite dans le cadre de la MIRE porte sur le dénombrement des professionnels de l'intervention sociale dans 7

sept départements français. Le premier recensement comptabilise très peu d'intervenants non issus du travail social traditionnel. Par exemple, moins de 200 emplois sur 18 000 dénombrés dans le département du Nord. Il n'y a donc pas d'invasion de professionnels nouveaux.

La rupture constatée par l'auteur ne se situe donc pas tant dans l'apparition de nouveaux postes que dans l'organisation du travail et le rapport de celui-ci aux politiques. Les représentations réductrices "*anciens travailleurs sociaux dépassés contre nouveaux professionnels performants*" servent à masquer la programmation de la disparition de l'Etat-providence.

1.4 Thomas Kirszbaum : correspondants de nuit

L'auteur rend compte de deux expériences tentées dans deux quartiers d'habitat social (à Rouen et à Rennes) commencées en 1992 et 1994. Sur-représentation des jeunes et des immigrés, pauvreté, chômage, caractérisent ces zones d'interventions des correspondants de nuit, comme tentatives de

⁴² idem, p. 70.

réponse à trois pathologies, délitement du lien social, sentiment d'insécurité, détérioration du bâti, grâce à trois manières d'agir : intervention nocturne, immédiateté de la réponse et tentative de refus du découpage sectoriel des responsabilités.

Maître-mot de la méthode des correspondants de nuit : la médiation. L'auteur pointe l'inadéquation des pratiques institutionnelles (inefficience des pratiques policières) et les carences du travail social⁴³ (absence durant la nuit, sectorisation, lenteur). Services rendus aux habitants, contacts avec tous les types de populations, résultats immédiats vérifiables, assurent la légitimité de leurs postes. Cependant, le danger guette de la dérive sécuritaire, car les correspondants peuvent avoir tendance à jouer les *cow-boys*.

Thomas Kirszbaum relève la difficulté du CNLRQ (Comité National de Liaison des Régies de Quartier) à nommer "*travail social*" la fonction exercée. Quant aux habitants, ils expriment des jugements nuancés, de la crainte de la constitution de "*milices*" à l'interrogation sur le coût de l'opération : pourquoi les locataires, pauvres pour la plupart, devraient-ils payer en plus pour leur sécurité ou leur bien-être ? Mais la gratuité du service n'est-elle pas également une source de déresponsabilisation ? Restent les questions de la pérennisation des emplois, c'est-à-dire de la solvabilisation des fonctions exercées et de la formation à construire pour ces médiateurs faiblement rémunérés pour des emplois précaires, dans l'absence de conventions collectives.

1.5 Table ronde sur le thème de "une fonction sociale généralisée" avec Jean Afchain, Christian Bachmann, Jacques Donzelot, François Dubet, Jacques Ion, Joël Roman, Denis Salas

Si l'on est passé de la dénonciation du travail social normalisateur à la critique de son inadaptation, celle-ci est-elle provisoire ? François Dubet pense que la profession qui a pensé en terme de flux est aujourd'hui tenue de tenir compte de stocks. De plus, la profession est prise dans un processus d'alourdissement bureaucratique situé dans un contexte de production de politiques ponctuelles. Jacques Ion constate la fin de l'idéal éducatif des éducateurs, héritage des trente glorieuses, à laquelle s'ajoute une division du travail entre les diplômés qui coordonnent et les "*petites mains*" qui sont "*au front*". Jacques Donzelot abonde dans le sens de l'abandon de l'idéal éducatif, d'autant plus que la volonté d'émancipation s'appuyait sur deux pôles qui ont perdu aujourd'hui leur prestige : la psychanalyse et le gauchisme. François Dubet et Jacques Donzelot décrivent un mode de travail social de type "*colonial*"⁴⁴ dont le problème consiste à trouver des intermédiaires pour entrer en contact avec les "*indigènes*". Le travail se situe à quatre niveaux : en haut celui des élus, ensuite celui des chefs de projets, puis celui des travailleurs sociaux (assistantes sociales et éducateurs), enfin celui des "*indigènes*" qui gèrent les indigènes.

⁴³ Thomas Kirszbaum, p. 82.

⁴⁴ François Dubet, p. 98

Les deux axes essentiels du travail social sont actuellement la médiation et l'insertion, deux mots que Christian Bachmann situe précisément dans le champ lexical colonial, bien que les pratiques qu'ils recouvrent ne soient pas condamnables, tant les personnes en précarité ont besoin d'équilibre "à un moment où l'idée d'un progrès social possible et accessible est jugé illusoire"⁴⁵. Toujours dans ce cadre "colonial", Joël Roman décrit la pression mise sur les travailleurs sociaux placés en concurrence entre divers modes d'intervention : faut-il insérer par l'économique, par le culturel, par la justice, par l'éducation ?⁴⁶

Jean Afchain contredit ses interlocuteurs en rappelant que l'insertion ne concerne que 20 % des travailleurs sociaux, et qu'il est préférable de rester sur une définition traditionnelle du travail social, afin d'éviter le risque de "faire endosser au travail social un habit trop grand pour lui"⁴⁷.

Denis Salas insiste sur le fait que les démocraties, moins patientes et plus vulnérables, invalident les professionnels de l'éducatif et valorisent ceux de l'urgence à punir. Ainsi la chaîne pénale évolue-t-elle, minimisant l'intervention des travailleurs sociaux, en gérant les populations à risques par un traitement en urgence. Il s'agit là de la menace pénale qui pèse sur le social, tendance lourde, selon Denis Salas, qui cite l'exemple du traitement carcéral de la pauvreté aux Etats-Unis.

2. DEUXIEME PARTIE : DE LA TUTELLE A LA MEDIATION

2.1 René Ballain, Marie-Christine Jaillet : le logement des démunis, quel accompagnement social ?

La question du logement constitue une illustration de la concurrence exercée par les nouveaux acteurs, notamment associatifs, qui se chargent de faciliter le dialogue entre usagers et bailleurs. "S'il faut nommer ce que font les opérateurs associatifs qui exercent cette fonction d'accompagnement social, sans doute est-ce le mot de médiation qui en rendrait le plus justement compte."⁴⁸ Ni profession, ni métier, l'exercice de la médiation se développe.

Les auteurs tracent brièvement l'historique de la question du logement, à partir de 1914, en précisant les dates et les lois décisives, telles que 1990 avec la loi Besson, la loi Quilliot...

La conception de la tutelle date de la pénurie de logements au lendemain de la Seconde guerre mondiale en France, qui conduit à la construction d'un habitat

⁴⁵ Christian Bachmann, p. 103.

⁴⁶ Joël Roman, p. 102.

⁴⁷ Jean Afchain, p. 104.

⁴⁸ René Ballain et Marie-Christine Jaillet, p. 128.

social à normes réduites. Ces logements avaient une fonction provisoire, transitoire, puisqu'on prévoyait que les usagers accèdent ensuite à un logement locatif social.

Mais la "cité de transit" n'a pas fait qu'abriter les plus démunis, elle a stigmatisé une population jugée peu digne d'obtenir un logement social normal. Tout au moins, les populations concernées devaient bénéficier d'un accompagnement, d'une thérapie, afin d'obtenir une attribution sélective d'un meilleur logement. (Ce projet n'est pas celui des cités d'urgence pour les sans-abri, construites dans les années 50). Le passage en cité de transit comportait une rééducation sociale des habitants. La "tutelle" est créée. Mais cette éducation au logement ne fonctionnera pas bien, et d'autant moins bien que les cités "normales" ne pourront accueillir le flux prévu.

Ce principe de tutelle s'exportera vers d'autres segments du parc immobilier, jusqu'à la loi Besson de 1990, puis des mesures gouvernementales (plan Périssol de 95) promouvant l'habitat provisoire qui se focalisent sur la nécessité d'établir un parcours résidentiel lié à un accompagnement social. C'est alors qu'apparaissent de nouveaux opérateurs, issus du monde associatif et de l'action sociale, qui proposent, par exemple, la signature d'un bail glissant. Cependant, *"le parcours d'insertion agit comme un leurre, occultant pour l'essentiel le manque d'emplois ou le défaut de logements et, à l'occasion, la responsabilité d'employeurs ou de logeurs trop exigeants."*⁴⁹ L'accompagnement social se transforme alors d'une tutelle en une médiation.

Bien que favorables à la médiation, les auteurs en soulignent les limites. En effet, la médiation suppose le refus du conflit, donc le refus de l'opposition, par exemple, entre locataires exploités et puissants bailleurs. Ainsi le DAL se trouve-t-il marginalisé par ses méthodes d'affrontement, aux yeux d'associations pratiquant la médiation.

Les auteurs distinguent, pour conclure, d'une part les travailleurs sociaux qui s'attachent à administrer un droit au logement, et d'autre part les nouveaux opérateurs qui pratiquent une expertise plus longue et plus complexe pour réussir une intercession.

⁴⁹ Ibid., p. 136.

2.2 Isabelle Astier : RMI, du travail social à une politique d'individus

*"Le travail social a disparu (...) On peut sans crainte s'en réjouir."*⁵⁰ Saluant l'arrivée des nouveaux professionnels, l'auteur insiste sur le partage des responsabilités quant au travail social grâce aux nouvelles méthodes de travail plus collectives. Ce *"savoir partagé"* se fonde sur une définition de l'exclusion en tant que perte ou impossibilité d'accéder aux facteurs usuels de l'identité sociale.

En analysant un enregistrement d'une discussion autour de l'attribution du RMI (Commission Locale d'Insertion), l'auteur montre le face-à-face de deux acteurs qui se réclament tous deux du terrain : le maire et l'assistante sociale. De façon générale, le travailleur social privilégie la confidentialité. Mais le *"récit civil de l'exclusion"* favorise le *"récit civil de l'inclusion"*. Prises par un groupe de responsables, les décisions repoussent toute confidentialité mais accroissent les chances de réussite de l'insertion. Surtout, la méthode minimise l'arbitraire des décisions, puisque celles-ci devront se référer à des principes supérieurs communs. N'est-ce pas souhaitable que le politique s'occupe du social ? Si oui, n'y a-t-il pas de risque de domestication du travailleur social par l' élu ?

2.3 Anne Wyvekens : délinquance des mineurs, justice de proximité vs justice tutélaire.

L'auteur souhaite montrer comment *"certaines innovations inspirées par la politique de la ville sont de nature à modifier le champ de la justice pénale, plus particulièrement celui de la justice des mineurs, et de quelles répercussions ces changements pourraient constituer l'amorce pour le travail social."*⁵¹

Valorisant une *"justice de proximité"*, la politique de la ville a développé divers dispositifs tels que "les maisons de justice", symboles de "la troisième voie". Cette troisième voie désigne un mode judiciaire de traitement des infractions, né au début des années 90, en complément aux deux voies traditionnelles que sont la poursuite devant les juridictions pénales et le classement sans suite. Le traitement rapide du dossier permet un rappel à l'ordre plus efficace parce qu'immédiat, d'une part, et parce qu'il réintroduit la victime dans la procédure. Ainsi naissent des partenariats entre le parquet et des établissements scolaires qui signalent immédiatement les faits.

La pratique de la justice de proximité a favorisé à la création des GLTD, Groupements Locaux de Traitement de la Délinquance, qui s'organisent autour du parquet, alors que les CCPD, Comités Communaux de Prévention de la Délinquance, s'organisent autour de l' élu. La politique de la ville a donc opéré un glissement de la prévention au traitement. Cela induit un changement de paradigme, surtout dans la façon de penser aux mineurs, car les ordonnances

⁵⁰ Isabelle Astier, p. 142.

⁵¹ Anne Wyvekens, p. 158.

de 45 et de 58 concevaient le mineur comme un être en devenir, fragile, et qu'on l'imagine aujourd'hui portant des responsabilités.

Ce déplacement entraîne des modifications à trois niveaux : le retour au droit sous l'impulsion du parquet ; la dissolution du monopole du travailleur social qui se fond dans le réseau général des agents d'intégration ; la restauration de l'autorité familiale. L'auteur pose alors la question du devenir de la fonction éducative et du rôle de l'éducateur. Il reste à ce dernier à travailler avec le parquet, à vérifier la redistribution des compétences ainsi qu'à reconnaître la capacité éducative de la famille qu'il avait remise en cause durant une génération.

2.4 Denis Salas : refonder l'Etat éducateur

A partir du constat de la montée corrélative de l'insécurité et des politiques pénales plus dures à partir de 1970, pour en arriver en 1990 à une rupture radicale avec les intentions éducatives de l'après-guerre, l'auteur pose la question de la brutalité de cette rupture. *"Faut-il diagnostiquer la fin de l'ambition intégratrice de l'Etat pour ceux que la société exclut ?"*⁵². La réponse serait de refonder un Etat éducateur en démontrant sa compatibilité avec une sécurité construite collectivement.

Selon l'auteur, l'émergence de la délinquance d'exclusion résulte du glissement dans la grande pauvreté d'une partie de la population : 6 millions de personnes, soit 10 % de la population sont pris en charge par des minima sociaux (contre 6 % en 70).

*"Peut-on raisonner sur le modèle de la brebis égarée quand c'est tout le troupeau qui nous échappe ?"*⁵³. Face à la délinquance en tant que mode d'adaptation au système, l'idéal de non exclusion a-t-il un sens ? Ici s'opposent deux conceptions de réponses. Les pays anglo-saxons optent pour une surveillance communautaire, tandis que nous avons fait le choix d'une prévention sociale localisée, par exemple en améliorant les conditions de vie dans les quartiers. Récemment nous avons opté pour une politique plus répressive en plaçant le parquet au centre de l'action, en souhaitant que le droit réinvestisse le territoire, grâce à un partenariat coordonné par lui.

Pour ce faire, la troisième voie a pour but d'endiguer la politique massive de classement des plaintes qui accroît le sentiment d'insécurité, tout en tentant d'évacuer le stock de la délinquance de voie publique. *"Tout se passe comme si le traitement administratif déchargeait les juges du poids du jugement au profit d'une gestion de l'urgence sociale"*⁵⁴. Se pose alors la question du rôle du travailleur social, dans ce contexte de massification de l'exclusion et d'émergence de délinquance urbaine qui semblent prendre à revers la protection judiciaire de la jeunesse outillée pour l'action individuelle et

⁵² Denis Salas, p. 175. *

⁵³ Ibid., p. 176.

⁵⁴ Ibid., p. 181.

confidentielle. Dans ce vaste climat d'insécurité qui s'installe, les médias font parler l'opinion, créant une "démocratie d'opinion" qui efface la confidentialité des problèmes et du même coup l'un des piliers du travail social traditionnel.

Denis Salas évoque l'évolution récente de la politique de "containment" en vigueur aux Etats-Unis, qui avec l'appui massif de l'opinion se traduit par un recours massif à l'incarcération : 2,7 % de la population adulte sont aujourd'hui incarcérés. Comment la France pourra-t-elle éviter cette dérive du tout pénal ? L'auteur cite quelques exemples illustrant les bons résultats obtenus par le monde associatif qui permet de répondre par une alternative au Front National et à l'intégrisme religieux.

Mais à un Etat de droit orienté sur le mode pénal, Denis Salas préfère l'Etat éducateur. Il faudrait que la justice soit un élément présent à tous les niveaux de l'Etat, à commencer par la police, insuffisamment formée, qui voit trop souvent dans les jeunes des délinquants réitérants. Si l'Etat pénal doit continuer à réprimer la criminalité, l'Etat éducateur doit apporter son soutien aux institutions pour la re-création du lien social, dont la restauration de l'autorité parentale est une illustration.

2.5 Patrick Hassenteufel, Claude Martin : Santé, dépendance, le rôle des associations

Les auteurs constatent la déstabilisation des travailleurs sociaux qui perdent l'exclusivité du traitement social dans de nombreux domaines. Par exemple, suite à la territorialisation de l'action sociale et du transfert des compétences, le département devenant le pivot de l'aide sociale, on assiste à la mise en place de procédures contractuelles et partenariales, dans le cadre de la lutte contre l'exclusion et de la politique de la ville. Ce sont les nouveaux enjeux que les auteurs analysent en ce qui concerne deux domaines : la prise en charge de la vieillesse dépendante et la santé publique en milieu urbain.

Si l'une des questions essentielles est de déterminer qui doit assurer la charge de la dépendance (Etat, sécurité sociale, collectivités territoriales, assurances...), "on peut qualifier de non-décision exemplaire ce lent processus de définition d'une politique"⁵⁵, tant, depuis 20 ans, les débats, les rapports et les propositions de lois tâtonnent. Les auteurs retracent brièvement l'historique des hésitations qui ont conduit le gouvernement d'Edouard Balladur à proposer une expérimentation sur quelques sites, à partir de 1995. Comme pour l'instauration du RMI, expérimentation et évaluation furent les modalités choisies, contribuant à l'institutionnalisation de l'action publique territoriale. Dans ces nouveaux dispositifs, les travailleurs sociaux constituent le maillon faible, au regard des médecins et des gestionnaires, car, non seulement ils n'ont que peu d'influence sur l'analyse des besoins, mais ils ne sont pas davantage en position de produire l'évaluation. De plus, au niveau des professions sociales les moins qualifiées (aide à domicile), la tendance est à la dé-spécialisation.

⁵⁵ Patrick Hassenteufel, Claude Martin, p. 190.

En ce qui concerne la santé publique, les politiques de santé visent à suivre l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) qui tend à redéfinir la santé publique à partir de la notion d'environnement et met en avant l'intervention au niveau urbain. Il en résulte des "*coalitions de projets locaux*" qui déterminent la production de la santé publique par une meilleure articulation entre le sanitaire et le social tout en marginalisant les travailleurs sociaux. L'apparition des nouveaux acteurs associatifs (logement, emploi, santé physique et morale, exclusion...) contribue à écarter les travailleurs sociaux des actions.

En conclusion les auteurs considèrent que ces deux exemples montrent la nature du changement qui affecte l'ensemble des politiques sociales, estompant la belle image du travailleur social au profit de celle de "*l'intervenant social*". Faut-il y voir une dépréciation réelle ou une simple redistribution de la fonction "travail social" ?

3. TROISIEME PARTIE : LE TRAVAIL SOCIAL ENTRE CONCURRENCES ET TENTATIONS

Dans cette partie, les auteurs semblent prendre des distances avec le travail social défini au sens traditionnel, au profit d'une acception plus large : le travailleur social peut devenir un intervenant social ou un agent opérant dans le vaste champ du social sans que les frontières soient clairement tracées.

Ce qui vient "*tenter*" : l'auto-organisation radicale de type américain, comme décrite dans le premier article. Mais cette auto-organisation constitue en même temps une concurrence et une vive critique du travail social institutionnel traditionnel.

Ce qui vient "*concurrer*" : les politiques de l'emploi.

3.1 Ivan Doumenec, Isabelle Groc : South Bronx, un contrepoint américain

Considéré comme outil d'aliénation, le travail social est rejeté par les habitants des zones urbaines défavorisées.

En effet la mentalité américaine incite les habitants à préférer le travail et l'initiative individuelle au soutien aux politiques publiques de redistribution. Les auteurs ont donc étudié les Community Development Corporations (CDC) qui prolifèrent depuis les années 70 en conflit avec le travail social officiel. Les habitants comptent essentiellement sur eux-mêmes pour ce qui touche à la réhabilitation de l'habitat, la lutte contre la délinquance, le développement économique du quartier. Ne voulant pas être considérés comme de "*l'underclass*", ils choisissent le "*self-help*".

Devenues très puissantes, les associations de quartiers peuvent infléchir les politiques locales et résoudre bon nombre de problèmes. Mais dès lors qu'elles sont reconnues partenaires des institutions officielles, elles perdent leur crédit auprès des populations pauvres qui les ont créées. N'acceptant pas les politiques sociales américaines, qui conçoivent l'action sociale comme le traitement d'une pathologie, les habitants dirigent leurs critiques contre les institutions et le système américain en général. Dans ces conditions, on comprend pourquoi la théologie de la libération intéresse les CDC par la relation qu'elle établit entre foi chrétienne et justice sociale, auprès de populations catholiques et hispaniques.

En effet, *"c'est bien le pouvoir qui est au cœur du projet habitant et non un quelconque mieux-être social et matériel que les travailleurs sociaux s'efforcent vainement d'apporter. (...) L'empowerment décrit le processus par lequel un groupe d'individus sans pouvoir (powerless) parvient par ses propres moyens à conquérir du pouvoir."*⁵⁶ Ainsi, la confrontation est-elle le moteur essentiel des transformations sociales dans ces zones urbaines.

Les auteurs concluent leur article en citant un exemple roubaisien d'action d'habitants débutant en 1977, l'Atelier Populaire d'Urbanisme (APU) dans le quartier de l'Alma-Gare. Association de contre-pouvoir et de contestation, l'APU a gagné peu à peu en crédibilité auprès des pouvoirs publics qui lui ont confié une part de responsabilité du travail social du quartier. Comme pour les CDC américaines, la légitimité, la reconnaissance par les institutions ont discrédité, l'association aux yeux des jeunes du quartier.

3.2 Olivier Mongin : le nouveau partage des rôles entre l'assurance et la solidarité

L'auteur pose d'une part la question de la représentation des chômeurs (peut-elle être le fait des syndicats, des chômeurs eux-mêmes ou des travailleurs sociaux ?), et d'autre part la question de l'opposition entre assurance collective et solidarité nationale.

Après avoir constaté la crainte affichée par les syndicalistes de voir se constituer des lobbys de chômeurs, Olivier Mongin rappelle l'idée de Robert Castel selon laquelle, en s'appuyant sur l'histoire du mouvement ouvrier, on constate une telle atomisation des sans-emploi que l'action collective ne s'envisage pas. Et pourtant, des mouvements existent, surtout depuis 1980, tels le Mouvement National des Chômeurs et des Précaires (MNCP) ou *"Solidarités nouvelles faces au chômage"*.

Quant au débat qui oppose les tenants de la solidarité nationale à ceux qui optent pour l'assurance collective, il apparaît lors de l'institution du RMI, de la CSG ou de la CMU. Les clivages sont complexes et inattendus : la CFDT qui choisit la solidarité avec la CSG s'oppose à la CGT qui souhaite ramener la question du chômage de longue durée devant la responsabilité du monde de

⁵⁶ Ivan Doumenec, Isabelle Groc p. 227.

l'entreprise. Dans ce débat se repose la question de la représentation des chômeurs et des exclus. Certains sociologues⁵⁷ se sont fermement prononcés pour que les travailleurs sociaux opèrent un travail de médiation au profit des exclus de l'emploi et de la protection. Par ailleurs, des associations telles Alerte (qui regroupe ATD-Quart monde, l'UNIOPS, la FNARS...) proposent que les associations se mobilisent pour surseoir à l'absence significative de représentation des sans voix.

En conclusion, par-delà la question du travail social Olivier Mongin repère une crise générale du paritarisme, qu'il constate par exemple lors des négociations sur les 35 heures. Crise de la représentation et crise du paritarisme ne sont-elles pas le reflet de la crise historique que traverse la société française ?

3.3 Table ronde sur le thème "emploi-jeunes et stratégies d'insertion par l'économie" avec Yves Lichtenberger, Michel Théry, Jean-Pierre Worms, Simon Wuhl

Les intervenants s'accordent sur l'idée que le dispositif emplois-jeunes ne constitue pas une stratégie supplémentaire de discrimination positive. Dans son principe, il ne relève ni de l'insertion, ni de la lutte contre l'exclusion. Les dangers de la mesure résident donc dans sa mise en œuvre. La durée de 5 ans permet une "solvabilisation des emplois créés à condition que celle-ci fasse l'objet d'une préoccupation constante"⁵⁸.

Cette durée de 5 ans représente un progrès réel dans bon nombre de cas, parce que plus stable que beaucoup de CDD, notamment dans les PME. Mais, de fait, chacun se heurte à l'ambiguïté de la solvabilisation de fonctions non marchandes, puisque la réglementation actuelle suppose à la fois l'absence de gain et une forme de rentabilisation. Donc "*la technique risque fort d'aboutir à une CESisation du dispositif*"⁵⁹. Simon Wuhl souligne l'aspect innovant de la recherche de nouvelles fonctions et de "nouvelles logiques économiques intermédiaires entre la logique administrative et la logique privée"⁶⁰, alors que Jean-Pierre Worms insiste sur la négociation permanente entre l'offre et la demande, ce qui permet d'être plus proche des nécessités du terrain.

Cette table ronde rappelle que l'emploi à vie est un mirage hérité des "trente glorieuses" qui n'a jamais eu de réalité comme garantie. C'est parce que l'employeur, et non l'employé, était à l'abri du risque dans cette période de croissance qu'il n'avait pas à répercuter le risque sur l'employé. Ce n'est pas tant la durée du contrat emploi-jeune qui est critiquée que sa méthode administrative de gestion.

On y pose aussi la question du décroisement de l'insertion. Alors que Simon Wuhl "*considère qu'il faut un double décroisement qui, d'une part, lutte*

⁵⁷ Olivier Mongin, p. 243.

⁵⁸ Yves Lichtenberger, p. 248.

⁵⁹ Michel Théry

⁶⁰ Simon Wuhl, p. 251.

contre l'enfermement de l'insertion sur une sphère du social coupé du système de production, et qui, d'autre part, rattache l'insertion au mouvement qui devrait suivre les lois sur la réduction du temps de travail"⁶¹, Yves Lichtenberger pense que *"le problème de l'insertion, lié à la critique qui est adressée au CES, ne s'explique que par le découplage qui s'opère entre l'insertion sociale et l'insertion professionnelle : l'une ne débouche plus sur l'autre"*⁶². Michel Théry conclut en rappelant que l'accroissement des richesses s'accompagne de celui des inégalités, comme si le second était la condition du premier.

CONCLUSION

La brève conclusion de l'ouvrage propose trois avenir possibles pour le travail social.

Premièrement, une refondation de sa conception réparatrice serait une conséquence inéluctable des mutations techniques et économiques : *"Gérer au mieux"*.

Deuxièmement, le travail social deviendrait l'âme d'un mouvement social naissant. Des flambées de violence sans lendemain à l'organisation d'une conscience collective ?

Enfin, l'urgence serait de repenser la médiation sociale, en opposition avec la voie précédente. *"Il y a bien longtemps que, dévorés par l'urgence, les travailleurs sociaux ont renoncé à subvertir l'ordre social, quand ils ne cherchent pas vainement, au contraire, à produire un ordre minimum"*⁶³.

⁶¹ Ibid., p. 258

⁶² Yves Lichtenberger, p. 262.

⁶³ Introduction, p. 27.

REMARQUES A PROPOS DE L'OUVRAGE

La juxtaposition d'un grand nombre de textes de différents auteurs confère au livre une richesse, un foisonnement d'idées. Le lecteur, confronté aux opinions variées, voire contradictoires, peut choisir ses options. (Nous faisons le choix, ici, de nous rallier à la thèse de Michel Autès selon laquelle, d'une part, ce n'est pas tant le travail social qui a évolué que les manières politiques de traiter la question sociale, et d'autre part, la nature du travail social ne change pas fondamentalement lorsque la misère s'intensifie et se massifie.)

Cependant, l'ensemble des textes laisse le lecteur dans une certaine perplexité, car peu d'auteurs semblent optimistes quant à l'avenir du travail social. Cela se confirme notamment dans la brève conclusion (2 petites pages) par les voies envisagées comme étant les seuls futurs possibles.

Sur le plan méthodologique, on constate que peu d'auteurs s'appuient sur des études réalisées ou en cours. En aucun cas, il ne s'agit d'hypothèses de recherche en cours de validation, avec description d'un protocole. La majorité des articles consiste en affirmations étayées par un balayage historique du thème traité et de quelques statistiques.

Souvent, dans le cas d'articles à caractère polémique, l'auteur commence par décrire une idée colportée par "on" à laquelle il s'oppose, sans que le lecteur sache qui sont les personnes représentées par ce "on". Sans doute faut-il voir ici une manière de rhétorique plus que de la rigueur scientifique. Dans cet ouvrage, nous sommes dans le domaine de l'opinion, des débats d'idées, de la confrontation d'expériences.

Ensuite, il semble que l'Etat soit le mal aimé de l'ouvrage. En effet, quoiqu'il fasse, le voilà critiqué : qu'il prenne en charge le travail social et voici qu'on l'accuse de contrôle social ; qu'il laisse les acteurs locaux, les associations et le monde privé s'occuper du terrain, voilà qu'on condamne son laxisme ou son manque de responsabilité, voire son abandon de la solidarité républicaine.

Par ailleurs, peut-on penser la médiation comme un abandon de volonté de domination par les classes au pouvoir ? Si l'on opte pour une analyse en terme de stratégie, on peut considérer la médiation comme une méthode (parmi d'autres) de maintien d'un certain ordre social. Ne développe-t-on pas les réseaux de médiateurs uniquement à partir du moment où la paix sociale se trouve trop compromise ? Et dans ce cas, puisqu'il est déjà "trop tard", les responsables du travail social ont-ils encore d'autres choix que la médiation dans l'urgence ?

Quant au manque de conscience politique qui caractérisait les travailleurs sociaux durant les années 70, n'est-il pas tout autant d'actualité aujourd'hui ?

POURQUOI LE TRAVAIL SOCIAL ?

DIR. PHILIPPE MEYER

AVRIL-MAI 1972, ESPRIT N° 413, 255 P.

1. PREMIERE PARTIE : METIERS

1.1 Enquête avec 22 questions

Les auteurs reprochent aux travailleurs sociaux leur absence de conscience politique (p. 7), quoique page 126 un auteur écrive le contraire.

Les travailleurs sociaux rejettent le bénévolat (p. 12).

L'idéologie religieuse met l'accent sur la souffrance, l'idéologie psy met l'accent sur la déviance (la maladie), les travailleurs sociaux ne parlent pas d'exploités ni d'opprimés (p. 27).

1.2 Josette D'Escrivan : Peut-on ne pas dénoncer l'inacceptable ?

Témoignage d'une assistante sociale licenciée de la prison de Fresnes pour avoir secouru un détenu et dénoncer des pratiques policières.

1.3 Table ronde sur la formation avec Michel Chauvière, Jean Grand, Philippe Meyer

Les vacataires marchent au savoir, tandis que les formateurs marchent à l'idéologie soumise (p. 48).

1.4 Gilbert Mury : note sur l'évolution du travail social

Le psychiatre est un flic, le prof est un flic, le travailleur social est un flic (p. 49).

1.5 Patrick Giros : quelle sectorisation ?

L'action globale sectorisée peut favoriser la mobilisation des habitants qui vont se prendre en charge, redevenir acteurs. Ce peut être un vecteur de luttes.

2. DEUXIEME PARTIE : CONTROLE SOCIAL ET NORMALISATION

2.1 Paul Virilio : le jugement dernier

Dans le contexte "libérez les fous" les travailleurs sociaux remplacent les infirmiers psychiatriques.

2.2 Philippe Meyer : l'assistance à perpétuité

Texte humoristique sur l'omniprésence de l'accompagnateur, le travailleur social, qui suit l'individu jusqu'au paradis.

2.3 Jacques Donzelot : travail social et lutte politique

Le travail social suit l'appareil judiciaire et l'appareil médical, neutralise les revendications des ouvriers ou des exclus durant le XIX^e. La psy est fortement utilisée pour justifier des pratiques coercitives. L'auteur propose 3 axes pour l'avenir positif du travail social : la dénonciation déontologique, la collaboration avec le peuple, la lutte idéologique contre l'exclusion.

2.4 Table ronde avec Jean-Marie Domenach, Jacques Donzelot, Michel Foucault, Jacques Julliard, Philippe Meyer, René Pucheu, Paul Thibaut, Jean-René Treanton, Paul Virilio.

Le mode pénal, le psychiatrique, le juridique, le psychologique sont utilisés pour la sélection et l'exclusion.

Foucault observe 4 traitements du marginal selon les sociétés : le meurtre, l'exil, la réparation, l'enfermement.

2.5 Jean-Paul Lambert : assister, c'est exclure

Le travail social est un théâtre.

3. TROISIEME PARTIE : TRAVAIL SOCIAL ET SOCIETE

3.1 Patrick Roussel : le Parti Communiste ou le plus-avoir social

Le PC se contente de demander des moyens pour le travail social sans remettre en cause le système et sa définition de la normalité.

3.2 Françoise Jordan : travailleurs immigrés, service social et lutte syndicale

L'immigré est un exploité : travailleurs du monde entier....

3.3 Dominique Charvet : la social-justice

Le droit libéral du XVIII° et XIX° séduit la bourgeoisie. Il remplace le droit divin. Aujourd'hui, on assiste à l'essor du travail social dans le monde de la justice. Mais les travailleurs sociaux n'ont pas de pouvoir et servent les normes imposées d'en haut.

3.4 Jacotte Bobroff, Micheline Luccioni : la tutelle aux prestations sociales

Le contrôle de l'attribution des allocations familiales est focalisé sur la classe ouvrière, au nom de l'intérêt des enfants. Le travail social contrôle les ouvriers qui travaillent, les marginaux sans travail étant traités différemment, par surveillance.

3.5 Philippe Meyer : enfance irrégulière et police des familles

Depuis le XIX°, le travail social tente de contrôler la famille, en évitant la prison aux mineurs, et en instituant la "rééducation" et le placement en internat. L'éducation surveillée, c'est la surveillance du mode éducatif des familles.

3.6 Saul Alinski : manuel de l'organisateur social

Saul Alinski parle en terme de pouvoir avant de parler de programme. Il incite les minorités à s'organiser. Lutte et contestation.

CONCLUSION

Le travailleur social représente la société auprès de ceux qui sont en marge. Il devient un technicien, perdant son âme de pionnier. "*La médecine capitaliste ne soigne pas, elle répare*". Le travail social se développe dans 2 axes : la défense sociale (ilotiers...); l'animation socioculturelle, qui concerne les groupes. C'est-à-dire qu'on quitte le suivi au cas par cas. C'est l'émergence de la recréation de la société par nécessité du lien social.

Les auteurs souhaitent un changement de société autre que celui proposé par le PC ou le PS.

ROBERT CASTEL

**LES MÉTAMORPHOSES DE LA QUESTION SOCIALE
UNE CHRONIQUE DU SALARIAT**

1995, PARIS, FAYARD, L'ESPACE DU POLITIQUE, 490 P.

Par Pascale LEFRANC

1. PRESENTATION GENERALE

Robert CASTEL, est sociologue, professeur à l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales. Dans la tradition de l'école française de sociologie, sa recherche interroge les facteurs de la cohésion sociale.

Dans *Les Métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, publié en 1995, R. Castel propose une sociologie historique du salariat, en Europe occidentale et en France particulièrement, du XIIIème siècle à nos jours. Il étudie les transformations du travail, et il centre plus particulièrement sa recherche sur l'apparition de la société salariale, vue comme facteur privilégié d'inscription dans la structure sociale. Parallèlement, R. Castel va évoquer l'histoire de l'assistance et de la lutte contre le paupérisme : en effet, selon l'auteur, *"retracer l'odyssée du salariat représente la voie royale pour comprendre, jusqu'à aujourd'hui, les principales transformations de la question sociale"* (p. 111-112).

1.1 La naissance de la société salariale

A. "De la tutelle au contrat"

Les quatre premiers chapitres - du Moyen -Age à la fin de l'Ancien Régime - retracent le passage de la *"tutelle"*, organisation traditionnelle des métiers, au *"contrat"*, où apparaît la liberté d'entreprendre et l'introduction de l'économie de marché, en lien avec la pensée des "Lumières".

R. Castel parle de *"l'indigne salariat"*, en raison de l'état de sujétion proche du servage ou de la domesticité, ou encore de l'état de dépendance auquel étaient soumis, jusqu'au XVIIIème siècle, ceux qui n'avaient que leurs bras à louer : ils constituaient une *"sous-citoyenneté"* vis-à-vis des corporations qui dominaient

le marché du travail et conféraient une place dans la hiérarchie de la dignité et du pouvoir.

Cette première partie évoque aussi les développements du "*social assistanciel*", liés au religieux et au politique, et décrit deux logiques qui définiront pour longtemps le droit à l'assistance de certaines populations : l'assistanciel intervient sur la sociabilité primaire, et en l'absence de prise en charge organisée par un Etat, elle s'appuie sur la seigneurie, la famille, le voisinage.

Quand l'assistance intervient par le biais d'institutions spécialisées, elle le fait en instituant deux critères donnant droit aux secours :

- celui de la proximité territoriale, c'est-à-dire que seuls les membres reconnus de la communauté peuvent y prétendre,
- et celui de l'incapacité de travailler : l'inaptitude au travail instaure déjà des classifications, résumées ici sous le terme d'"*handicapologie*", par lequel R. Castel décrira les dispositifs d'aide présents jusqu'à nos jours.

L'assistance se construit sur un contrôle des pauvres et distingue les indigents inaptes au travail qui méritent secours, et les indigents valides, "*les mauvais pauvres*", dont la figure emblématique est celle du vagabond. Selon R. Castel, ce mauvais pauvre est "*désaffilié*", c'est-à-dire éloigné des différentes formes d'appartenance à la société, voire en rupture avec elle ; valide et apte au travail, il est réduit à la répression par le travail forcé, à la stigmatisation ou à "*l'errance de l'inutile au monde*".

Cette mise en ordre des secours, visant à éradiquer le vagabondage sera un échec, mais elle rappelle à la masse du peuple - proche des "*désaffiliés*" - sa vulnérabilité en la contraignant aux aléas du travail sous la forme de louages incertains de sa force de travail.

(Nous développerons ultérieurement le terme de "*désaffiliation*" introduit par R. Castel, qui se méfie du terme d'exclusion trop général et polysémique).

A la fin du Moyen-Âge, la Renaissance et les Temps Modernes affirment les débuts de l'ouverture sur le monde, des progrès scientifiques et techniques ; la prégnance du religieux, de la royauté absolue sont certes questionnées, mais la place du travail comme valeur judéo-chrétienne n'en est pas modifiée. La modernité libérale, née de la pensée des Lumières, affirme au XVIII^{ème} siècle une valorisation du travail, producteur de la richesse sociale, liée à une nécessaire liberté du travail.

Cette évolution lente débouche sur l'ère du contrat et R. Castel souligne ici l'action de Turgot : homme politique et économiste français, il institua la liberté du commerce (1774), puis du travail (1776) par la suppression des corporations, des maîtrises et des jurandes. Si l'accès au travail est ouvert, la condition salariale demeure indigne. Le laisser-faire économique, qui devait libérer les salariés de l'arbitraire et de la précarité de l'embauche, se révèle vite une illusion : les antagonismes d'intérêt, hors de tout contrôle, laissent place à une vulnérabilité de masse.

Face aux méfaits de ce capitalisme utopique, le droit à l'assistance devient une "*prérogative de citoyenneté*", "*une dette inviolable et sacrée*" dévolue à l'Etat, qui se doit de pourvoir aux besoins des indigents, comme l'affirment, dans les

années qui suivent la Révolution française, les "Comités pour l'extinction de la mendicité" créés en 1793.

B. "Du contrat au statut "

La deuxième partie des *Métamorphoses de la question sociale* évoque - "du contrat au statut " - l'essor de la société salariale de la Révolution au XIXème siècle, jusqu'à "la nouvelle question sociale " de ces dernières décennies.

L'Etat social apparaît comme une réponse au paupérisme, donnée nouvelle du début du XIXème siècle, lié à l'essor de l'industrialisation. Le traitement de la question sociale se joue d'abord sans l'Etat, et R. Castel évoque "*le retour des tutelles*" : la vulnérabilité de masse, produite par l'industrialisation et la salarisation, trouve comme réponses les nouvelles tutelles du patronage des industriels paternalistes, des réformateurs sociaux et bourgeois. Pour le patronat, cette stratégie de réponse à la question sociale, outre qu'elle vise à prévenir les mouvements sociaux, entend fixer les salariés par quelques garanties en cas de maladie ou incapacité, ce qui instaure une communauté "*dans et par la dépendance*".

La charité et l'aide aux familles ouvrières sont laissées à l'initiative privée, aux congrégations religieuses et aux œuvres de bienfaisance des philanthropes. On peut citer ici Le Play, Ozanam, qui soulignent le danger - moral, économique et politique - d'une "*désaffiliation de masse*" ; dans ce contexte de paupérisation et d'urbanisation, ces philanthropes alertent les politiques qui vont se préoccuper de contrôler les conduites marginales et stigmatiser le "*désordre des familles*". En effet, la générosité et la peur des classes laborieuses, considérées comme "*classes dangereuses*" depuis la révolution de 1848, sont mêlées pour inventer de nouvelles technologies de l'assistance, qui visent le relèvement moral des travailleurs et la prévention des risques sociaux.

Cependant, cette visée moralisatrice personnelle du contrat se révèle un échec, qui déclenche une intervention a minima de l'Etat, sous la IIIème République. Face à un marché autorégulé et un salariat encore très vulnérable, on fixe des règles du jeu qui créent une nouvelle conception du collectif : l'intervention de l'Etat devient légitime si elle vise la cohésion sociale. Ceci se traduit dans les premières législations assurantielles ouvrières à la fin du XIXème : la propriété sociale (ou de transfert) se juxtapose à la propriété privée, afin que l'absence de celle-ci n'expose pas à la disqualification, en cas de maladie, vieillesse ou accident.

Dans le même temps, l'institutionnalisation de l'assistance émerge avec les "*infirmières visiteuses*", dès 1909, sous l'impulsion de l'Abbé Violet, puis avec les "*surintendantes d'usine*" de Cécile Brunswik, en 1917. Elles sont chargées de moraliser les familles d'un prolétariat urbain, vivant dans des conditions misérables, de veiller au bien-être physique et moral des ouvrières dans un contexte d'essor des maladies contagieuses et infectieuses (tuberculose). Puis cette première profession sociale sera pérennisée avec la création du diplôme d'assistante sociale dès 1932. On va assister à la structuration progressive d'un travail social professionnalisé, chargé de l'évaluation des besoins, du contrôle

de l'usage des secours, par le biais d'échanges personnalisés avec le demandeur d'aide.

L'instauration progressive de la société salariale s'accompagne donc du développement de la fonction régulatrice de "*l'Etat social*", même si l'on est encore loin de "*l'Etat Providence*". Notons que R. Castel préfère le terme d "*Etat social*" à celui d "*Etat Providence*", qu'il considère comme la construction idéologique des opposants à l'intervention de l'Etat comme régulateur de l'économie.

1.2 La société salariale et l'"Etat social" : de la stabilité à l'effritement

Les deux derniers chapitres portent sur l'avènement de la société salariale et sa crise récente.

A. Le salariat : un statut privilégié d'identification

Selon R. Castel, l'Etat peut intervenir a maxima avec la régulation keynésienne, qui assure la stabilisation statutaire du salariat : on parle alors d'un Etat de croissance qui associe propriété sociale et propriété privée, développement économique et extension des protections collectives.

Le contrat, lié au travail, se transforme en statut, statut salarial constitutif d'une identité sociale ; la relation salariale est peu à peu déconnectée de la condition ouvrière, en se généralisant de l'industrie vers le tertiaire. R. Castel démontre que la société salariale se substitue peu à peu, dans les années 1970, à la société de classes, parce que la classe ouvrière a été débordée par la généralisation du salariat : elle s'est trouvée intégrée, dans une situation dominée, à un continuum de positions salariales relatives et concurrentes.

Depuis l'instauration de la Sécurité sociale en 1945, et de la protection sociale, c'est en lien avec le statut du travail salarié que s'affirment les avancées sociales, sous forme de droit du travail, de conventions collectives et d'accords de branche, plus tard de droits à la formation continue (1971), de régimes spéciaux de congés et de retraites, de mutuelles et d'assurances.

Dans ce contexte où être salarié devient un statut positif, car synonyme de droits et de sécurité liés à l'assurance, "*la lutte des placements et des classements supplante la lutte des classes*". Le salariat, d'indigne, est devenu le critère essentiel de différenciation sociale, en mettant la très grande majorité de la population active sur une même échelle. Chacun peut à la fois s'y comparer et s'y différencier : dans un objectif d'ascension sociale, favorisé par le plein emploi et la montée de la scolarisation (cf. les "Trente Glorieuses" 1945-1975), le salariat devient le "*modèle privilégié d'identification*" (p. 363). Support d'appartenance sociale, il devient un statut recherché (y compris par les classes moyennes et diplômées), en raison des garanties qu'il propose et des liens avec une professionnalité de plus en plus affirmée : en 1975, 83 % de

la population active est salariée. Ce salariat témoigne d'un statut professionnel qui procure à la fois une identité et une position sociales.

Jusque dans les années 1970, les poches résiduelles de pauvreté ne remettaient pas en cause l'idée d'un développement continu, rendu possible grâce aux progrès techniques et humains, ni le fondement des relations sociales. L'Etat prend une place de plus en plus grande dans la régulation des inégalités sociales qui subsistent par un soutien aux plus vulnérables : en effet, les prestations sociales occupent, en 1980, 32,4% du revenu disponible des ménages contre 16,6% en 1950. "*L'Etat social*" devient acteur économique (nationalisations...) , médiateur des relations entre partenaires sociaux pour garantir une meilleure répartition des fruits de la croissance et la paix sociale.

B. "Effritement" ou crise récente de la société salariale (1980-1995)

Cet effet d'homogénéisation du corps social est remis en cause par la crise récente du salariat et la précarité du travail a des conséquences négatives sur l'intégration de l'individu.

R. Castel va montrer, que depuis le Moyen-Age, et sous des figures différentes - du vagabond au prolétaire et à l'exclu d'aujourd'hui - la non participation à une activité productive et l'isolement relationnel conjuguent leurs effets négatifs pour conduire à la vulnérabilité sociale et à l'exclusion. Il établit une corrélation importante entre la place occupée dans la division sociale du travail et la participation aux réseaux de sociabilité et aux systèmes de protection d'un individu.

En effet, le travail stable s'associe à une insertion relationnelle solide pour garantir une zone d'intégration. Chômage, temps partiel, statuts précaires participent d'un "*processus de désaffiliation*", véritable parcours qui éloigne peu à peu l'individu d'un travail stable et des systèmes relationnels qui y sont attachés. Par "*désaffiliation*", Castel entend un processus qui "*n'équivaut pas nécessairement à une absence complète de liens, mais [signifie] l'absence d'inscription du sujet dans les structures qui portent un sens*" (p. 416).

Castel souligne que c'est surtout chez les jeunes que s'installe une alternance d'activités et d'inactivités, de système de débrouillardise et d'attentes, une mobilité faite de l'incertitude du lendemain. Il emploie le terme de "*néopaupérisme*" pour désigner l'installation de certaines catégories de jeunes dans la précarité, les divers programmes d'insertion mis en œuvre depuis les années 1980 visant à maintenir une socialisation secondaire, "*à gérer la file d'attente*"...

L'auteur critique les politiques qui s'adressent aux "*valides invalidés par la conjoncture*" (RMI), évoque "*les nouveaux inutiles au monde*", confrontés à une crise d'identité, puisque le travail a été imposé par la société salariale comme le fondement essentiel de la citoyenneté.

1.3 Société salariale et essor de l'individualisme

L'histoire de la société salariale s'accompagne de l'essor de l'individualisme, "des difficultés et des risques d'exister comme individu", à travers l'affranchissement progressif des appartenances collectives.

A. Désaffiliation et individualisme négatif

Les systèmes de protection liés à la société salariale ont libéré l'individu des anciens rapports de tutelle et de contrôle et ont contribué à asseoir son identité sociale. L'entreprise a joué un rôle intégrateur, tout comme les mouvements ouvriers qui se sont progressivement structurés depuis la fin du XIX^{ème} siècle, en s'opposant à la domination du patronat et du capital ; les mouvements syndicalistes ont développé un militantisme politique, culturel, support lui aussi d'identité et d'appartenance ouvrière, organisées en références stables et mobilisatrices d'idéaux collectifs.

Quand, simultanément, ce rôle intégrateur de l'entreprise et des mouvements ouvriers décroît, on assiste à la montée récente de l'insécurité sociale ; celle-ci engendrerait de nouveaux modes d'individualisation, un "individualisme négatif", par défaut d'encadrement collectif et par la *désaffiliation* que celui-ci provoque. L'affaiblissement de la société salariale entraîne de nouvelles régulations sociales, qui oscillent entre dérégulation libérale et nouvelles protections. Pour y prétendre, le bénéficiaire doit justifier son appartenance à la catégorie d'ayant droits, comme par exemple, le contrat d'insertion du bénéficiaire du RMI, soumis à la réalisation d'un projet bien souvent illusoire.

B. Quel avenir pour la société salariale ?

R. Castel propose quatre scénarios à venir :

1. l'option ultralibérale qu'il rejette ;
2. la multiplication de mesures sociales, qu'il conteste parce qu'elles ne répondent pas à la question du travail ou au développement palliatif "d'activités sociales" ;
3. "un état d'insertion", auquel il s'oppose : selon lui, les "stratégies d'insertion" pérennisent cet état d'insertion qui ne débouche pas sur une intégration sociale et professionnelle ;
4. le scénario à promouvoir est, pour Castel, celui qui affirme la nécessité d'une nouvelle répartition du travail, ressource rare, pour parvenir à "une redistribution effective des attributs de la citoyenneté sociale". (Les lois sur la réduction du temps de travail à 35 heures vont d'ailleurs dans ce sens).

EN GUISE DE CONCLUSION PROVISOIRE ...

Opposé au maintien d'une "*périphérie précaire*", Robert Castel, à l'issue de son analyse, pose la nouvelle question sociale, en termes de "*déstabilisation des stables*" (p. 409) en raison de "*l'effritement actuel de la société salariale*" (p. 384).

La vulnérabilité de masse est donc liée aux transformations du travail, de la relation salariale et des sociabilités qui leur sont associées : un chômage massif et durable depuis les années 1980 a favorisé la fragilisation du statut de salarié par diverses déréglementations du marché du travail (contrats précaires, flexibilité, "petits boulots", etc.), inscrites dans un contexte de mondialisation de la production et des échanges, et de choix politiques et économiques majoritairement inspirés du libéralisme.

Malgré l'intervention de politiques sociales régulatrices de l'économie, on assiste à la fois à une rupture de trajectoire, à la fin de la croyance au progrès et au rôle social de l'Etat, à la fin d'un cycle d'individualisation ; il y a risque d'affaiblissement du lien social quand les protections sociales s'inscrivent dans les carences de la sociabilité de proximité.

2. PRINCIPAUX APPORTS ET COMMENTAIRES

Robert Castel, ici sociologue et historien, construit de façon conjointe, et en en soulignant les interactions, une chronique du travail et de la protection sociale au fil des siècles. Cette perspective historique éclaire l'incertitude présente des statuts liés au travail, souligne la fragilité du lien social.

L'étude de Robert Castel, macro-analytique, conduit à une réflexion actuelle sur les rapports entre le politique et l'économique, sur les conditions de la cohésion sociale. Au sein des configurations économiques et sociales qu'il décrit, des "*inutiles au monde*" de l'Ancien Régime aux "*surnuméraires*" d'aujourd'hui, une logique se dessine : il n'y a pas identité de condition mais homologie de position.

2.1 Salarial, protection assurancielle et lien social

A. Les progrès au crédit de la société salariale

Il est nécessaire de souligner les avancées positives de la "*société salariale*". Si être protégé signifiait autrefois avoir des biens, un patrimoine, qui garantissaient contre l'accident, la maladie, la vieillesse, l'absence de capital renvoyait à l'insécurité permanente ; l'Etat social a créé de nouvelles formes de propriété : l'assurance, propriété sociale, n'est plus un bien dont on dispose, mais une propriété pour la sécurité (assurance maladie, retraite)...

Le salariat, sorte d'attracteur, organisateur de la société, fait que le travail est plus que le travail : libéré de son statut indigne, le salariat signifie à la fois revenu, protection, dignité et reconnaissance sociale.

Pour Castel, l'exclusion est une exclusion du salariat, ce qui signifie que l'intégration ne peut être dissociée du travail, socle de la dignité et de la citoyenneté.

Le dépassement du travail serait une révolution culturelle (qu'il peut envisager pour les 20 ou 50 années à venir), mais ceux qui en sont aujourd'hui privés, les plus faibles et les plus démunis (de capital économique, social, culturel), paient le prix de la flexibilité, de la déréglementation du droit du travail par un affaiblissement des protections collectives et une déstabilisation sociale. La "*réindividualisation*" des rapports de travail n'avantage que les forts, ceux qui disposent de compétences, de ressources à mobiliser et à faire valoir.

La société organisée sur le travail et le salariat semble considérée comme un état indépassable, malgré les inégalités et exploitations qui s'y sont développées : or, au regard de l'histoire, il faut signaler qu'elle n'est qu'une formation sociale récente, qui aura peut-être une fin...

B. De la vulnérabilité à l'assistance, ou les processus de désaffiliation

Analysant ce qu'il appelle "*l'effritement de la société salariale*", Castel montre qu'il existe un processus qui va de l'intégration à la vulnérabilité, puis à l'assistance et enfin, à la désaffiliation, terme qu'il préfère à celui d'exclusion, trop vague, indéterminé, et qui recouvre des réalités hétérogènes.

Selon lui, cette notion d'exclusion ne serait utilisable que pour désigner un groupe au statut précis, une catégorie de gens placés hors du droit et des règles communes (malades mentaux, prisonniers). Ce mot-valise conduit à focaliser sur les marges un problème qui est à considérer en amont, en s'intéressant de façon préventive aux raisons qui ont amené à cette situation d'exclusion.

Castel critique les politiques d'insertion, prévues comme aides temporaires pour atténuer les effets d'une crise qui devait se résorber : installés dans la durée, les plans d'aide successifs en arrivent à inventer des occupations pour des personnes qui ne peuvent trouver une place durable. Si l'insertion est préférable à l'assistance, ces dispositifs n'ont pas prouvé que l'on pouvait construire une nouvelle identité sociale, une citoyenneté qui ne passerait plus par le travail. Quand 70% des individus entrent sur le marché du travail sous des formes de contrat "atypiques", chiffres indicatifs sur les années 1985-1992, (contrat à durée déterminée, contrat de qualification, emplois intérimaires, temps partiel, contrats aidés, C.E.S., etc.), on peut conclure à une précarisation irréversible du travail, et s'interroger sur les politiques palliatives qui instaureraient un découplage entre travail et revenus.

2.2 Désaffiliation, disqualification et déinsertion : trois figures de l'exclusion

Trois approches sociologiques se rejoignent dans leur étude des effets de la crise économique des années 1980 et suivantes.

Malgré les réserves que nous avons évoquées à propos de la notion d'exclusion, notons qu'à ce sujet Serge Paugam évoque *la disqualification sociale*, (P.U.F. 91, 93), V. de Gaulejac, dans *la lutte des places* (D.D.B., 94) utilise le terme de "désinsertion" ; R. Castel, nous l'avons vu, élabore le concept de désaffiliation pour signaler un parcours, un processus dû au fait que le travail cesse d'être un "grand intégrateur". Il remet en cause les représentations d'une société duale pour casser l'opposition entre "les in et les out" (Touraine) et comprendre comment ce sont les "in" qui fabriquent des "out", appartenant tous à une société donnée.

Au delà de ces appellations particulières qui désignent des phénomènes proches, ces trois chercheurs sont en accord pour définir l'exclusion comme un processus de désintégration qui comporte trois phases :

- une première étape de fragilisation, de précarisation ou de vulnérabilisation, souvent inaugurée par une période chômage dont la personne veut sortir rapidement ;
- une seconde phase d'adaptation au statut d'assisté, de prise en charge plus ou moins réticente par les institutions d'aide et d'assistance ;
- une troisième phase où l'individu s'installe dans la marginalité et s'enfonce dans l'exclusion hors de toute forme de lien social.

La société politique apparaît dépendante, soumise à la conception de l'économie de marché : ceci questionne la démocratie, la capacité d'une société à produire du sens dans l'intérêt des citoyens. Si la pauvreté appartient au registre économique, l'exclusion appartient au politique : elle apparaît comme un rapport social et non une catégorie d'individus. L'exclusion pose le problème de l'identité du sujet : l'accès à la citoyenneté est proposé comme substitut identitaire au travail.

Le lien social, vu comme capacité à donner un sens au monde, à sa vie, et d'agir dans un collectif, remet en cause les processus de socialisation habituels quand il se trouve fragilisé. L'existence de millions de personnes à la marge met en question la conception de la société vue comme un tout : atomisés, coupés à la fois des circuits de production, d'utilité et de reconnaissance sociale, ces membres de la société ne sont alors plus liés par des relations d'interdépendance qui feraient d'une société un ensemble de "semblables" (Durkheim).

2.3 Précarité économique et fragilisation de l'identité sociale

Dans *La disqualification sociale* (P.U.F. , 91), S. Paugam souligne que l'identité se modifie dans le cadre de l'apprentissage de la précarité : celle-ci atteint, au delà de la possibilité de participer à la vie économique et sociale, l'image de soi. Les exclus, désignés comme tels par le biais des institutions sociales, se retrouvent en situation d'assistés, et ceci équivaut à une altération de l'identité, un stigmatisme qui marque la relation à autrui.

Dans le même sens, dans *La société française et ses pauvres* (P.U.F. 93), le même auteur relève des corrélations entre la stabilité de l'emploi et celle des liens conjugaux et sociaux : la précarité du travail entraînant une certaine dissociation familiale et un retrait des relations sociales.

Pour des franges de jeunes adultes hors de l'insertion professionnelle, on ne peut parler de désaffiliation du monde du travail, vu qu'ils n'ont pas fait l'expérience préalable d'affiliation à ce monde professionnel. Les modalités d'insertion sociale prennent alors des figures inédites, faisant craindre une socialisation à la marge, communautaire et parcellaire, liée aux tribus de référence (Maffesoli 1991).

La société postmoderne est donc fragilisée par un individualisme négatif, proche d'une culture de l'aléatoire, à la sociabilité flottante : loin de l'individu émancipé, développant sa subjectivité, apparaît alors un individu par défaut, démuné, exclu des collectifs protecteurs et de la participation aux institutions. Il peut être tenté par la violence, agie ou subie, la déscolarisation, le repli défensif sur un territoire constitué en ghetto.

2.4 La "nouvelle question sociale" déstabilise le travail social

L'approche historique de R. Castel a permis de noter que la gestion de la misère s'est institutionnalisée progressivement en travail social professionnalisé. Si dans les années 45-80, le travail social visait à l'intégration dans la société, par le biais d'une insertion professionnelle, des personnes dites "handicapées ou inadaptées", il ne peut actuellement intégrer par le travail "les normaux inutiles" (Donzelot , 94).

Les travailleurs sociaux se trouvent contraints de produire, en relation interpersonnelle et au cas par cas, "un travail sur les subjectivités" (Autès, 98), c'est-à-dire des identités moins fragiles (Ion, 98), reliées tant bien que mal au corps social. Les interventions locales des années 90, centrées sur un groupe ou un territoire, montrent leurs limites en l'absence de redémarrage de l'emploi. On assiste à un passage de l'intégration (au sens fort d'assimilation à un tout) à l'insertion aux facettes multiples : on peut être inséré socialement, dans les interstices possibles des réseaux d'activités et de sociabilité, indépendamment d'une insertion professionnelle.

Dans le domaine du travail social, la "nouvelle pauvreté" s'est accompagnée d'un nouvel essor du bénévolat, dans les domaines non couverts par les

interventions habituelles, et il apparaît plus que jamais nécessaire de sortir des idéologies de la charité, pour relier l'économique au politique et au social.

Dans cette perspective, face aux processus d'exclusion par rupture de lien, Castel propose le maintien des solidarités liées à la participation à des collectifs : les programmes d'insertion doivent rejoindre le modèle de la société salariale, ou certains de ses enseignements, de ses fondements les plus solides en matière de protection, même si le retour au plein emploi comme solution de sortie de crise ne semble pas aujourd'hui envisageable. L'utilité sociale ne peut être articulée qu'à un minimum de travail, l'activité associant dignité, identité pour soi, appartenance à un groupe et reconnaissance sociale.

Mutation ou déclin de la société salariale ? Le paysage apparaît incertain : va-t-on vers la réorganisation des sécurités indispensables à la vie individuelle et sociale dans le long terme, comme le revendiquaient le mouvement social de décembre 95, et plus récemment les collectifs anti-mondialisation (qui ont fait entendre leurs voix à Seattle, par exemple) ou vers la gestion au jour le jour de nouvelles formes de paupérisme ? La question sociale reste ouverte au sein des débats politiques, comme des choix économiques et idéologiques...

COLETTE BEC

L'ASSISTANCE EN DÉMOCRATIE

1998, PARIS, ÉDITIONS BELIN, 254 P.

Par Eric MARTEAU

1. LE PROJET ET LA DÉMARCHE

L'ouvrage de Colette Bec tente de dégager la signification politique, que prend pour la démocratie, *"le recours permanent et renouvelé adressé aux politiques assistantielles"* depuis plus d'un siècle. Le terme assistance recouvre ici un ensemble de moyens, de droits déployés par l'état et les pouvoirs publics, pour secourir ceux qui sont dans l'incapacité de travailler (enfants, femmes en couche, handicapés, vieillards), ...

L'analyse montre que l'assistance légale occupe une place de médiation entre l'exigence de liberté (travail entre autres) et l'exigence d'égalité. Il s'agit pour pérenniser un système politique démocratique (républicain) dans une sphère économique libérale, de promouvoir des droits sociaux au côté des droits politiques. Dit autrement, il s'agit de faire de l'assistance une condition de conciliation entre l'économique et le social.

L'auteur distingue trois périodes significatives dans l'utilisation politique de l'assistance, de l'avènement de la troisième république aux années 90 ; la première période est dominée par la III^{ème} République, la seconde période couvre les trente glorieuses, la troisième période débute dans les années 70 :

- Historiquement, l'instauration de l'assistance permet de rétablir les conditions d'un contrat social en garantissant par le droit un minimum de sécurité aux citoyens. Elle s'adressait d'abord à ceux qui n'étant propriétaires que de leur force de travail, se trouvaient extrêmement fragilisés des lors qu'il n'était plus en capacité (momentanément ou durablement) de travailler. Au XIX^{ème} siècle, l'assistance dans ses effets concrets, mais aussi par la symbolique de sa manifestation, véhicule et promeut l'Égalité républicaine. Elle est à ce titre l'une des plus anciennes formes constitutives du processus de correction des inégalités sociales produites par le libéralisme économique. Avant que n'apparaisse la Sécurité Sociale, elle participe à la sécurisation de la condition salariale, pour les travailleurs dont la faiblesse des revenus interdit le *"libre consentement"* à cotiser aux assurances et/ou aux mutuelles.

- Après la seconde guerre mondiale, elle sera à la fois un indispensable complément à la sécurité sociale (qui ne se généralisera jamais totalement) ; un levier redistributif de l'état social de croissance ; un vecteur (parmi d'autres) de la volonté politique d'intégration de certaines catégories sociales ciblées. L'assistance ne disparaît donc pas avec la généralisation de l'assurance.
- Dès le début les années soixante-dix, lorsque s'amorce une déconnexion entre l'économique et le social (au détriment de ce dernier) et un "*rétrécissement du politique*" l'auteur démontre que les politiques assistantielles (et les droits qu'elles ouvrent) permettent opportunément "*d'assurer la survie des victimes du nouvel ordre économique*". Les années 80 et 90 voient s'accroître ce phénomène, et si la république réactive un discours aux accents solidaristes (III^{ème} République), il y a en fait "*atténuation de la puissance symbolique de l'idéal égalitaire voire abandon de cette exigence comme principe organisateur de la société*".

L'assistance est alors un moyen d'accompagnement de la dualisation de la société qui rend (encore) supportable la restructuration économique et le triomphe des principes néolibéraux.

Finalement, la démonstration de l'auteur conclut que l'assistance est "*un compromis, dont la nature est un bon indicateur de la capacité de la démocratie à défendre l'unité et l'égalité des citoyens*". Et lorsque, dans le débat politique, la notion d'équité tend à se substituer à celle d'égalité, lorsque progresse une lecture politique de l'assistance qui repose de plus en plus sur les droits de l'homme, ce sont bien les idéaux républicains et démocratiques eux-mêmes qui s'en trouvent interrogés !

C. Bec mène effectivement son projet à terme : Elle établit et dégage les significations politiques de l'assistance en démocratie !

2. COMMENTAIRE

Le livre de Colette Bec offre donc une analyse socio-historique des politiques assistantielles, richement documentée et rigoureusement menée (elle utilise notamment des résultats de ses recherches antérieures, on pense ici à *Assistance et République* (Colette Bec, 1994, Paris, Les éditions de l'atelier, 254 p.)

Sur le plan des sciences humaines et politiques *L' Assistance en Démocratie* se démarque opportunément de nombre de travaux contemporains : il contredit d'abord les lectures évolutionnistes du développement de l'assistance qui la considèrent comme une forme de survivance laïcisée de la charité chrétienne (l'État reprenant à son compte une partie de l'aide aux pauvres qu'assurait l'église). Dans l'approche évolutionniste, la véritable modernité politique réside alors dans l'Assurance et ses techniques, seul objet d'étude permettant de saisir les enjeux contemporains du social. Ce qui conduit inévitablement à une

impasse lorsque l'on tente d'appréhender certaines problématiques : le travail social et l'éducation spécialisée, par exemple, s'adressent largement à des publics non intégrés dans le travail, et donc situé "hors assurance". A l'inverse, pour C. Bec, l'assistance n'est pas résiduelle. On peut donc l'étudier comme une expression moderne du politique, y compris dans son rapport actuel à l'économique .

Ensuite, le projet de C.Bec est original dans le champ de l'analyse socio-politique.

L'heure y serait plutôt à l'interrogation, aux investigations, sur la citoyenneté française, sur l'avenir de notre système assurantiel de protection sociale, sur les enjeux nationaux de l'intégration européenne, sur les transformations économiques et sociales qu'engendre la globalisation de l'économie de marché, sur le devenir du travail et du salariat, etc.

Et, si l'assistance apparaît ici reliée aux *"métamorphoses de la question sociale"* (Castel), à la *"nouvelle question sociale"* (Rosanvallon), c'est presque toujours comme un objet second, périphérique au questionnement central sur la société salariale et sa régulation.

Chez C. Bec, au contraire, l'assistance est l'un des piliers de notre démocratie sociale. Son étude est alors indispensable pour appréhender le social contemporain dans toute sa complexité.

Enfin, à de futur lecteur, on pourrait recommander cet ouvrage pour plusieurs raisons : par exemple sur le plan épistémologique il est contributif à cette catégorie de travaux scientifiques qui tangent les champ sociologiques et historiques ; sur le plan méthodologique, la richesse de la recherche documentaire impressionne ; sur un certain nombre d'aspects C. Bec explore et rend accessible des domaines administratifs et/ou législatifs dont l'aridité peut rebuter le lecteur non-spécialiste (la planification, les politiques familiales par exemple) ; sur d'autres aspects, elle les éclaire différemment (enjeux du système de protection sociale, articulation des rapports entre la sphère publique et la sphère privée, par exemple).

Bref, le livre se prête à plusieurs lectures fécondes.

Sur le plan du débat politique, l'Assistance n'est pas un thème qui fait recette. À peine a-t-elle une place dans les projets politiques, au national comme au local. Maîtrise des dépenses sociales oblige, les prestations/dispositifs assistantiels ne semblent plus intéresser que les domaines obscurs de la technique comptable et des règlements administratifs. Et une fois dissipés les échos du dernier grand débat républicain de politique assistantielle (on aura reconnu l'instauration du RMI en décembre 88) les élus s'accordent facilement à désigner l'assistance comme un "mal nécessaire", coupable de déresponsabilisation individuelle et/ou de contrôle social collectif, moyen efficace de sauvegarde de la paix sociale, et ultime rempart au complet dénuement des exclus. Auxiliaires d'une certaine "sécurité publique" et/ou appendice national de l'intervention humanitaire", les politiques assistantielles en tant que facteur d'unité et d'égalité en démocratie, résistent mal à la progression de la pensée néo-libérale.

L'assistance, dans les débats actuels, serait donc traitée à l'aune des publics auxquels elle s'adresse, entre déconsidération et insignifiance ; ou en lieu et place des espaces sociaux dans lesquels elle se déploie, c'est-à-dire à la marge.

Dans un tel contexte, l'ouvrage invite à un questionnement politique du lecteur sur son propre projet "à faire société", sur sa conception de la "solidarité", du lien social. *L'assistance en démocratie* peut donc être précieuse pour tous ceux (et on pense ici aux travailleurs sociaux) qui souhaitent se mettre en recherche sur la (et leur) citoyenneté.

MICHEL AUTÈS

LES PARADOXES DU TRAVAIL SOCIAL

1999, PARIS, DUNOD, 313 P.

Par Agathe HAUDIQUET

Chercheur au CNRS, au Centre lillois d'études et de recherches sociologiques et économiques (CLERSE) et à l'Institut fédératif de recherche sur les sociétés industrielles (IFRESI), Michel Autès, depuis plus de vingt ans, consacre son travail aux interrelations de la pauvreté et du travail social⁶⁴. Récemment, il a participé à une recherche consacrée aux professions de l'intervention sociale⁶⁵ dont les résultats ont alimenté l'écriture de son ouvrage, *Les paradoxes du travail social*.

D'ores et déjà, il voit dans la confrontation, au sein du champ social, d'un Etat libéral à un Etat interventionniste, l'origine des paradoxes du travail social. Il considère que la prédominance du premier sur le second, provoquant une poussée de spécialisation⁶⁶ et de technicisation et ainsi que l'apparition de nouveaux postes⁶⁷ de managers ou d'ingénieurs sociaux, entraîne un changement profond au niveau des qualifications⁶⁸ du travail social.

1. LE CADRE DE LA RECHERCHE

L'ouvrage est construit autour de cette question centrale : qu'est-ce qui caractérise le travail social et pourquoi le travail social se caractérise-t-il de cette façon ?

Evident et mystérieux, célèbre et méconnu, le travail social serait, selon Michel Autès, éminemment contradictoire.

⁶⁴ Ses principaux ouvrages : *Travail social et changement social*, CNAF, 1981, 271p. ; *Travail social et pauvreté*, Syros, 1992, 313p. ; Michel Autès & Gilles Ferréol, *Intégration et exclusion dans la société française contemporaine*, Presses universitaires de Lille, 1994, 454p.

⁶⁵ Michel Autès & Bernadette Delaval, *Du travail social à l'intervention sociale. Un nouvel épisode des aventures fabuleuses du mouvement immobile*, Rapport de synthèse, MIRE DAS CGP, 1998, 86p. + annexes.

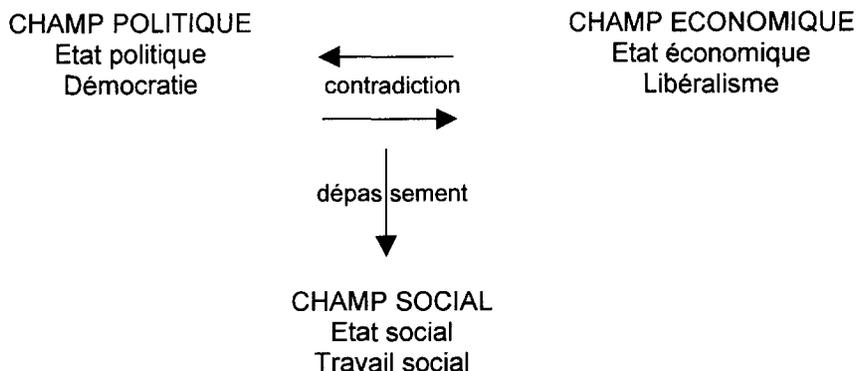
⁶⁶ Michel Autès emploie le terme de "taylorisation".

⁶⁷ Sans que pour autant apparaissent de nouveaux métiers.

⁶⁸ Le système de compétence demeure relativement stable.

Le caractère paradoxal du travail social serait le reflet de l'opposition entre un Etat économique qui se veut libéral, non interventionniste et un Etat politique qui se veut, au contraire, interventionniste.

Parce que le champ social est le lieu de manifestation de cette opposition en même temps que la clé de son dépassement, détenue par un Etat social⁶⁹, et parce que le travail social est l'une de ses composantes, celui-ci est obligatoirement soumis aux turbulences nées de l'antagonisme des deux Etats, politique et économique.



Le rôle moteur que la contradiction joue dans le raisonnement de l'auteur ne laisse planer aucun doute sur le choix de la dialectique comme cadre théorique de référence. Outre, la contradiction, à laquelle il fait constamment référence dans son ouvrage, il fait également appel à cette autre catégorie dialectique fondamentale qu'est la totalité. Ainsi, selon lui, le social est une totalité faite de principes fondateurs, de formules, de dispositifs, d'interventions, de techniques.

2. RESULTATS DE LA RECHERCHE

Dans un premier temps, Michel Autès se propose de démontrer que le travail social s'est construit autour de la contradiction des deux logiques, économique et politique, libérale et interventionniste.

Il retrace ainsi l'évolution du social, de façon "généalogique", en distinguant deux périodes : de 1945 aux années 1970 (1^{ère} partie) et des années 1970 aux années 1990 (2^{ème} partie).

Entre ces deux périodes, une crise financière et idéologique est intervenue, favorisant l'émergence d'une nouvelle question sociale, celle de l'exclusion.

Dans un deuxième temps, il s'attache à présenter les incidences de cette transformation sur le travail social, dont la principale est l'apparition dans le champ social de nouvelles qualifications (4^{ème} partie) et de nouveaux modes d'intervention, dont l'insertion par l'économique (3^{ème} partie) qui retient particulièrement son attention.

⁶⁹ Expression que Michel Autès préfère à celle d'Etat providence qui, contrairement à ce qu'il pourrait laisser croire, n'a rien de providentiel.

L'apogée du social de 1945 aux années 1970⁷⁰

Michel Autès rappelle que le social a pris appui sur la sécurité sociale, permettant de se prémunir contre les risques liés au travail, et qu'il s'est développé du fait de l'élargissement de la couverture des risques à l'ensemble de la population, y compris les inactifs, avec l'apparition en 1988 du RMI. Ce "compromis assurantiel" est l'œuvre de l'action sociale, considéré par l'auteur comme le bras du social.

Cette brève évocation de l'origine historique du social effectuée, l'auteur dégage quatre approches possibles du social.

■ Le social comme émanation de l'Etat

Le social naît de la volonté de l'Etat de s'approprier la gestion de la pauvreté, jusque là acquise au secteur privé⁷¹. Après un temps d'hésitation entre une intervention volontariste préconisée par un Etat politique et une intervention supplétive préférée par un Etat libéral, L'Etat se décide à jeter les bases d'une politique d'action sociale⁷², dont le pilier est constitué par les deux lois de 1975, l'une en faveur des personnes handicapées, l'autre relative aux institutions sociales et médico-sociales.

■ Le social comme un ensemble de dispositifs

La politique d'action sociale impulse la création de dispositifs et favorise leur fédération dans un ensemble cohérent. Sinon personne, du moins le moins de personnes possibles ne doivent échapper à l'intervention de ces dispositifs. Le critère d'intervention, puisé de la représentation sociale de la "pauvreté", varie dans le temps. Dans les années 1950, on parle d'associabilité, dans les années 1960 d'inadaptation, dans les années 1970 de handicap. Les événements de mai 1968 et le premier choc pétrolier ébranlent ponctuellement l'édifice dont l'inefficacité est dénoncée. Outre ses résultats qui ne sont pas à la hauteur du coût, la politique d'action sociale, qui devrait permettre l'émancipation de ses usagers ne fait rien d'autre que les maintenir dans la dépendance.

■ Le social comme un groupe professionnel

Les dispositifs sont mis en œuvre par les "travailleurs sociaux", dont l'auteur rappelle succinctement la triple généalogie : le service social, l'éducation spécialisée, l'animation.

L'impossibilité d'avoir une vision claire, uniforme de cette profession est, selon lui, imputable à l'absence d'une réelle politique d'action sociale : *"le travail social ne peut être défini de manière cohérente qu'à partir de la conception*

⁷⁰ Intitulé de la 1^{ère} partie de l'ouvrage.

⁷¹ L'Eglise et les associations.

⁷² Qui ne sera jamais achevée.

d'une politique d'action sociale dont les travailleurs sociaux sont les acteurs privilégiés et responsables"⁷³.

Il entreprend néanmoins de rendre compte de la "mosaïque"⁷⁴des travailleurs sociaux en

opérant des classifications au niveau de leurs fonctions⁷⁵, de leur lieu d'exercice⁷⁶, de leur référentiel⁷⁷, des usagers⁷⁸.

Pour l'auteur, la complexité de cette "mosaïque", qui ne saurait la faire tenir pour incohérente, est le produit de la contradiction entre la logique économique libérale et la logique politique interventionniste que le social, avec toute sa complexité justement, tente de dépasser. Il affirme que *"c'est dans cette complexité, dans cette bipolarité qu'il faut analyser le travail social comme un ensemble organisé pour produire le champ où se confrontent des énoncés contraires, et dont la contrariété est au fondement même de la société démocratique dont ce social là fait la liaison, la cohésion sociale"*⁷⁹.

■ Le social comme une totalité contradictoire

Le social peut être considéré comme un champ dont les forces contradictoires qui s'affrontent lui permettent de se transformer. Son mouvement perpétuel, entraîné par les contradictions, est une force en même temps qu'une fragilité. En effet, si, d'un côté, il permet à l'action sociale de s'adapter continuellement aux besoins et donc de faire preuve d'efficacité, d'un autre côté, il fait obstacle à la délimitation franche du social. C'est dans le flou nécessaire que se dessinent les frontières internes⁸⁰ et externes⁸¹ de ce champ. Et, toute tentative visant à figer ces frontières est inéluctablement vouée à l'échec.

La genèse d'un nouvel âge du social⁸²

La fin des années 1970 au début des années 1990 est une période au cours de laquelle se produit un processus enclenché par la crise du social, marqué par l'émergence d'une nouvelle question sociale, clôturé par la création de nouveaux dispositifs d'intervention.

73 p.49.

74 Le terme de "nébuleuse" est également employé.

75 Fonction familiale, fonction éducative, fonction d'animation.

76 Caisse d'allocations familiales, hôpital, entreprise, circonscription d'action sociale, centre communal d'action sociale, etc.

77 La conception du travail social soit comme un outil de contrôle, soit comme un instrument du progrès social fonde l'existence de deux référentiels qui cohabitent, l'un fondé sur les techniques et les spécificités professionnelles, l'autre sur le développement et le management.

78 Catégorisés en fonction du dispositif mobilisé.

79 p.70.

80 Elles sont représentées par les différents types de handicap : le handicap social, mental, physique, sensoriel, lesquels comprennent chacun leurs institutions, leurs professions et leurs techniques.

81 Elles sont constituées du système éducatif, médical et judiciaire.

82 Intitulé de la 2^{nde} partie de l'ouvrage.

■ La crise du social

Les reproches d'inefficacité touchant l'action sociale, provoqués par la crise financière, s'appuient sur deux arguments principaux. D'une part, l'action sociale représente un coût trop élevé, d'autre part, elle est incapable de s'adapter à des besoins en constante mutation. Une vaste opération de rationalisation du social est consécutivement engagée. Elle est réalisée par la réduction des effectifs de travailleurs sociaux en formation, la fermeture d'établissements et le licenciement de travailleurs sociaux, l'abandon des grands projets de gestion statistique, et par la mise en place de nouveaux dispositifs moins coûteux, censés répondre au besoin commun de s'insérer dans la société, comme par exemple les pactes pour l'emploi, la formation professionnelle, les clubs de prévention, les régies de quartier.

Le social en ressort scindé en deux. A côté du social "ancien", s'impose désormais un social "nouveau", conçu comme une entreprise dont la rentabilité est assurée par des ingénieurs et des managers ayant l'insertion⁸³ pour fer de lance.

La cohabitation du social "ancien" et du social "nouveau" fait se rencontrer deux conceptions contradictoires du travail social, l'une techniciste, l'autre "progressiste". L'auteur en relève la présence conjointe dans le rapport Bianco Lamy qui insiste sur la double nécessité de considéré l'utilisateur comme un acteur, un citoyen titulaire de droits et de rationaliser l'action sociale.

■ La question sociale de l'exclusion

La guerre que les Etats Unis déclare à la pauvreté dans les années 1960 fait naître, en France, dans les années 1970, l'idée d'une nouvelle question sociale : comment éliminer la pauvreté ? Toute l'action sociale s'organise désormais autour de la thématique de l'exclusion, considérée comme le résidu du progrès social.

■ Les nouveaux dispositifs d'intervention

Michel Autès voit dans la décentralisation un moment clé dans l'introduction des nouveaux dispositifs d'intervention sociale, même si elle ne fait, au fond, selon lui, qu'entériner des changements amorcés antérieurement.

Aussi, il s'attache à distinguer le social avant et le social après la décentralisation.

Avant la décentralisation, le social est aux mains de l'Etat et de ses DDASS, les collectivités territoriales étant cantonnées dans un rôle de gestion. La crise des années 1970 amène l'Etat à fixer comme seuil d'intervention la pauvreté absolue. Malgré les espoirs nourris par l'arrivée de la Gauche au pouvoir, rien n'arrête le processus de désengagement. Ce "rendez-vous manqué", la politique des minima sociaux se met en place, soutenue par un travail social reconnu mais invalidé.

⁸³ RMI, entreprises d'insertion, plans locaux d'insertion.

Après la décentralisation⁸⁴, les rôles sont inversés : les collectivités territoriales deviennent politiquement responsables de la majeure partie de l'action sociale, par l'attribution des blocs de compétence, tandis que l'Etat conserve la seule charge de la solidarité nationale. Seulement, elles ne disposent pas des outils nécessaires au développement d'une politique d'action sociale. Elles entreprennent alors de les créer en s'appuyant sur le management et l'ingénierie qui représentent un travail social validé, mais en mal de reconnaissance. Or cette reconnaissance dépend de l'Etat qui détient toujours le monopole de la définition du travail social.

Outre de nouveaux outils apparaissent également de nouvelles politiques qualifiées de transversales. Ce sont des politiques intersectorielles et territorialisées telles que l'insertion des jeunes, la délinquance ou encore la ville qui ont pour tronc commun l'exclusion.

Cette évolution fragilise le social "ancien" massivement remis en question par les élus locaux. Elle favorise l'émergence de nouveaux personnels. Cependant, force est de constater rapidement qu'il est impossible de se passer des services des travailleurs sociaux "anciens". Michel Autès se plaît ici à souligner le paradoxe entre la référence à un idéal gestionnaire et le repli sur les valeurs humanistes défendus par les travailleurs sociaux "traditionnels", même si les effets de ce repli sont limités par le processus de déqualification de la profession⁸⁵.

La solution à l'éclatement de la profession est pressentie dans l'insertion, qui devient le référentiel principal du travail social.

L'INSERTION AU CARREFOUR DU SOCIAL⁸⁶

Pour l'auteur, une mutation du social s'opère du milieu des années 1970 au début des années 1990. Elle introduit la question sociale de l'exclusion et un travail social "nouveau", chargé de la régler en se montrant bon gestionnaire. La nouvelle conception du social marquée par le libéralisme économique entre en conflit avec l'ancienne, basée sur une politique interventionniste. Et, de ce conflit, émerge une nouvelle catégorie : l'insertion, qui se présente comme l'instrument privilégié de dépassement des contradictions.

■ L'origine de l'insertion

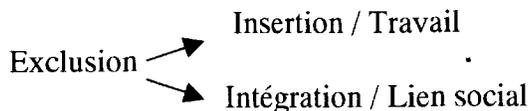
L'insertion est une invention des travailleurs sociaux eux-mêmes. Les insuffisances de la réinsertion pratiquée dans les années 1960-70, liées au rétrécissement du marché de l'emploi, sont à l'origine de sa création. En effet, conscients de l'impossibilité de réinsérer les personnes dans le monde du travail, les travailleurs sociaux se tournent logiquement vers l'insertion par

⁸⁴ Loi dite "particulière" du 6 janvier 1986.

⁸⁵ Stagnation statutaire, déprofessionnalisation, développement des personnels de niveau IV et V (Aides médico-psychologiques, aides ménagères).

⁸⁶ Intitulé de la 3^{ème} partie de l'ouvrage.

l'économique. Aussitôt (et comme à l'accoutumée), les pouvoirs publics s'emparent de cette création empirique et s'empressent de la formaliser. Le rapport Schwartz fait de l'insertion une stratégie d'urgence, un moment, un passage. C'est la loi sur le RMI qui l'érige en politique. Ainsi, l'insertion est dorénavant le référentiel de l'action sociale, qui s'inscrit dans la thématique de l'exclusion.



■ Les dispositifs d'insertion

La mise en œuvre de l'insertion par l'économique repose sur des dispositifs dont l'objectif est de donner du travail pour une durée déterminée à des personnes exclues de l'emploi "ordinaire". Les entreprises d'insertion et les associations intermédiaires en sont les principaux acteurs, tandis que les entreprises "ordinaires" contribuent dans une moindre mesure à l'insertion des sans-emplois à coup de CES⁸⁷ et de CRE⁸⁸.

Un monde parallèle, situé entre le monde du travail et le monde du chômage, se met progressivement en place, un monde qui ne va cesser de s'agrandir. C'est une véritable avalanche de textes⁸⁹ qui tombe, depuis la circulaire 44 de 1979 jusqu'à la loi contre les exclusions presque 20 ans plus tard. Durant cette période, ont été notamment créés les entreprises et les associations intermédiaires (1985/1987), les CES, les CRE (1988/1992), les contrats initiative emploi (1995), les emplois jeunes (1997).

■ Le financement de l'insertion

L'insertion par l'économique est une politique où la rationalisation a fait son œuvre. "Economique", elle ne représente en 1996 que 0,5% des dépenses consacrées aux emplois aidés, 330 millions de francs sur les 286 milliards alloués en 1994 aux politiques de l'emploi. Michel Autès estime que l'impuissance de la politique d'insertion à faire accéder à un emploi "ordinaire" explique le peu d'intérêt qu'elle suscite et donc, la maigreur des pécunes qui lui sont attribuées.

■ Les modèles de l'insertion

L'insertion par l'économique, qui mobilisent des acteurs nombreux et diversifiés, s'organise autour de six modèles différents :

- le modèle de la réinsertion sociale qui consiste dans *"la remise au travail d'individus qui s'en sont écartés du fait de handicaps"*

⁸⁷ Contrat emploi solidarité.

⁸⁸ Contrat de retour à l'emploi.

⁸⁹ Estimés à 740 en 20 ans !

*personnels*⁹⁰et qui est assurée par des institutions sociales, créatrices d'emplois ;

- le modèle de l'insertion, considérée comme un sas vers l'emploi "ordinaire", mise en œuvre par des entreprises d'insertion ;
- le modèle de l'entreprise citoyenne soumise à la flexibilité ;
- le modèle de l'économie solidaire, "second marché du travail" ouvert aux exclus ;
- le modèle du chômeur entrepreneur avec la création en 1979 de l'ACCRE⁹¹ ;
- le modèle du troc, permettant des échanges sur une base non monétaire.

L'insertion par l'économique présente l'intérêt de remettre sur les rails de l'emploi les personnes qui en sont exclues, de créer des secteurs d'activité et des emplois nouveaux, de diminuer le nombre de chômeurs. Dans le même temps, elle est critiquée en ce qu'elle est une concurrente déloyale.

■ L'insertion ou la libéralisation du social

L'insertion par l'économique traduit une "bifurcation" du social vers le libéralisme. Celle-ci s'accompagne d'une disqualification du travail social. En effet, le travail social "traditionnel" qui, dès le début des années 1970, fait l'objet de critiques sévères quant à son efficacité, est notamment jugé incapable de favoriser l'insertion socioprofessionnelle des usagers par défaut de maîtrise des outils nécessaires (partenariat, proximité). Aussi, les travailleurs sociaux "traditionnels", qui courent le risque d'être détrônés par de, nouveaux professionnels apparus à la périphérie du social, managers et entrepreneurs sociaux, peuvent difficilement campés sur leurs position, et se trouvent désormais dans l'obligation de s'adapter à la logique du marché. Pour Michel Autès, l'incursion de l'économique dans le social est déterminante pour l'avenir de l'action sociale.

LES MÉTIERS DU SOCIAL⁹²

La professionnalisation du travail social est liée au développement de l'Etat social. Elle résulte de l'appropriation étatique la question sociale et, consécutivement, de la nécessité de créer des agents d'exécution de la politique d'action sociale dont l'objet est de la régier.

■ Le travail social, un métier relationnel

Partant de l'idée que *"la profession se distingue par le savoir, l'état, l'accès contrôlé par les pairs qui, seuls, ont la capacité de reconnaître et,*

⁹⁰ p.181.

⁹¹ Aide au chômeur créateur ou repreneur d'entreprise

⁹² Intitulé de la 4^{ème} partie de l'ouvrage.

éventuellement, de sanctionner, positivement ou négativement le professionnel⁹³, Michel Autès en déduit que les travailleurs sociaux constituent une semi-profession dans la mesure où ils ne répondent pas au critère d'autonomie. Il les considère plutôt comme les représentants d'un métier relationnel⁹⁴, qui se définit dans le rapport à autrui, basé sur des techniques éducatives, d'entretien, d'animation.

■ Les logiques du travail social

Trois logiques fondamentales traversent le travail social. La première, symbolique, repose sur le langage, la parole, instrument privilégié des travailleurs sociaux. La seconde, éthique, sert de balisage aux responsabilités vis à vis des usagers, et permet d'éviter les dérives. La troisième, pratique, fait du travail social un travail circonstancié, où chaque expérience, unique, singulière, est transcrite dans un récit. *"Le travail social invente, recommence à chaque fois qu'il commence"*⁹⁵. Le rôle important de la pratique conduit l'auteur à se rapprocher du concept de métier pour envisager le travail social comme une intelligence pratique, guidée par *"la logique des chemins de traverse"*⁹⁶.

■ Les nouveaux postes de travail social

Depuis une vingtaine d'années, de nouveaux professionnels apparaissent à la frontière du social et de l'économique. Ils assurent l'exécution de la politique d'insertion et des politiques transversales. Ils entrent en concurrence avec les travailleurs sociaux "traditionnels", et se distinguent d'eux, non pas par leurs compétences, mais par leurs qualifications. Autrement dit "anciens" et "nouveaux" travailleurs sociaux exercent le même métier, mais à des postes différents.

3. QUELQUES OBSERVATIONS...

Michel Autès semble opter pour une approche dialectique marxienne, mais ce choix n'apparaît pas de façon explicite dans l'ouvrage. L'usage récurrent des catégories dialectiques que sont la totalité ou la contradiction y font penser, mais, dans le même temps, la contradiction est confondue en permanence avec le paradoxe, tout comme la totalité avec le champ. Ces amalgames prêtent à confusion ; confusion encore plus grande produite par le défaut d'historicité. Le choix de la période 1945/1990 fait obstacle à une complète compréhension du

93 p.223.

94 La sociologue Lise Demailly considère également le travail social comme un métier relationnel, qui continue d'osciller entre un idéal technique (management) et un idéal éthique, dont l'absence d'alliance empêche l'érection en profession ; cf *La restructuration des rapports de travail dans les métiers relationnels*, Travail et Emploi n°76, 1998, pp.3-14.

95 p.249.

96 p.252.

travail social, dont l'apparition résulte d'événements antérieurs qui, encore aujourd'hui, laissent leur empreinte dans sa définition.

On peut remarquer qu'à de nombreuses reprises, l'auteur fait usage du concept de champ, qui n'est pas un concept marxien. C'est à Pierre Bourdieu qu'on le doit. Or, la théorie des champs est une théorie susceptible d'enrichir la dialectique, d'en affiner les traits. Le silence de l'auteur sur les raisons qui l'ont motivé à utiliser le champ laisse le lecteur sur sa faim, alors qu'il aurait apprécié de découvrir les articulations possibles entre la dialectique de Marx et la théorie des champs de Pierre Bourdieu.

Toujours sur le plan théorique, on est pour le moins surpris de voir l'auteur se référer à une définition fonctionnaliste de la profession pour qualifier le travail social de semi-profession ou de métier, sans que la distinction entre les deux termes soit par ailleurs très clairement énoncée.

Chez les fonctionnalistes, en effet, l'existence d'une profession repose à la fois sur la formation universitaire, la liberté d'exercice de l'activité, la responsabilité individuelle qui en découle, l'auto-organisation et le contrôle de cette activité par les pairs à l'appui d'une déontologie. Si l'on se base sur cette définition, inspirée du modèle libéral (médecins), il est clair que les travailleurs sociaux ne peuvent constituer une profession.

C'est une définition qui, non seulement ne coïncide pas avec le cadre théorique de référence, mais ne permet pas d'expliquer le processus de professionnalisation du travail social. Ni les fonctionnalistes, ni les interactionnistes, ne parviennent à répondre à la question du pourquoi, mais se contentent de résoudre le comment.

Il eut été judicieux de se pencher sur les travaux de Terry Johnson⁹⁷ qui, en considérant la professionnalisation comme le processus de dépassement de la contradiction entre des travailleurs qui se veulent indépendants et l'Etat qui cherche à les contrôler, cherche véritablement à l'expliquer.

Enfin, lorsqu'il évoque l'apparition d'une nouvelle question sociale dans les années 1970, Michel Autès oublie de préciser quelle était la question sociale antérieure. Il nous semble qu'il s'agissait du paupérisme. Dès lors, qu'est-ce qui différencie le paupérisme de l'exclusion, et qui justifie le passage de l'un à l'autre en tant que question sociale ? C'est une interrogation qui reste sans réponse à la lecture de l'ouvrage.

Ces critiques ne sauraient cependant effacer l'intérêt que représente l'ouvrage, par les éléments d'information et de réflexion qu'il apporte à celui qui réfléchit aujourd'hui à la définition du travail social.

Nous tenons à la disposition des membres du laboratoire quelques documents d'époque et quelques ouvrages spécifiques au catholicisme social et aux mouvements qui émergent dans la dynamique de *Rerum Novarum*.

⁹⁷ *Professions ans power*, Macmillan, 1972

Voici en outre une bibliographie indicative portant sur la naissance et l'évolution des éducatrices et éducateurs spécialisés et des assistant(e)s de service social :

■ Professions sociales

- 📖 François Aballéa, *La professionnalité : d'une notion à son usage*, Revue française de service social n°187, 1997, pp. 7-17
- 📖 François Aballéa, *Professionnalité et déprofessionnalité du travail social*, Recherche sociale n°137, 1996, pp. 47-63
- 📖 Elie Alfandari & Francis Pintiau, *Le travailleur social : identité et avenir*, RDSS, 1993, pp. 605-618
- 📖 Isabelle Benjamin, François Ménard & Christophe Robert, *Les délégués à la tutelle. Evolution des pratiques et transformation de la professionnalité des délégués*, Recherche sociale n°143, 1997, pp. 3-89
- 📖 Cédias, *Guide bibliographique pour l'histoire des professions sociales*, Vie sociale, Hors série, 1995, 169 p.
- 📖 Michel Chauvière, *Pour une présentation historique des professions sociales*, Echanges Santé-Social n°87, 1997, pp. 37-42
- 📖 Jean-Noël Chopart, *Des professions en crise*, Informations sociales n°38, pp. 87-97
- 📖 CREA Midi-Pyrénées, *La professionnalisation dans le secteur social et médico-social*, 1990, 143 p.
- 📖 Lise Demailly, *La restructuration des rapports de travail dans les métiers relationnels*, Travail et Emploi n°76, 1998, pp. 3-14
- 📖 Jacques Desigaux & Amédée Thévenet, *Les travailleurs sociaux*, PUF, Que sais-je ? 1995, 126 p.
- 📖 Dictionnaire permanent Action sociale, *Les professions sociales*, pp. 2517-2574
- 📖 Marc Fourdrignier, *Formations et métiers*, Informations sociales n°38, 1994, pp. 40-49
- 📖 Jean-Marie Geng, *Mauvaises pensées d'un travailleur social*, Seuil, 1977, 224 p.
- 📖 Interco CFDT, *Les nouveaux acteurs du social. Enquête auprès des salariés de l'action sociale des départements*, Dunod, 1998, 185 p.
- 📖 Jacques Ion, *Les processus de structuration professionnelle à l'épreuve de la crise*, Les politiques sociales n°314, 1996, pp. 64-72
- 📖 Jacques Ion & Jean-Paul Tricart, *Les travailleurs sociaux*, La découverte, 1992, 124 p.

- 📖 Jacques Ion & Jean-Paul Tricart, *Une entité professionnelle problématique : les travailleurs sociaux*, Sociologie du travail, 1985, pp. 137-153
- 📖 Anne-Solenn Le Bihan, *18 métiers dans le social*, Editions Rebondir, 1997, 139 p.
- 📖 Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, *Les professions sociales*, DRASS Nord/Pas-de-Calais, 19 p.
- 📖 Murielle Monrose, *Les professions sociales, une expansion forte et diversifiée*, Echanges Santé-Social n°87, 1997, pp. 50-58
- 📖 Valérie Pezet, Robert Villatte, *De l'usure à l'identité professionnelle. Le burn-out des travailleurs sociaux*, TSA Editions, 1993, 296 p.
- 📖 RDSS, *Les travailleurs sociaux. Statuts et responsabilités*, 1993
- 📖 SESI, *Les professions sociales et éducatives en 1996*, Documents statistiques n°301, 1998, 104 p.
- 📖 H. Strohl, *Profession : travailleur social*, Informations sociales n°38, 1995, pp. 110-117
- 📖 Amédée Thévenet, *Les travailleurs sociaux, vingt ans après*, Revue française des affaires sociales, 1988, pp. 63-72

■ Les éducatrices et éducateurs spécialisés

- 📖 Jean Brichaux, *Les étapes de la professionnalisation des l'activité socio-éducative*, EMPAN n°29, 1998, pp. 74-77
- 📖 Jean Brichaux, *Le savoir de l'éducateur ou quand éduquer c'est savoir s'y prendre*, Les cahiers de l'Association européenne des Centres de formation au travail socio-éducatif, 1997, pp. 79-92
- 📖 Maurice Capul & Michel Lemay, *De l'éducation spécialisée*, Erès, 1996, 444 p.
- 📖 Claude Dubar, *Idéologies et choix professionnels des éducateurs spécialisés*, Thèse, Paris VIII, 1970, 220 p.
- 📖 Jean Dubois, *Le rôle de l'éducateur*, Informations sociales n°22, 1992, pp. 84-88
- 📖 Eric Marteau, *Enjeux de la professionnalité des éducateurs spécialisés*, Mémoire de DEA, Sciences de l'Education, CUEEP, Lille, 1997, 121 p.
- 📖 Jean-Luc Martinet (sous la direction de), *Les éducateurs aujourd'hui*, Privat, 1993
- 📖 Francine Muel-Dreyfus, *Le métier d'éducateur*, Editions de Minuit, 1983
- 📖 Michel Tachon, *Recherche sur les processus de professionnalisation. Analyse dans le secteur de l'enfance inadaptée au cours de la période 1945-1980*, AREPS Lyon, 1988, 164 p.

📖 Alain Vilbrod, *Devenir éducateur, une affaire de famille*, L'Harmattan, 1995, 302 p.

■ Les assistant(e)s de service social

📖 René Barbier, *Une analyse institutionnelle du service social*,

📖 N. Courtecuisse & L. Brams, *Les assistants de service social. Contribution à une sociologie d'une profession*, Le Vésinet, INSERM, 1970, 137 p.

📖 Aline Fino-Dhers, *Assistante sociale. Un métier entre indétermination et technicité. Une approche socio-historique*, L'Harmattan, 1994, 118 p.

📖 Roger-Henri Guerrand & Marie-Antoinette Rupp, *Brève histoire du service social en France 1896-1976*, Privat, 1978, 183 p.

📖 Gisèle Morand, *Identité professionnelle et formation permanente des assistantes sociales*, Bayard, 1992

📖 Jeannine Verdès-Leroux, *Pouvoir et assistance : 50 ans de service social*, Actes de la recherche en Sciences sociales n°2/3, 1976, pp. 152-172

A la lecture de ces quatre ouvrages, nous nous proposons de soulever quelques points susceptibles de faire l'objet d'un débat au sein de l'équipe *Agents éducatifs* :

Au niveau des travaux consacrés aux travailleurs sociaux, à leurs problématiques de formation, de professionnalisation, à leurs positionnements syndicaux, politiques, nous avons le sentiment d'être le plus souvent enfermés dans un cadre d'analyse marxienne, beaucoup trop rigoureux.

Opter pour une vision strictement déterministe empêche de considérer le jeu d'acteurs qui se développe au sein du champ social. C'est aussi considérer les travailleurs sociaux comme des représentants et reproducteurs des intérêts de la classe dominante, alors cependant que leur habitus professionnel traduit des positions complexes et contradictoires. Mais le plus grave, c'est qu'il nous plonge dans un immobilisme, théorique et pratique, incompatible avec toute approche qui se veut dialectique et qui s'inscrit, par conséquent, dans une dynamique de changement, de progression.

Eluder le jeu d'acteurs du champ social permettrait, en outre, de saisir le processus de professionnalisation et donner, par la même occasion, davantage de consistance à cette notion, pas ou mal définie jusqu'à présent.

Donner plus de place au travailleur social, substituer la qualité d'acteur à celle d'agent est une posture sociologique qui, aujourd'hui, nous paraît fondamentale pour prétendre expliquer le travail social.

Elle passe par l'appropriation de théories nouvelles comme, par exemple, la théorie de l'habitus de Pierre Bourdieu qui permettrait de dégager notamment les stratégies d'accès à la profession d'éducateur/éducatrice spécialisé(e) ou d'assistant(e) de service social. Les travaux d'Alain Vilbrod et de Gisèle Morand ont ouvert la voie.

A nous de poursuivre cet effort et de contribuer, dans le cadre du laboratoire de recherche, à l'élaboration d'une pensée sinon novatrice du moins critique.

JACQUES ION

LE TRAVAIL SOCIAL AU SINGULIER

1998, PARIS, DUNOD, 152 P.

Par Thérèse LEVENÉ

1. PRESENTATION GENERALE

Jacques Ion est sociologue, il est chargé de recherches au CNRS et participe aux travaux de recherches du CRESAL, laboratoire de recherche associé au CNRS et commun aux universités Jean Monnet de Saint Etienne et Lumière de Lyon.

*"Après avoir examiné comment les travailleurs sociaux s'étaient trouvés bousculés par les politiques publiques dans les années 80"⁹⁸, Jacques Ion étudie, dans *Le travail social au singulier*, comment les travailleurs sociaux "se trouvent en quelque sorte pris de court par le développement du chômage de masse et de la crise sociale".*

1.1 "Le travail social existe-t-il encore ?" telle est la question que pose l'auteur.

Autrement dit, "Quand la question sociale ressurgit dans toute son ampleur, y a-t-il encore place pour le travail social ? "

1.2 La méthode de travail ou le mode d'approche de la réalité étudiée

Le mode de lecture de la réalité actuelle du travail social choisi par l'auteur est l'examen de *"la réalité à partir de ce qui se passe au niveau des agents qui*

⁹⁸ En 1990, il écrit *Le travail social à l'épreuve du territoire*, ouvrage dans lequel il propose un bilan des nouveaux dispositifs localisés : ZEP, programmes DSQ, comités de prévention de la délinquance, opérations "anti-étés chauds", etc. Leur mise en œuvre mobilise non plus seulement les travailleurs sociaux, mais aussi des acteurs nouveaux : élus, fonctionnaires de diverses administrations, etc.

Il examine les conséquences, sur les agents du travail social et sur leurs pratiques, de la mise en œuvre de ces politiques dites transversales assorties à la décentralisation de l'aide sociale sur fond de société civile absente.

mettent en œuvre concrètement les politiques sociales et qui sont en contacts avec le public".

J. Ion pose deux questions :

- Qui sont aujourd'hui les praticiens du social ? Ceux qui sont confrontés à *"la misère du monde"*, aux dénommés *"exclus"* ? Précisons que les praticiens en établissements sanitaires ou socio-sanitaires ne sont pas l'objet de la recherche de J. Ion.
- Que font-ils, ces agents qui se trouvent confrontés directement et dans l'urgence aux publics les plus défavorisés ?

La lecture de la réalité du travail social a pour support les enquêtes réalisées par l'auteur et son équipe, la consultation d'autres enquêtes effectuées ces dernières années par les conseils généraux, les ministères, notamment celle de la Mire (Ministère des Affaires sociales), des entretiens individuels ou en groupes avec les gestionnaires et les praticiens, l'observation des pratiques ou encore l'analyse d'écrits sur le social.

Les investigations utilisées n'ont pas pour but de dénombrer les agents *"confrontés à la dite crise sociale"*, mais davantage d'identifier les intervenants⁹⁹ sociaux à partir du noyau central que constituent les travailleurs sociaux jusqu'aux *"autres catégories d'agents qui gravitent dans l'univers du social"*. Ce repérage tentera de mettre à jour les processus de structuration de l'univers des praticiens, notamment dans le but de cerner le devenir des travailleurs sociaux dans le contexte actuel.

Jacques Ion n'inscrit pas sa démarche dans une démonstration statistique, mais dans une recherche de sens, à partir d'une caractérisation de la réalité du travail social, Jacques Ion va relever les mouvements de cette réalité, les paradoxes et tenter d'en approcher les causes ou plus exactement la genèse.

Le choix de l'essai l'autorisera à émettre des suggestions, à proposer des solutions...

En ce qui concerne l'analyse des pratiques des agents, c'est la dynamique de celles-ci et la logique à laquelle elles obéissent qu'il tentera de dégager. Ce sont les conditions générales de la pratique actuelle et plus précisément les conditions du face à face entre le praticien et l'usager dont l'auteur va rendre compte.

Ce parti pris repose sur l'hypothèse suivante : *"Trois caractéristiques s'avèrent essentielles dans le processus de redéfinition des pratiques : la fin de la durée comme horizon du travail; la transformation des publics avec pour corrélat leur caractère de plus en plus indéterminable; enfin la restriction de l'offre de prestation (service, emploi ou allocation) dans la relation d'échange avec la clientèle."*¹⁰⁰

⁹⁹ Terme commenté ultérieurement par l'auteur

¹⁰⁰ Ion Jacques, *Le travail social au singulier*, p 9

1.3 L'argument central de l'ouvrage

Jacques Ion veut montrer :

- comment l'unité relative mais jusqu'ici bien réelle d'une entité professionnelle reconnue, celle de travailleur social est mise en cause et,
- comment la dilution voire la disparition de cette entité professionnelle dans un ensemble flou aux contours incertains se produit.

Pour l'auteur la dynamique qu'indiquait le terme de travailleur social semble cassée : *"les travailleurs sociaux ne constituent plus le pôle central autour duquel s'arrimaient les différents agents du social"*.

Les indicateurs (signaux, nous dit l'auteur) retenus sont :

- le développement de la division du travail dans le champ social professionnel, division accrue par l'apparition de professionnels issus du monde économique,
- l'utilisation des termes d'intervention sociale et plus encore d'intervenants sociaux au lieu et place de travail social et de travailleurs sociaux. Le processus de professionnalisation – que l'on croyait inéluctable – arrive-t-il à son terme ? D'une part ce terme d'intervenants sociaux autorise la réunion dans un même ensemble de bénévoles et de professionnels, d'autre part il indique que la pratique s'inscrit dans un court terme, dans l'ici et le maintenant;
- l'affaiblissement des référents du collectif qui donnaient sens à l'appellation travailleur social;
- le processus de subjectivation qui caractérise nombre de pratiques des intervenants aussi bien que des publics auxquels ces intervenants ont affaire.

1.4 Le plan de travail

Trois chapitres vont être consacrés à une approche dynamique du paysage actuel des postes existants dans le social : une présentation de l'état actuel de *"la nébuleuse des différents métiers du social"*, les effets du retour en force du bénévolat dans le champ social professionnel, l'examen de ce champ professionnel soumis à des multiples références culturelles et professionnelles. Le quatrième chapitre tentera de qualifier les protagonistes qui se rencontrent au front, c'est à dire les praticiens et le public.

Le cinquième chapitre analysera la configuration de la relation praticiens/usagers.

Le devenir du social en sixième chapitre reprendra les principales conclusions, proposant un autre mode d'approche pour questionner le devenir du social.

2. LES PRINCIPAUX RÉSULTATS DE L'ÉTUDE DE JACQUES ION

2.1 Qu'en est-il des emplois sociaux ?

A titre d'hypothèse, J.Ion retient quatre processus opérant autour de métiers "centraux" que sont les assistants de service social, les éducateurs spécialisés, les animateurs socio-culturels, les conseillers en économie sociale et familiale. Ces processus sont les suivants :

- sur les côtés des métiers centraux, émergent de nouvelles qualifications,
- en dessous, se multiplient les "petits boulots",
- au-dessus, se développe un encadrement spécifique, et enfin,
- partout autour, l'intégration d'une dimension "sociale" dans des métiers hors champ social.

Une quantification, voire une énumération de ces phénomènes, rappelons-le n'est pas l'objet de cette étude, ce sont les signes marquants d'une évolution du secteur que l'auteur tente de repérer.

■ En ce qui concerne le développement de postes de travail qualifiés, relevons tout d'abord

- des métiers "anciens", jusqu'alors cantonnés aux marges du social, convoqués depuis une dizaine d'années dans le champ social pour cause de développement du chômage, il s'agit des formateurs (pour certains anciens éducateurs) reconvertis dans le montage et l'animation de formules ou dispositifs participant du traitement social du chômage. Là, c'est le contenu, les tâches, qui se sont transformés avec la crise de l'emploi.
- A côté se sont développés des postes liés au développement de dispositifs institutionnels progressivement mis en place au début des années quatre-vingt, comme le développement social urbain, les contrats de ville, dans le cadre de la politique de la ville, les missions locales, PAIO, loi Besson sur le logement, RMI, associations intermédiaires, dans le cadre de la lutte contre le chômage et la pauvreté.

Citons les chefs de projets, les chargés de mission, les agents de gestion rapprochée, les formateurs d'insertion, les agents de développement, les coordonnateurs sociaux ou autres développeurs.

Les savoir-faire particuliers requis par ces nouveaux professionnels font partie des savoirs ordinaires accumulés par le travailleur social, constate J.Ion, la différence réside dans la modification des attitudes (rapport au temps, au politique) et dans la prise de distance d'avec un modèle professionnel marqué par la dominante psychopédagogique.

Ces postes sont occupés majoritairement par des *"diplômes de l'enseignement supérieur"* : psychologues, sociologues, économistes, géographes, architectes ou urbanistes, en mal de débouchés sur les marchés classiques de leurs formations respectives. Les universités développent des formations de niveau maîtrise ou DESS répondant à de nouvelles demandes liées à la mise en place des *"nouveaux dispositifs"* cités plus haut. Certains travailleurs sociaux y saisissent là l'occasion d'une formation continue pour une reconversion. Même si on trouve des anciens éducateurs spécialisés en milieu ouvert ou des animateurs socioculturels à ces nouveaux postes, il faut retenir l'apparition d'autres références professionnellement valorisables que celles issues du social dans son sens traditionnel.

■ La multiplication des petits boulots du social

Le traitement social du chômage se traduit notamment par la multiplication de semi-emplois dans le secteur social !

En effet les associations et collectivités locales ont largement eu recours aux TUC (travaux d'utilité collective), SIVP ((stages d'initiation à la vie professionnelle), jeunes volontaires, plus récemment aux CES (contrats emplois solidarité) trouvant là moyens de faire face aux restrictions budgétaires liées à la remise en cause de l'"Etat providence".

Ces postes n'ont pas suppléé ceux de l'action sociale, mais faute de crédits, les associations et collectivités locales y recourent de plus en plus dans le secteur de l'animation et dans le secteur des services (régie de quartier).

"Occuper les jeunes des cités et les faire contribuer au sauvetage de ces dernières", "jouer un rôle d'interface entre la population locale et les institutions avec 'les femmes relais'", tels sont les objectifs.

De ce fait, la professionnalisation n'est pas envisageable : ces semis emplois à mi-chemin du bénévolat et du salariat se caractérisent par la précarité, le temps partiel et le faible niveau de qualification.

Effet paradoxal relevé par le chercheur : faire face à la pénurie de travailleurs sociaux n'étant pas à l'ordre du jour, ces emplois se multiplient et *"occupent"* de plus en plus souvent des personnes diplômées du secondaire, voire de l'université.

Que traduit cette généralisation des emplois précaires dans le secteur social ?

- tout d'abord elle indique l'ampleur des problèmes posés aujourd'hui au travail social : les anciens réseaux qui structuraient les quartiers se sont défaits, les travailleurs sociaux ont besoin d'intermédiaires ou de porte-parole;
- c'est au "front" du social que ces jeunes peu ou pas qualifiés, en tout cas inexpérimentés sont envoyés, là où la pratique est la plus exposée et la plus complexe.

Les "emplois jeunes" qui vont grossir les effectifs des secteurs social et éducatif, ne sont pas considérés dans cette étude. Ils modifieront encore autrement le paysage des emplois sociaux.

■ L'apparition de nouveaux postes d'encadrement

Les conseils généraux se sont vus attribuer de nouvelles responsabilités avec la décentralisation. Soucieux de contrôler et de réorganiser un secteur qui leur était étranger (si ce n'est "insaisissable"), ils ont confié ces tâches à des cadres administratifs.

La mise en place et la gestion de nouveaux dispositifs confiés aux collectivités territoriales ou aux administrations sociales ont généralisé l'apparition de nouveaux postes d'encadrement occupés en nombre de plus en plus grand par des cadres issus des sciences de l'administration et de la gestion.

Enfin les grandes fédérations associatives régionales ont suivi cette tendance à recruter des dirigeants "issus du privé" aptes à mettre en œuvre la contractualisation et la concertation exigées par un contexte idéologique et organisationnel obéissant à une rigueur économique en matière de protection sociale.

Outre un manque à gagner en termes de débouchés pour les travailleurs sociaux, cette logique gestionnaire impose des références et des valeurs à même de "disqualifier la culture professionnelle traditionnelle"¹⁰¹.

■ Le "social" concerne de plus en plus de professions "publiques"

L'exercice public d'une activité professionnelle dans un espace urbain déqualifié ou auprès de population "difficiles" généralise un processus qui vise à "insister sur la dimension relationnelle de tâches considérées jusque-là presque exclusivement sous leur aspect technique"¹⁰².

Les agents de l'ANPE, les liquidateurs de caisse de retraite ou les guichetiers des CAF, mais aussi le conducteur de bus, l'employé des postes, le pharmacien, le commerçant se voient dans l'obligation faire face à des situations inédites, autrement dit sont confrontés à un public en grande difficulté, ce qui leur impose, dans l'exercice de leur métier, de développer une dimension relationnelle.

Des formations adaptées visant à l'acquisition de savoir-faire spécifiques concernent bien sûr les travailleurs sociaux exposés mais aussi les enseignants (les coordonnateurs ZEP), les policiers, les gardiens d'immeubles, les agents des offices HLM, etc.

Quand la fonction sociale n'est pas prise en charge par le professionnel, des aides spécialisés "semi-professionnalisés", issus du milieu, que nous avons cité ci-dessus, jouent le rôle d'interface.

Ces constats font dire à l'auteur :

"La pratique relationnelle se voit entérinée comme savoir faire spécifique", y compris par des métier éloignés voire étrangers au secteur social, "au moment où s'effacerait sur cette pratique le monopole des travailleurs sociaux"¹⁰³.

101 Le travail social au singulier, p. 26

102 *ibid.*, p. 29

103 *ibid.*, p. 31

2.2 Bénévolat et travail social

Le bénévolat est de retour mais son rapport au champ social professionnel s'est modifié.

L'auteur relève deux mouvements qui viennent en rupture avec une collaboration réelle existant depuis toujours, même si souvent déniée, entre professionnels et bénévoles :

- le rôle de médiation jouée par les fédérations associatives au niveau national ne trouve plus de légitimité avec la nouvelle organisation du champ social due à la décentralisation. Parallèlement l'action sociale territorialisée requiert une technicité qui *"suppose une plus grande séparation entre compétences professionnelle et militantisme"*¹⁰⁴;
- la mise à mal des *"idéologies de progrès"* qui se traduit par la fragmentation des réseaux associatifs et la quasi disparition des militants de terrain.

Assiste-t-on pour autant à une dissociation plus affirmée que jamais entre travail social et militantisme ? Il apparaît que non si l'on analyse les faits.

■ Qui sont les nouveaux bénévoles ?

- L'étude de Ion a mis en évidence la présence d'anciens syndicalistes ou de vieux militants au cœur des dispositifs institutionnels territorialisés relevant des politiques gouvernementales, au moins pour leur mise en œuvre, quand les travailleurs sociaux *"rechignaient à transformer leur métier conçu dans les années de croissance en métiers pour temps de crise"*.
- Il a cité précédemment les *"semi-professionnels"* sans qualification spécifique issus du milieu à traiter socialement. Ces emplois suppléent, selon lui à la *"déshérence d'intermédiaires militants"* : les acteurs de la société civile ne répondant plus à l'appel des pouvoirs publics.
- Il faut noter l'importance croissante d'associations qui tentent d'inverser le rapport d'assistance, les *"victimes"* devenant *"hérauts"* de leur propre cause, comme les associations de malades du sida ou encore de SDF vendeurs de journaux.
- D'anciennes associations comme le Secours catholique ou le Secours populaire, relayées par des associations humanitaires occupent à nouveau le devant de la scène et trouvent avec le RMI un support de développement dans le domaine de l'insertion.
- Il repère le retour de la vieille tradition chrétienne qui préconise d'aller au devant des plus misérables, drogués, sans abri (citons le SAMU social).

Ces démarches qui font d'abord de l'ombre au travail social, l'interpellent ensuite et finissent par devenir objet de formations spécialisées et renouvellent les pratiques professionnelles.

104 *ibid.*, p. 37

Loin de disparaître, le bénévolat aussi bien dans le cadre des dispositifs étatiques ou dans les interstices des actions publiques témoigne de sa vitalité sous la forme d'associations.

■ Pour autant s'inscrit-il toujours dans un processus de professionnalisation ?

Le processus de professionnalisation se traduit par une activité bénévole suivie d'une formation, sanctionnée par diplôme et suivie d'une insertion dans un statut reconnu.

Cette logique se trouve contredite de deux façons :

- Les effectifs du bénévolat social tendent à se concentrer aux deux extrémités du cycle de la vie active : propédeutique pour des jeunes étudiants venant y chercher expériences, savoir-faire et recyclage pour les sortants, préretraités ou retraités sollicités pour leurs compétences (leur présence dans les "restos du cœur" ou les associations de médiation juridique est remarquable).
- La mobilisation des jeunes des "quartiers difficiles" dans les associations qui les sollicite comme intermédiaires risque de demeurer ponctuelle et sans avenir. Elle pose au chercheur des questions fondamentales : ces types d'emplois peuvent-ils être pensés indépendamment du cadre socio géographique où ils sont apparus ? Les compétences requises liées à une condition de "nature" comme celles des femmes relais sont à la fois atouts à court terme et limite. Le propre d'un métier, souligne J.Ion qui reprend une analyse antérieure, est de pouvoir s'exercer par-delà la condition de celui qui l'exerce : la mobilisation de ressources liées à la condition sociale en dehors de la seule sphère domestique ou communautaire, la capacité de décontextualisation, la théorisation sur les pratiques sont les conditions pour transformer les postes de travail en emplois véritables¹⁰⁵.

Ce qui est en jeu nous dit l'auteur c'est une dialectique du local et de l'a-spatial, du milieu et de l'universel, du communautaire et du sociétaire.¹⁰⁶

■ Le paradoxe du bénévole qualifié

L'auteur l'a déjà évoqué, nombre de bénévoles associatifs sont des retraités qualifiés et compétents qui se reconvertissent. Il note même l'arrivée dans nombre d'organisations sociales d'administrateurs retraités d'organisations du même type. On est loin du notable siégeant au conseil d'administration pour

¹⁰⁵ J. Ion s'appuie sur une étude antérieure. Dominique Glasman et Jacques Ion, "Les nouveaux métiers des quartiers populaires : entre l'immersion locale et l'inscription institutionnelle", *Migrants formation*, n° 93, juin 1993, pp.19-31

¹⁰⁶ Ion cite A.Hammouchen, "Expérience privée et compétences publiques : travail social et gestion de proximité dans les quartiers d'habitat social", *Espaces et sociétés*, 1996, n°84-85, pp. 137-151.

raison politique ou stratégique : ils reconvertissent leurs expériences professionnelles.

Autre fait marquant les bénévoles sont de plus en plus des hommes ou des femmes exerçant une activité professionnelle ou en âge de le faire. On les trouve chargé de la gestion d'hôtels sociaux, ou encore de services destinés aux plus marginaux. Ce qui rompt avec l'ancien modèle charitable. Ces bénévoles se forment et les effets s'en ressentent jusque dans les vieilles associations caritatives.

Le travail social avec ses références, ses techniques a servi de modèle et en même temps il est éprouvé et même dépassé par des pratiques inédites.

■ Pourquoi le bénévolat ?

Le bénévolat ne fait pas que se calquer sur les savoir-faire acquis durant un quart de siècle de travail social, nous dit J.Ion, l'auteur note trois raisons à son développement :

- la conjoncture économique s'y prête,
- l'impuissance de l'Etat qui laisse vacant nombre de secteurs d'intervention en appelant à la participation citoyenne,
- sa capacité d'adaptation : l'improvisation, l'expérimentation que requiert des situations non répertoriées par les catégories administratives caractérisent l'engagement bénévole.

On demeure là toujours dans la même dynamique : c'est aux marges du social que les bénévoles s'affirment pour créer de nouveaux secteurs d'intervention légitimés par la puissance publique par la suite.

2.3 Le secteur social professionnel aujourd'hui

■ Les travailleurs sociaux ne sont plus ni démographiquement ni idéologiquement au centre du social.

Quels sont les signes de ce nouveau contexte d'exercice ?

- La baisse notable de la création de postes notamment dans le secteur de l'éducation spécialisée s'est accompagnée d'une déqualification : ce sont des agents de niveau inférieur au niveau III qui ont remplacé ces derniers en établissement, tandis que le milieu ouvert recrute des emplois hors convention type travailleuse familiale, auxiliaires de vie, etc.
- Le recrutement au sein même du groupe des métiers centraux s'élargit du fait de la crise générale de l'emploi, et, on l'a déjà noté, en raison des attentes des élus locaux soucieux de gestion et d'organisation.
- La difficulté récurrente des travailleurs sociaux de se retrouver autour d'un savoir commun d'appui en partie résolue par l'emprunt commun de morceaux de savoirs psychologiques fait place aujourd'hui à une nouvelle problématique autour d'un amalgame disparate où se retrouve

à la fois des intervenants issus de l'administration, de l'entreprise, des sciences sociales ou encore du militantisme.

- Enfin "*l'idéal éducatif*" n'est plus, nous dit Jacques Ion. La transformation de la personne, le progrès social constituaient le moteur de l'action sociale envisagée dans la durée. L'éducation populaire était le modèle culturel commun aux travailleurs sociaux. Ce modèle ne fonctionne plus comme référence commune.

La déqualification, un recrutement plus large, l'effacement de l'idée de progrès social sont venus à bout "*d'une culture partagée*" devenue réalité en raison d'une homogénéité sociologique du recrutement des travailleurs sociaux, tous métiers centraux confondus, jusqu'au cours des années 70.

A ces facteurs internes responsables de la transformation du social, s'ajoutent des causes externes.

La crise sociale crée de nouveaux publics et de nouveaux secteurs d'intervention qui se traduisent par une diversité des tâches et des procédures.

Le mot d'ordre des politiques transversales¹⁰⁷ qu'est celui de partenariat ne peut être entendu, ni suivi d'effets en raison de l'absence de référents communs, constate l'auteur.

C'est même une concurrence entre les métiers constitutifs du travail social à laquelle on assiste. A titre d'exemple emprunté à F.Aballea et F.Ménard¹⁰⁸, les conseillères en économie sociale et familiale représentant le métier le plus récent dans le champ social professionnel font valoir "*les valeurs positives du concret et de l'efficacité*" face aux références psychologiques des autres travailleurs sociaux. Ces positions coïncident avec les valeurs nouvelles que les nouveaux cadres recrutés par les élus locaux défendent.

■ Un accroissement de la division du travail

Une coupure hiérarchique assortie d'une opposition en termes de valeurs caractérise en premier lieu la division du travail aujourd'hui.

La coupure entre le social de gestion et le social d'intervention, termes repris à Bachman et Chauvière, déjà constatée en établissement se généralise en milieu dit ouvert : les cadres intermédiaires issus du terrain sont remplacés par des généralistes issus de l'université ou des gestionnaires formés en écoles de gestion; les débouchés pour les intervenants du terrain se raréfient, la coupure entre le monde des décideurs et celui des praticiens s'accroît.

A cette coupure dans les conditions d'exercice, s'ajoute une coupure en termes de culture professionnelle. Les maîtres mots des politiques transversales s'inscrivent, constate J. Ion, dans une tentative néo-libérale de redéfinition des fins et des moyens du social : l'évaluation est envisagée uniquement sous un

¹⁰⁷ Jacques Ion a développé la question des politiques transversales dans *Le travail social à l'épreuve du territoire* cité en début de présentation.

¹⁰⁸ "Les conseillères en économie sociale et familiale", *Recherches et prévisions*, n° 46, décembre 1996, pp.9-19

aspect de mesure d'une efficacité en termes comptables, le management administratif se caractérise par une majoritaire promotion d'hommes défenseurs des "nouvelles valeurs professionnelles". L'observation tend à montrer que la coupure engendre la coupure : si l'obligation de résultats devient valeur dominante portée par les cadres dirigeants et les agents intermédiaires, il semblerait que les praticiens continuent à agir comme ils l'ont toujours fait !

Cette étude révèle que ce n'est pas tant le contenu qui préoccupe les élus gestionnaires de l'action sociale –ceux-ci seraient rarement en mesure de définir des missions- que la manière de travailler ou plus exactement de fonctionner. C'est la procédure qui prend le pas sur la pratique elle-même.

Un second clivage : le front et l'arrière

A cette division interne classique imposée par les recompositions organisationnelles, se surajoute une division "externe" qui ne se superpose pas totalement au clivage hiérarchique.

Cette opposition se fonde sur les caractéristiques du terrain d'exercice : d'un côté tous les praticiens quelque soit leur position hiérarchique et de l'autre ceux qui, bénévoles ou professionnels sont en contact direct et permanent avec le public.

Comme pour l'opposition hiérarchique, ce second clivage en termes de conditions d'exercice se double d'un clivage en termes de valeurs.

Là , les obligations de rendement se heurtent à la culture professionnelle traditionnelle, ici cette dernière se heurte aux impératifs de la prise en charge de la survie quotidienne.

Le front est le lieu d'expression des bénévoles (cf. plus haut) et le lieu de discrédit des professionnels. C'est au sujet de ces derniers que l'on parle de *burning out* : "*grillés et consommés au contact de la misère*".

Cette frontière entre le front et l'arrière consiste en une procédure de triage du public.

Deux raisons sont relevés par l'étude de J.Ion : la première est l'accroissement du nombre de bénéficiaires potentiels, cette procédure est une gestion des flux; la seconde raison est la difficulté du face-à-face, il s'agit d'un dispositif de protection.

Ces dispositifs sont matérialisés par des banques ou guichets qui "disent l'impossibilité à assumer une présence polyvalente quotidienne et la nécessité de maintenir une scène exposée et des coulisses....

2.4 Intervenants sociaux et usagers

■ De la qualification à la compétence

L'opposition relevée par J.Ion entre l'arrière et le front se calque tout à fait sur celle décrite par C.Dubar¹⁰⁹, D. Montjardet et L.Demailly¹¹⁰, entre qualification et compétence. Le premier terme renverrait au titre scolaire, à la détention d'un savoir rigoureux et à l'habilitation juridique ; le second terme signifierait savoir-faire empirique et capacités d'adaptation.

C'est bien le débat entre savoir technique et savoir-être qui est de nouveau ouvert, c'est bien la dialectique bénévolat/professionnels qui resurgit.

La compétence est invoquée aujourd'hui, de la part des employeurs, contre les *"rigidités des systèmes professionnels collectivement définis"* !

La compétence invoquée traduit également un autre regard sur ces métiers du social, "un décentrement du point de vue en direction de l'usager", note Ion.

Le statut devient, par voie de conséquence, une composante inutile pour définir l'exercice d'une "relation de service aux particuliers".

Ainsi les travailleurs sociaux deviennent intervenants sociaux, le travail social est une intervention sociale.

■ L'avènement des intervenants

Le terme d'intervenants permet de réunir sous un seul vocable un ensemble beaucoup plus large que celui des seuls travailleurs sociaux et la "référence explicitement professionnelle contenue dans ce terme en est remarquablement absente".

Serait-ce simplement une appellation plus commode ?

Un document produit par le Conseil supérieur du travail social : *"L'intervention sociale d'aide à la personne"* se fixe pour objectif de réaffirmer la professionnalité de l'intervention sociale, récusant notamment la position de l'UNIOPS faisant appel à la solidarité. Signalant la nouveauté du contexte dans lequel doivent opérer les professionnels, ce texte propose un modèle de démarche basé sur la notion de "personne" et "d'intervention".

Jacques Ion interprète ce document comme *"le symptôme d'un dérèglement des pratiques"* auquel ce document voudrait apporter remède. Il lui permet d'analyser les deux mots clefs, révélateurs de l'évolution des pratiques, à savoir l'intervention et la personne.

La notion d'intervention vient dire ce que la pratique est devenue : le terme d'intervention contredit l'ambition de prise en compte de globalité et de temporalité affirmée dans cet écrit.

109 Claude Dubar, "La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence", *Sociologie du travail*, 1996, n°2, pp.179-193. "Le terme apparemment plus moderne de compétence viendrait plutôt signifier l'implication personnelle requise précisément par certains dispositifs professionnels", souligne Claude Dubar.

110 D.Montjardet et L.Demailly montrent combien la définition sociale de nombre de métiers "oscille entre les pôles de l'expérience et des qualités professionnelles, d'une part, et celui d'une qualification juridique et du contenu des missions, d'autre part." *Sociologie du travail*, n°1, 1987, cité p 77

En effet, les notions d'intervenant ou d'intervention caractérisent une pratique limitée dans le temps et dans l'espace. Ce n'est plus tant de travail dont il s'agit – il suppose temps et investissement- que d'une "activité temporaire dictée par l'urgence". Rappelons que si ce qui caractérisait le social des années de croissance était aussi et d'abord l'urgence, la rencontre provoquée par l'urgence se transformait en accompagnement à plus long terme visant à faire disparaître justement cet état d'urgence. Le travail social s'inscrivait dans une modification durable des pratiques de l'individu ou des groupes. Ce que l'on nomme "*l'idéal pédagogique*".

Or, aujourd'hui, le temps est compté en raison de l'ampleur des tâches et du nombre de bénéficiaires potentiels. Il faut se méfier de la notion "*envahissante de projet*", avertit l'auteur. Aux mains des responsables politiques et financiers, il est devenu simple instrument de gestion des crédits. "*Le temps du projet est devenu le temps de la procédure plus que de la pratique*".

Etablir et garder le contact est la priorité au front du social : le développement des services d'extrême urgence en direction des sans-abri et des toxicomanes ou le développement des numéros verts caractérisent la pratique dominante : une rapidité de l'intervention.

Le travail d'équipe est mis à mal, l'analyse des pratiques n'est plus de mise, la concertation et le partenariat concerne les instances décisionnelles. L'institution en tant que référent commun chargé d'apporter sécurité et étayage au professionnel se dérobe, soucieuse qu'elle est avant tout de rendre compte de son efficacité.

■ L'exposition à des publics non prédéfinis

La notion de personne dans le rapport du CSTS vient nier la dimension collective : "*L'intervention sociale d'aide à la personne*" se substitue dans le document du CSTS à "*l'intervention sociale individualisée*". Individu va avec anonymat, l'intervention qui dépendait de dispositifs généraux fait place à un nouveau mode d'intervention qui doit "*mettre la personne au centre de l'intervention*". L'ayant-droit devient l'usager, l'administré quitte sa position d'assujéti pour coopérer.

La question de l'objet de l'intervention a été remise à l'ordre du jour sous l'impulsion d'associations de victimes notamment, et a abouti au vote d'une loi fixant les droits des familles dans leurs rapports avec l'administration

- L'activité de l'usager est-elle réellement nouvelle ou serait-ce le regard nouveau du sociologue qui la révèle¹¹¹ ?
- Tient-elle à la nature des politiques publiques en matière d'action sociale ?
- L'usager a-t-il changé ? s'interroge l'auteur de l'essai.

"Le discours comme la pratique invitent à faire de l'usager un partenaire à part entière". Mais si l'usager est de moins en moins en position extérieure par

¹¹¹ A ce sujet, Jacques Ion cite, p 92, Michel Messu, *Les assistés sociaux. Analyse identitaire d'un groupe social*, Privat, 1991

rapport à l'intervenant, paradoxalement, c'est dans ce contexte de coopération qu'il apparaît le plus étranger à l'intervenant. Nous allons voir en quoi, suivant l'auteur dans son analyse.

Le public n'est plus celui des années de croissance, les catégories qui permettaient au travailleur social d'établir des profils types afin de cadrer la relation avec l'usager ne sont plus opératoires.

Le travailleur social pouvait appréhender et répertorier sa clientèle de trois façons, rappelle J. Ion :

- il y avait l'ayant-droit défini par des critères objectifs sur lesquels l'individu comme l'intervenant n'avaient en principe aucune prise. Le RMI rompt avec cette philosophie, puisque cette allocation est soumise à la réalisation d'un projet d'insertion : le bénéficiaire potentiel devient acteur à part entière, chaque cas devient singulier.
- Les types sociographiques étaient largement éprouvés, le client était repérable ainsi que le modus operandi qui allait de pair : la mère de famille, épouse d'ouvrier, le jeune issu de milieu ouvrier, la mère célibataire, la veuve, etc. Ces types n'ont pas disparu mais une nouvelle clientèle de rrmistes potentiels majoritairement masculine et jeune brouille les repères antécédents, de même que les jeunes diplômés sans emploi, etc.
- Enfin le fameux idéal éducatif qui inscrivait la pratique dans le temps permettait au travailleur social de définir sa clientèle par ce qu'elle devait être et non par ce qu'elle est. L'étayage, on l'a vu, des groupements d'appartenance faisant défaut, cette perspective ne tient plus.

En résumé, le ciblage de la clientèle n'est plus envisageable, la surprise comme l'étrangeté se déclinent au quotidien. L'auteur précise cependant que l'étrangeté peut aller paradoxalement avec la proximité, le semblable de l'intervenant social sollicite l'action sociale !

2.5 L'intervenant entre urgence et implication Ou la configuration de la relation entre praticien et usager

L'identité d'autrui ne se caractérise plus par sa qualité d'ayant droit ou en référence à un idéal type (celui de citoyen ou de consommateur avisé).

■ Le procès d'individuation

Retenons quelques références sociologiques citées par l'auteur pour décrire le contexte dans lequel praticiens et usagers se rencontrent :

- une dés-insertion généralisée¹¹² qui se traduit par une *"disjonction croissante entre formations, postes et statut social"* c'est à dire une indétermination croissante des liens entre niveaux scolaires, types

¹¹² V.De Gauléjac et I.Taboada Léonetti, *La Lutte de places*, Desclée de Brouwer, EPI, 1994, cité p 103

d'emplois et positions sociales accompagnée d'un affaiblissement des cadres collectif d'intégration, tels la famille, l'entreprise, le quartier.

- On passe d'une "identité statutaire" à "une identité personnelle" jamais définitivement acquise, "incessamment construite au fil de l'existence"¹¹³. Robert Castel parle d'"individualisme négatif"¹¹⁴, pour désigner, explique Jacques Ion, la difficulté à assumer cette exigence croissante d'autonomie requise par la société actuelle, qui conforte les situations bien assises et fragilisent inversement celles déjà indéterminées.

Le rapport déjà évoqué, *L'intervention sociale d'aide à la personne*, se démarque dans ses références et dans ses recommandations d'une conception d'usager qui se définirait en relation avec une collectivité pour faire place à la notion de personne, d'acteur responsable de son propre avenir. Cette norme s'imposerait donc y compris pour les victimes de l'"individualisme négatif".

■ De nouvelles modalités s'imposent à la désormais intervention sociale, côté intervenant et côté usager.

L'exemple éclairant à ce sujet est le RMI et les obligations inhérentes à cette prestation (qui n'est plus une simple allocation pour des ayants droit) : la loi institue un contrat individualisé d'insertion.

Qu'offre l'usager en échange de la prestation ? Lui-même, au travers de son récit autobiographique, comme moyen d'échange ultime.

Mais nous dit, J. Ion, cet "acte productif d'énonciation est aussi l'occasion de se ressaisir comme personne". Ainsi l'intervenant social va-t-il tirer les individus "vers la lumière de l'espace public, leur trouver une identité ou leur en fournir une, leur donner une échelle de mobilité qui les inscrit dans une volonté de bien-être social"¹¹⁵. La question n'est plus de savoir quoi faire de l'individu. La confiance au niveau personnel devient un projet "qui réclame l'ouverture de l'individu à l'autre". Non contrôlée par des codes normatifs, la confiance doit être gagnée.

Le travail social ne devient-il pas "la principale instance de socialisation pour toutes les victimes de l'individualisme négatif" ? s'interroge l'auteur.

Ce processus de "désaffiliation"¹¹⁶ génère des rapports interpersonnels usagers/praticiens qui ne sont plus codifiés.

Le praticien, travailleur social ou bénévole est livré à lui-même. J. Ion, l'a relevé précédemment, les références professionnelles en termes de savoirs et de valeurs sont disparates et en tout cas inadéquates et l'étayage institutionnelle s'est dérobé. L'ultime ressource de l'intervenant devient alors sa personnalité,

113 F. De Singly, *Le Soi, le couple et la famille*, Nathan, 1996, cité p 104

114 R. Castel, *Les Métamorphoses de la question sociale, une chronique du salariat*, Fayard, 1995, cité p 103 et 105

115 J.F Laé, *L'instance de la plainte*, Descartes, 1996, pp.23 et 25, cité p 111

116 terme emprunté à R.Castel, op.cit.

incapable qu'il est d'offrir quoi que ce soit qui puisse répondre à la demande et précisément à la demande d'emploi. Les intervenants du front sont les premiers exposés à la "désespérance" génératrice de violence, des usagers.

Ainsi Jacques Ion relève une curieuse symétrie : l'usager n'a que son récit autobiographique à offrir en garantie du contrat, l'intervenant doit, quant à lui, payer de sa personne s'il veut maintenir la relation duale.

Les deux piliers de la pratique, selon Aballéa¹¹⁷, se sont effondrés, à savoir la relation clinique et l'action communautaire. La première suppose la durée, elle fait défaut aujourd'hui; la seconde s'avère un faible appui dans les deux situations les plus courantes : celle où précisément c'est le lien social qui est en question ou celle où la force de l'appartenance communautaire –souvent ethnique- est revendiquée d'emblée¹¹⁸.

Cet état de fait requiert une implication personnelle proche de celle du militant et fait naître de nouveaux besoins de formation visant "la maîtrise de compétences interactionnelles spécifiques"¹¹⁹ incluant notamment la contention de la violence verbale ou gestuelle.

Cette implication personnelle qui ne concerne pas les seuls travailleurs sociaux ou bénévoles du front mais toutes les professions "publiques" conduit nombre de ces praticiens à "une irrépressible identification aux usagers" et par voie de conséquence met en situation de souffrance ces derniers confrontés à leur propre impuissance.

- L'interrogation sur l'éthique devient omniprésente et remplace l'analyse des pratiques. Le rapport sur *l'intervention d'aide à la personne* affirme cette préoccupation. Cette évolution s'explique, se justifie par la mise en avant de la responsabilité personnelle.

En résumé, la pratique du face-à-face au front témoigne de la faillite du social, aussi bien le social "des institutions redistributrices de l'Etat providence" que celui de "la norme sociale de l'idéal pédagogique".

Cette relation est désormais "rencontre entre deux subjectivités", elle est "affaire de singularités", ce qui fait dire à Jacques Ion que le travailleur social devient "un intervenant du singulier".

117 *Recherches et prévisions*, n°44, p 15, cité p 114

118 L'auteur évoque le piège communautariste auquel seraient exposés les intervenants des banlieues difficiles; l'idéal pédagogique de citoyenneté cédant le pas à une certaine forme d'ethnisation des pratiques, cf p 94.

119 Isaac Joseph, "La relation de service et la gestion des urgences psychiatriques", *Les annales de la recherche urbaine*, n°73, décembre 1996, pp. 108-118

3. EN CONCLUSION

Relevons les principaux constats issus de l'observation de Jacques Ion.

L'entité professionnelle des travailleurs sociaux dus à ce que l'auteur appelle un effet générationnel est mis à mal par une nouvelle organisation du travail dans le champ social professionnel qui s'ouvre à des intervenants issus d'autres secteurs dits "privés", c'est-à-dire de l'entreprise, des secteurs administratifs, de la gestion, de l'université ou qui sollicite le concours de bénévoles expérimentés ou de semi-bénévoles issus du terrain. On assiste à un processus de disqualification-déqualification des travailleurs sociaux.

Ceux-ci n'offriront plus les compétences nécessaires pour s'adapter au modus operandi requis aujourd'hui. S'ils ne s'adaptent pas à la nouvelle demande sociale en abandonnant les valeurs fondatrices de leur métier ou en acquérant les qualifications reconnues aujourd'hui, telles les qualifications en management, les travailleurs sociaux se trouvent prolétarisés et rejoignent les intervenants du front.

Les nouveaux intervenants ne semblent pas en mesure de constituer une entité collective animé d'une dynamique collective apte à peser sur l'avenir du social. Ils composent un ensemble hétérogène observé,

- tant au niveau des emplois, la notion de qualification paraît de moins en moins pertinente pour définir les postes, les statuts deviennent secondaires, c'est la thématique de l'implication qui est reprise. L'individualisation des postes et la singularité des pratiques caractérisent le champ social professionnel;
- que sous l'aspect sociologique : jeunes, préretraités, cadres, petits boulots, militants, gestionnaires, etc.
- enfin les missions ne jouent pas le rôle de fédérateur : elles sont de moins en moins définies centralement, cela revient aux collectivités territoriales quand ce n'est pas à "la société civile". Il s'ensuit une prépondérance des logiques institutionnelles et territoriales, quand ce n'est pas directement la logique de l'employeur qui prévaut.

Le burn-out qui a frappé les ex-métiers centraux risque de s'en prendre aux "nouveaux" intervenants.

Cependant cette analyse conduite autrement qu'à partir de l'ex-noyau constitué autour des travailleurs sociaux pourrait, nous dit l'auteur, nous faire entrevoir une autre réalité, celle d'un social en voie d'organisation.

Deux processus auraient qualité d'œuvrer à son homogénéisation :

- le psychologisme d'intervention exigé par la relation duale emprunté à l'éducation spécialisée,
- le modèle managérial, *"c'est désormais en termes de produit (et donc de marché) que tend à se décliner la caractérisation des services du social"*, qu'ils soient offerts par le secteur public ou par le secteur privé.

Le travail social consistant en une gestion de cas sans règle collective.

La logique de la normativité gestionnaire tend à restreindre le nombre des ayants droit, ce qui correspond à la limite des dépenses imposée par la crise de *"l'état providence"*. L'intervention sociale au singulier s'inscrit dans la disparition des modes traditionnels de régulation collective.

Hier le travailleur social était appelé à arbitrer entre règle et spécificité, son travail relevait de l'interprétation, le "cas" co-existant avec l'ayant-droit. Aujourd'hui, le travail de l'intervenant relève de *"la médiation"*, ce sont ses compétences, son expérience souvent localisée qui est mobilisée..

On assiste à la fin de la spécificité du travail social en tant qu'ensemble institutionnel instrumentalisable au sein des politiques sociales et à la fin de l'unité relative des praticiens reconnus dans l'appellation travailleurs sociaux en même temps qu'à une généralisation de la pratique relationnelle dans de nouveaux cadres d'exercice. C'est de plus en plus au sein d'un vaste ensemble de services d'aide à la personne qu'il faudra sans doute penser désormais le contenu de l'intervention et les emplois correspondants.

La crise du travail social serait à mettre en rapport avec la crise des enseignants et serait à analyser dans le contexte d'une société en crise, *"la question sociale resurgit toute entière et n'interpelle pas seulement les praticiens du terrain, mais la politique évidemment, voire la sociologie elle-même"....*

4. QUELQUES ELEMENTS DE CRITIQUE POUR OUVRIR UN DEBAT

Si le mode d'approche est clairement défini et si l'on considère cet ouvrage pour ce qu'il est, c'est-à-dire un essai, on ne doit pas déplorer l'absence de posture épistémologique claire de l'auteur.

Son travail descriptif le dispense-t-il cependant d'inscrire la réalité du travail social dans une réalité globale autrement qu'en conclusion ?

C'est sans doute là la limite de l'essai, à moins que ce soit ce qui justifie son choix.

Si Jacques Ion n'opte pas pour le discours visant à justifier les nouvelles pratiques - je pense aux discours sur le lien social, les compétences, l'implication, l'évaluation, etc.-, il dresse un tableau qui laisserait à penser qu'il suffirait de repenser les missions du social pour que les rôles se clarifient...

La misère croissante qui justifie les procédures de triage mériterait un autre traitement de la part d'un sociologue que celui de révéler des publics "indéfinis". L'analyse scientifique, c'est à dire historique et dialectique menée par J. Verdès Leroux¹²⁰, il y a vingt ans, s'inscrivait dans une étude des contradictions du travail social qui là demeure à l'état de paradoxes décontextualisés.

C'est un panorama de la forme nouvelle du travail social que nous propose Jacques Ion, il peut se révéler utile, mais il échappe à l'interrogation fondamentale qu'est la fonction objective du travail social.

Le travail social n'est-il pas le travail sur le social des années de croissance? Le travail sur le social est-il possible quand la redistribution n'est plus à l'ordre du jour ?

Si la brève analyse qu'il propose sur les notions de "personne" ou d'"intervention" est intéressante, là aussi elle demeure "localisée" au domaine du travail social et ne pose pas la question fondamentale de la nouvelle configuration du public liée à l'évolution du mode de production capitaliste qui développe le chômage et diminue les dépenses en matière de santé, d'enseignement, de formation et de traitement de la question sociale.

Comment prétendre à une recherche de sens si on n'étudie pas les causes ?

C'est peut-être le moment de citer l'ouvrage de L. Boltanski et de E. Chiapello, *Le nouvel Esprit du capitalisme*¹²¹, parce qu'il propose des outils d'analyse de la question sociale dont les travailleurs sociaux devraient s'emparer, si leur objectif est de redonner aux "personnes" susceptibles d'avoir recours à une "intervention sociale" la place qui leur revient dans les rapports sociaux de production....

¹²⁰ J. Verdès-Leroux; *Le travail social*, Editions de minuit, Paris, 1978

¹²¹ Gallimard, Paris, 1999

MICHEL CHAUVIÈRE¹²²,

ENFANCE INADAPTÉE : L'HÉRITAGE DE VICHY

1980, PARIS, LES ÉDITIONS OUVRIÈRES, 283 P.

Par Agathe Haudiquet

Psychologue et sociologue, Michel Chauvière, actuellement directeur de recherche au CNRS (GAPP-Cachan) à Paris, est l'un des premiers à s'être intéressé à l'histoire de la profession éducative¹²³. Son ouvrage, qui se situe dans la continuité des *Socio-clercs*, intitulé *Enfance inadaptée : l'héritage de Vichy*, doit être regardé comme un essai d'analyse socio-historique du lieu d'émergence de la profession éducative : le secteur de l'enfance inadaptée.

Il demeure une référence incontournable dans la mesure où, depuis, peu de travaux historiques ont été consacrés à cette profession en tout cas pour la période retenue par son auteur.

Il est surprenant d'y observer parfois le silence sur le régime de Vichy¹²⁴ alors qu'il a joué un rôle apparemment fondamental dans l'existence de la profession éducative.

Peut-être, les entreprises de centralisation des documents engagées par le Conservatoire national des archives et de l'histoire de l'éducation spécialisée (CNAHES) et le Centre d'archives de la protection de l'enfance et de l'adolescence (CAPEA), qui témoignent de la volonté rassembler les éléments d'une mémoire et de constituer ainsi un véritable patrimoine de la profession éducative, donneront-elles matière à enrichir, conforter ou contredire les propos de Michel Chauvière.

122 Bibliographie : Anne-Marie Beyssaguet, Michel Chauvière & Annick Ohayon, *Les socio-clercs*, François Maspero, 1976, 248p. ; Michel Chauvière, *La recherche en quête du social : enjeux et perspectives*, CNRS, 1989, 158p. ; Michel Chauvière (sous la dir.), *Annuaire de la recherche sur le social/MIRE*, CNRS, 1991, 433p. ; Michel Chauvière & Jacques T. Godbout (sous la dir.), *Les usagers entre marché et citoyenneté*, L'Harmattan, 1992, 332p. ; Michel Chauvière, Pierre Lenôel & Eric Pierre, *Protéger l'enfant : raison juridique et pratiques socio-judiciaires, XIX^e-XX^e siècles*, PU de Rennes, 1996, 183p. ;

123 *Les pratiques socio-éducatives sont-elles encore adaptées aux changements de société ?*, Sauvegarde de l'enfance n°1, 1998, pp.45-52 ; *Pour une présentation historique des professions sociales*, Echange santé-social n°87, 1987, pp.37-42.

124 Francine Muel-Dreyfus passe de la période 1920-1940 à la période 1945-1970, in *L'initiative privée, le terrain de l'éducation spécialisée*, ARSS n°32/33, 1980, pp.15-49.

1. LE CADRE DE LA RECHERCHE

C'est à la fin des années 70 que Michel Chauvière se lance dans une recherche socio-historique¹²⁵ approfondie sur le secteur de l'enfance inadaptée¹²⁶. Ses interrogations surgissent alors qu'il participe, en tant qu'enseignant, à la formation d'éducateurs.

La principale question qui se pose à lui est la suivante : quels sont événements à l'origine des enjeux contradictoires qui traversent aujourd'hui le secteur de l'enfance inadaptée, à travers ses institutions et ses professionnels ?

Michel Chauvière émet l'hypothèse que ces enjeux actuels trouvent une explication dans les événements qui se sont déroulés au cours de la décennie 1940/1950, période de constitution du champ de l'enfance inadaptée.

Il se penche alors sur les différentes théories du social susceptibles de l'aider dans son explication qu'il rejette aussitôt. Elles offrent trois types d'approches, orientées sur le contrôle social, les rapports de domination, les violences symboliques. Il se montre insatisfait à leur égard parce qu'elles négligent, en raison du déterminisme "outrancier"¹²⁷ sur lequel elles se fondent, une approche historique des faits, empirique, qui, selon lui, est le préalable nécessaire à l'élaboration de toute théorie, quelle qu'elle soit.

C'est pourquoi, Michel Chauvière décide de procéder, par une recherche documentaire, à un examen minutieux des faits. Son ambition n'est pas de "faire œuvre historique à proprement parler, ni traiter directement de l'actualité de la rééducation [mais seulement de contribuer] à la connaissance d'un dispositif singulier d'action sociale à travers l'étude d'une décennie à bien des égards essentielle"¹²⁸.

Comme nous l'avons dit, cet examen porte sur la période charnière 1940/1950, déterminante pour la définition actuelle¹²⁹ du secteur de l'enfance inadaptée.

Cette décennie comprend deux époques séparées par la Libération considérée comme un point de rupture ou plutôt comme un moment de transition marqué par le passage d'un type de régime à un autre. Michel Chauvière en fait les deux parties de son ouvrage, la première s'intitulant *Naissance d'une politique de la rééducation*, la seconde, *Devenir du secteur enfance inadaptée après la Libération*.

125 Une "ociologie historique" selon l'auteur, p.256.

126 "Est inadapté un enfant, un adolescent ou plus généralement un jeune de moins de 21 ans que l'insuffisance de ses aptitudes ou les défauts de son caractère mettent en conflit prolongé avec la réalité et les exigences de l'entourage conformes à l'âge et au milieu social du jeune", Nomenclature et classification des jeunes inadaptés, Sauvegarde, 1946.

127 p.12.

128 Id.

129 1980, date de parution de l'ouvrage.

2. RESULTATS DE LA RECHERCHE

Il met tout d'abord en lumière cette contradiction fondamentale que le régime fasciste de Laval avec tout ce qu'il comporte de régression sociale a pourtant fait naître et progresser le secteur de l'enfance inadaptée.

Cela, il le fait au terme d'un récit historique précis démarré au début 20^{ème} siècle, où forte était l'emprise du secteur privé dans ce domaine, représenté par les institutions charitables, les établissements de bienfaisance, les internats de rééducation, les sociétés de patronage d'anciens détenus. C'est dans une certaine anarchie que les magistrats, les médecins spécialisés, les instituteurs et les œuvres privées interviennent auprès des enfants déficients et en danger moral. Fin des années 20 début des années 30, la volonté de rendre plus cohérente la prise en charge, dispersée, de ces enfants, se manifeste dans les diverses tentatives de rapprochement avec les deux secteurs dominants du droit et de la médecine (hygiène mentale). Mais, elle n'aura pas le temps de se concrétiser.

Avant d'explicitier les conséquences de l'avènement du régime de Vichy sur le secteur de l'enfance inadaptée, Michel Chauvière conclut que " *Près d'un siècle d'initiatives privées dans toutes les directions ne définissent pas de territoire de l'"enfance à protéger", mais composent un inextricable puzzle d'institutions jalouses de leur "liberté" et avides des subsides d'Etat au nom du service rendu à la collectivité. Enfin, la rééducation est encore un mot vide, sans théories ni réalisations unifiées ou simplement dominantes*"¹³⁰.

Malgré l'échec des classes de perfectionnement, placé sous l'autorité du ministère de l'Instruction publique, le régime nationaliste d'après guerre n'a pas balayée cette volonté, au contraire. Seulement, elle s'inscrit désormais dans une politique de liquidation des valeurs et des traditions républicaines, au nombre desquelles la laïcité occupe la première place, et de retour en force de l'Eglise et ses valeurs évangéliques. L'instituteur est montré du doigt comme le " *corrupteur et responsable de la défaite*"¹³¹. Avec ses bataillons de scouts, son Mouvement Compagnons et ses Chantiers de jeunesse, Pétain croit, sur la base d'un ordre moral et religieux, entouré de ses "socio-clercs"¹³², dans un mouvement unique de la jeunesse, délivrée de la délinquance et porteuse de l'idéal-type de la famille de demain, droite et unie¹³³. La prévention et la lutte contre la délinquance juvénile deviennent une des priorités. Les prisons étant pleines et aux mains des Allemands, ne se résolvant pas à les condamner au vagabondage, le régime voit dans le scoutisme une solution possible. Des expériences sont menées à Kergoat et à Montesson. L'abbé Plaquevent apparaît comme l'homme providentiel, capable de sauver la situation. Il propose en 1941 un plan de protection et de sauvegarde pour les enfants en danger moral, délinquants ou au seuil de la délinquance.

130 p.28.

131 p.27.

132 Au détriment des notables, médecins, magistrats et instituteurs.

133 Le divorce est désormais interdit.

Le tournant que Michel Chauvière date au 19 avril 1942, lorsque que le fascisme prend les commandes en la personne de Laval, ne fait qu'accélérer ce processus, en le débarrassant du cléricisme, avec la création des centres d'observation et de triage et des tribunaux pour enfants. Les lois relatives à l'enfance déficiente et en danger moral se multiplient¹³⁴. Le besoin d'unifier et de contrôler les actions qui s'y attachent se fait sentir. Dès 1942, les associations régionales de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence (ARSEA) sont créées à cet effet, uniquement bâties à partir de statuts types et de circulaires ministérielles. Instruments du régime, les ARSEA deviennent les relais incontournables auxquels les associations doivent obligatoirement adresser leur demande de subvention. Dans le même temps, un Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral est mis en place en 1943. Il est chargé d'assurer le dépistage, l'observation et la rééducation des enfants inadaptés. L'appel aux médecins spécialisés et aux magistrats est réitéré.

Le contrôle discrétionnaire de la puissance publique sur le secteur de l'enfance inadaptée, qui est relayé par des "institutions écrans" fait nécessairement naître un besoin en personnels. Les premières écoles d'éducateurs font leur apparition dès la fin de l'année 1942.

Les cadres rééducateurs deviennent les agents moteurs de la politique du régime en matière d'enfance inadaptée, *"les éléments indispensables à la suture du dispositif"*¹³⁵. Avec eux, c'est l'image de l'éducateur technicien qui triomphe sur la rééducation *"consacrée"* prônée par les "socio-clercs" depuis, entrés en disgrâce et la rééducation *"sublime"*, capable de produire l'homme nouveau grâce au scoutisme.

Mais, les cadres formés à l'école d'Uriage, produits du régime de Vichy, finissent par se retourner contre leur créateur et l'occupant en prenant les armes et en entrant dans la Résistance. La rébellion permet le dépassement de la contradiction opposant la contrainte imposée par le régime à la libre adhésion voulue par les éducateurs.

Après la Libération, l'heure est à la reconstruction, à la restauration des valeurs républicaines. Le secteur de l'enfance inadaptée, pour lequel s'entame une période de consolidation tant du point de vue de son institutionnalisation que du point de vue de sa professionnalisation, fait simultanément marche arrière en s'ouvrant à nouveau aux œuvres privées. Les efforts de "nationalisation" sont réduits à néant. L'Etat s'en remet au secteur privé par la voie de la contractualisation.

L'enfance déficiente et en danger n'est pas au centre des préoccupations, contrairement à l'enfance délinquante, qui s'en distingue désormais, en faisant l'objet d'une ordonnance du 2 février 1945. Cependant, la sécurité sociale qui naît à cette époque, satisfait son besoin de reconnaissance, de légitimité par la couverture financière qu'elle propose au titre de l'assurance maladie.

Les ARSEA, dotées cette fois d'une mission de coordination, restent en place. La prolongation de leur existence s'inscrit dans une certaine continuité du mouvement d'institutionnalisation.

134 *"Toutes les lois relatives aux questions de l'enfance déficiente et en danger moral datent du Vichy de Laval"*, p.54.

135 p.109.

Le recrutement et la formation des éducateurs se développent. Les écoles sont labellisées, les conditions de sélection et le système d'enseignement¹³⁶ précisées. Les professionnels se rassemblent et s'organisent, notamment au sein de l'association nationale des éducateurs de jeunes inadaptés (ANEJI), née en 1947, chargée de défendre collectivement les intérêts des éducateurs et d'assurer la police morale dans ses rangs. La fin des années 40 marque le passage de la rééducation à l'éducation spécialisée. Des revues spécialisées¹³⁷ sont éditées.

Le processus d'institutionnalisation et de professionnalisation commencé sous Vichy, arrive à son terme. Michel Chauvière considère les années 1947-1948 comme celles du verrouillage, de la clôture du territoire de l'enfance inadaptée, où l'éducateur spécialisé doit s'affirmer comme le professionnel spécifiquement rattaché à ce territoire.

Michel Chauvière a tenté de repérer, en liaison avec la densité des événements politiques qui ont marqué la période 1940/50, les différentes étapes qui ont contribué à tracer les frontières du secteur de l'enfance inadaptée. Effectuer ce travail était, pour lui, indispensable parce qu'il permet de comprendre les contradictions et les enjeux actuels qui traversent ce secteur.

Il a démontré que, tandis que le mouvement d'institutionnalisation et de professionnalisation progresse de façon linéaire, malgré les rebondissements politiques, en revanche, l'évolution de la gestion, tantôt publique tantôt privée, de ce secteur, l'hésitation de la puissance publique à se l'approprier ou non, a entraîné cette difficulté pour la profession éducative de s'imposer aux professions antérieurement préoccupées par la question de l'enfance inadaptée, autrement légitimes, telles que les médecins spécialisés et les magistrats. Les rapports de domination ainsi engagés ont été, de plus, accentués par la division de la profession en deux camps depuis l'autonomie accordée à l'Education surveillée. Et, aujourd'hui, s'imposer comme "le" professionnel compétent dans ce secteur reste pour l'éducateur un défi.

Les propos tenus par Michel Chauvière vont dans ce sens : *"Plusieurs dizaines d'années nous séparent maintenant de cette époque pionnière. Les écoles se sont multipliées, brouillant et atténuant en un certain sens la distribution originelle. Au delà des statuts et des rôles, s'est imposée l'idée d'une seule et unique fonction éducative, correspondant bien à l'unité théorique mais nécessaire du problème de l'enfance inadaptée. C'est un lourd héritage pour les actuelles écoles d'éducateurs. Contrairement aux assistantes sociales du début du siècle, nées d'un "processus missionnaire" hors de la famille bourgeoise et pour la reproduction en direction des couches "relevables" des modes dominants, l'éducateur ou cadre-rééducateur prend forme lui de la nécessité et de l'occurrence fournie par le régime de Vichy à quelques groupes professionnels majeurs, de travailler ensemble à la rééducation de l'enfance. De ce fait, que renforce bien évidemment l'idéologie ambiante du cadre de jeunesse, l'éducateur est plus que l'assistante sociale dans la position de la "pratique mineure"; c'est-à-dire que le lieu de son développement professionnel est aussi le lieu de son assujettissement à des "pratiques majeures" interconnectées entre elles et concurrentes, telles que la*

136 comprenant des stages.

137 Sauvegarde de l'enfance, Cahiers de l'enfance inadaptée...

magistrature spécialisée, la neuro-psychiatrie infantile...En découlent deux conséquences, encore sensibles aujourd'hui : la protestation permanente de l'exécutant contre la division du travail instituée s'épuisant à découvrir l'introuvable identité spécifique de l'éducateur, et la prétention inverse d'apparaître comme un personnage de synthèse, le pivot d'une éducation totale, l'"antiréducateur" en quelque sorte, le disputant alors à l'instituteur et au prêtre"¹³⁸.

3. QUELQUES OBSERVATIONS

Michel Chauvière a posé l'une des premières pierres, sinon la première à l'édification d'une histoire de l'éducateur, par là, de son identité.

Sur le contenu, il est difficile de critiquer ce travail novateur en raison du manque de comparaisons possibles, l'intérêt porté à cette période sombre de l'histoire pour l'étude de l'enfance inadaptée étant quasiment absent.

Sur la méthode, on pourrait lui reprocher de ne pas avoir prolongé son étude socio-historique par une étude théorique, complément nécessaire à l'élaboration d'une connaissance véritablement scientifique de l'enfance inadaptée, de sorte que l'on ne sait jamais, au cours de lecture, à quel cadre théorique se référer. Finalement, il tombe dans le même travers que ceux qu'ils critiquent sévèrement qui est d'exclure la pratique, en excluant la théorie.

"Ne pas théoriser quand on ne maîtrise pas les faits"¹³⁹, si telle est la conduite qu'il s'est assignée, l'étape de la théorisation fait défaut.

Si la méthode (dialectique) est utilisée de façon incomplète, la démarche utilisée est dialectique. Michel Chauvière construit son travail à partir des contradictions dont il recherche à la fois l'origine et le dépassement. Ainsi, il considère le secteur de l'enfance inadaptée comme une unité contradictoire où les conflits qui le constituent engendrent des pratiques éducatives nouvelles permettant l'adaptation du secteur aux changements.

Une approche sociologique des professions aurait été également bienvenue dans la mesure où la professionnalisation des éducateurs est le thème central de l'ouvrage.

Enfin, sur la forme, l'intitulé de l'ouvrage, par une mauvaise interprétation, est de nature à porter ombrage à la profession d'éducateurs, que, d'emblée, le lecteur pourrait associer au régime de Vichy de façon malencontreuse.

138 p.253.

139 p.12.

CHRISTINE RATER-GARCETTE

**LA PROFESSIONNALISATION DU TRAVAIL SOCIAL.
ACTION SOCIALE, SYNDICALISME,
FORMATION 1880-1920**

1996, PARIS, L'HARMATTAN, 210 P.

Par Eric MARTEAU

1. LA THESE DE L'AUTEUR ET LES IDEES CENTRALES

A travers cet ouvrage, l'auteur explore une période clef de l'institutionnalisation du travail social, et plus précisément ici de sa professionnalisation¹⁴⁰.

La période considérée 1880 - 1920 est marquée par certains événements, traversés par diverses questions politiques¹⁴¹ qui façonnent un contexte d'émergence d'une activité professionnelle, de définition et de légitimation d'un champ et de pratiques, d'engagement d'individus et/ou de milieux qui, à leur tour, influent sur le processus de professionnalisation. C'est en quelque sorte à la reconstruction et à l'exploration compréhensive de cette dialectique qu'invite l'ouvrage.

L'arrière plan sociopolitique se caractérise par la conjonction de deux grands types de questions qui prennent toutes leurs forces, qui culminent, pourrait on dire, à la fin du XIX^e et au début du XX^e : la question sociale et la question religieuse. La question sociale renvoie ici aux effets sociaux de l'industrialisation, le paupérisme comme problème dominant, et à son traitement politique, la doctrine républicaine solidariste comme réponse. A l'invention politique du Social correspond un passage de la charité privée à des politiques assistantielles d'Etat. La question religieuse renvoie explicitement au mouvement de laïcisation de la société et de l'Etat que développent les républicains et qui aboutit à la séparation de l'Eglise et de l'Etat en 1905. "*Faire du social*" devient alors un enjeu de visibilité des projets de société portés par les deux camps, qui ici ne s'opposent pas comme sur la question scolaire, mais se démarquent au travers de multiples initiatives.

¹⁴⁰ En fait de la professionnalisation des futures assistantes sociales.

¹⁴¹ Et dans une moindre mesure économiques.

La séparation oblige les églises, et surtout l'Eglise catholique¹⁴², à faire front à une double menace : être reléguée dans la société française dans un rôle essentiellement culturel à un moment où progresse l'athéisme. La doctrine sociale de l'Eglise, promue dans l'encyclique *Rerum Novarum* conforte et développe un foisonnement d'initiatives¹⁴³ dans lesquelles s'engagent les catholiques laïcs. "*Aller au peuple*" devient ainsi un mot d'ordre relayé par les religieux. Mot d'ordre repris et concrétisé par des femmes inspirées de féminisme, soucieuses de restaurer les équilibres familiaux tout en améliorant la condition ouvrière. Ce sont des bourgeoises ou des ouvrières, engagées dans des œuvres et/ou dans le syndicalisme féminin, qui passent ainsi de la charité à l'action sociale et ouvrent la voie d'une professionnalisation .

L'âpreté des concurrences¹⁴⁴ et le souci de se démarquer des œuvres et des mouvements catholiques condamnés par Rome¹⁴⁵ exigent un travail de définition théorique de l'action sociale. En se distinguant de la charité et du socialisme, en agissant concrètement mais dans un projet de société cohérent , avec des objectifs collectifs à court et long terme, en entendant faire de la prévention, en agissant sur les causes des "*maux*" sociaux, les acteurs pionniers et actrices pionnières de l'action sociale réussissent à se singulariser, à légitimer leur entreprise, et ils rassemblent les éléments épars d'une future formation.

C'est dans ce contexte politique, religieux et social que des femmes et des jeunes filles s'engagent, "*vont au peuple*". Inspirées par leur foi , encouragées par des autorités religieuses, elles cherchent à transformer la société sans remettre en cause l'ordre établi : l'équilibre familial est une valeur centrale à sauvegarder et à promouvoir. Elle marque la limite d'un féminisme qui leur fait appréhender l'action sociale comme un devoir social de la femme, fait pour des femmes auprès de femmes, pour la famille. Ainsi, sur les bases d'expériences multiples, du syndicalisme professionnel féminin aux résidences sociales en passant par les associations consuméristes, des bourgeoises et des ouvrières s'initient à l'action sociale.

Très tôt, à l'instar des syndicats et des courants de l'éducation populaire, elles se préoccupent à la fois de leur formation et de celle des milieux au sein desquels elles interviennent. La formation est alors un des plus sûrs moyens de conforter leur légitimité sociale¹⁴⁶, tout en démultipliant leurs actions par la promotion d'une élite ouvrière.

Au tournant de la première guerre mondiale une profession est ainsi produite, par le jeu combiné d'acteurs¹⁴⁷ et d'institutions qui entendent influencer sur l'évolution de la société française. Les multiples initiatives qu'ont prises des

142 Les protestants, les églises réformées sont évidemment concernés mais de manière moins critiques eu égard à leurs institutions religieuses et leur propres doctrines.

143 Œuvres sociales syndicats , mutuelles, actions de toutes sortes.

144 Avec les socialistes pour exemple.

145 Ex : Le Sillon de monsieur Sangnier.

146 C'est une professionnalité émergente.

147 Ici d'actrices essentiellement.

femmes dans un contexte de séparation de l'Eglise et de l'Etat et de reconquête religieuse de la classe ouvrière, ont balisé le terrain de l'action sociale et leur ont permis d'expérimenter les rudiments éthiques, théoriques et pratiques d'une professionnalité. Cette dernière, progressivement mise en lumière et diffusée, va en retour servir le processus de professionnalisation par le renforcement de la légitimité sociale de leur intervention. Le passage de la charité à l'action sociale est bien l'endroit et le moment de professionnalisation des assistantes sociales.

2. LA STRUCTURE DE L'OUVRAGE ET L'ARGUMENTAIRE

Le premier chapitre est une analyse de contexte sociopolitique à la charnière des deux siècles dans lequel émergeront des institutions, des pratiques et des acteurs à l'origine de la dynamique de professionnalisation des assistantes sociales. La période étudiée de 1880 à 1920 est riche d'initiatives sociales qui, pour les pionnières, marquent le passage *"de la charité à l'action sociale"*.

En arrière plan, l'auteur, en prenant appui sur les travaux de Jacques Donzelot, pose la révolution de 1848 et ses conséquences comme l'endroit de l'invention du Social. Jusqu'en 48, la République paraissait apte à répondre globalement aux problèmes de la vie en société. Après 48, la République, si elle veut de nouveau prétendre à s'instaurer durablement, doit nécessairement apparaître en capacité de résoudre la question sociale. Le solidarisme, en tant que doctrine définie pour et par la IIIème République, est une forme de réponse originale, théorique et pratique, à cette dernière. Le solidarisme exprime un projet politique et social concurrent du projet catholique charitable et du projet socialiste révolutionnaire.

L'Eglise catholique en 1891 promulgue l'encyclique *Rerum Novarum*. Elle porte sur la condition ouvrière, et, prenant acte que le progrès industriel plonge le prolétariat dans l'indigence et attise les conflits entre les classes, elle pose, pour plus de quarante ans, les bases d'un catholicisme social moderne. La mission de l'Eglise est d'œuvrer à la réconciliation et à la collaboration entre les classes, dans le respect de la propriété privée et des fonctions régaliennes de l'Etat. *Rerum Novarum* engage nettement les catholiques à développer des initiatives concrètes d'action sociale, dépassant ainsi le cadre classique de l'action charitable.

Même si, comme l'a montré Colette Bec, sur le terrain de l'action sociale¹⁴⁸, il n'y aura pas d'affrontement entre le Laïc et le Religieux comme sur le terrain de l'éducation, la fin du XIXè siècle se caractérise par des concurrences qui auront pour conséquence un foisonnement d'œuvres de part et d'autre. Autant d'expériences qui concrétisent les projets politiques et sociétaux, explorent de nouvelles déclinaisons, initient et forment des acteurs, établissent des institutions. Sur ce plan, la séparation de l'Eglise et de l'Etat, achevée en 1905,

¹⁴⁸ Ou si l'on préfère de l'assistance.

va conforter la dynamique concurrentielle¹⁴⁹, et marquer un recul des religieux au profits des fidèles laïcs via le mouvement associatif.

Ainsi, le début du XX^{ème} siècle voit s'assembler les différentes pièces d'une matrice professionnelle : une doctrine qui appelle à l'engagement et à la mission d'action sociale, un foisonnement institutionnel qui défriche et balise les contours d'un futur terrain d'exercice, des acteurs et actrices porteurs de projets et praticiens d'expérience. Il faut y ajouter une dynamique concurrentielle avec les républicains socialistes, un cadre juridique qui autorise les initiatives et conduit les religieux¹⁵⁰ à un effacement progressif au profit des laïcs de l'Eglise catholique. Dans l'église, le "*laïc*", c'est celui qui n'est pas un clerc. Ces derniers, pour ce qui nous intéresse, sont ici essentiellement des femmes, des femmes qui trouvent dans l'action sociale l'opportunité de conjuguer les impératifs de leur foi chrétienne¹⁵¹ et leurs aspirations féministes¹⁵¹ d'émancipation personnelle et collective et de transformation sociale. Issues majoritairement de la bourgeoisie, elles vont "*aller au peuple*" en se mêlant au peuple, aux femmes du peuple, dans et par les ligues sociales, les œuvres et les résidences sociales, le syndicalisme . Elles tentent alors d'articuler le Politique, le Religieux et le Social, ce qui n'est pas sans risque .

Le second chapitre s'ouvre sur l'examen de quatre formes d'actions sociales condamnées par la hiérarchie catholique et soutenue par les catholiques sociaux¹⁵². Il s'agit pour Rome de signifier clairement comment et jusqu'où doivent s'articuler l'apostolat social et l'apostolat religieux, les convictions sociales et l'identité catholique, l'engagement laïc et l'autorité cléricale. L'Eglise entend là conjurer des risques d'"*hérésie*", de "*trahison*", d'alliance avec les socialistes, voire de "conversion" aux idéaux du socialisme¹⁵³. A la veille de la première guerre mondiale, l'action sociale se présente comme une sorte de creuset où "*tout est possible*". Pour éviter les critiques et les condamnations, les pionnières de l'assistance sociale doivent se définir clairement . La théorisation de l'action sociale devient là une condition sine qua non de son existence et de sa pérennité, contribuant par là même à la dynamique de professionnalisation.

La définition de l'action sociale, première étape d'une entreprise de théorisation, fait doublement enjeu dans le cadre de cette professionnalisation émergente. Il s'agit d'une part, de se démarquer suffisamment clairement de la charité traditionnelle pour valider des modèles d'action, des pratiques et des savoirs qui sont neufs. Il s'agit d'autre part, de promouvoir une définition qui distingue nettement ces pratiques là des pratiques condamnées par l'épiscopat et la hiérarchie romaine. La définition de l'action sociale telle qu'elle engage la professionnalisation ne doit ni rappeler l'ancienne charité, ni faire écho au socialisme. L'encyclique en ouvre la voie. L'analyse documentaire met en

149 Création d'associations paroissiales pour exemple.

150 Les congrégations notamment.

151 Catholique protestante.

152 La condamnation du Sillon de Marc Sangnier, et le rappel à l'ordre de l'action populaire, par exemple.

153 pp. 99-100.

lumière quelques éléments clefs de la définition de cette action sociale souhaitée et soutenue :

- L'action sociale est de portée collective, elle est de nature collective et se pense dans le long terme ; elle dépasse en cela la charité essentiellement individuelle et immédiate.
- La dimension sociétale de l'action sociale est intrinsèque ; l'action sociale touche aux structures de la société, elle entend la transformer.
- L'amélioration de la condition des individus que recherche l'action sociale, passe par l'amélioration des institutions qui composent la société.
- L'action sociale intègre une dimension curative des "maux" sociaux, mais elle œuvre aussi à leur prévention en travaillant sur les causes de leur apparition.
- L'action sociale contribue efficacement à la paix et à l'ordre naturel de la société.

Cette définition s'impose suffisamment pour être légitimée. L'action sociale conservera cette prétention à vouloir *"paradoxalement changer les choses en préservent l'ordre établi"*¹⁵⁴.

L'entreprise de définition de l'action sociale, si elle n'est pas exclusivement féminine, va cependant majoritairement concerner des femmes dans les débuts de la professionnalisation.

Aussi doit-on souligner que l'action sociale est censée s'adresser directement aux femmes, être faite par des femmes pour la défense et la promotion de la famille. C'est un *"devoir social"* de la femme qui, par sa famille et/ou son mariage, n'a pas besoin de travailler et se met au service d'autres femmes qui n'ont pas ses moyens. La racine féministe est très nette dans le recrutement des pionnières et dans ses modes d'actions : promotion de syndicats d'ouvrières, intervention sur l'économie familiale, sur l'éducation des enfants, etc. Ce féminisme social à caractère confessionnel se démarque d'autres courants féministes sur la non remise en question de l'équilibre familial.

La théorisation de l'action sociale provoque et alimente une dynamique de formation. En se formant¹⁵⁵, on se distingue encore ici de la charité, on pose les jalons d'une possible promotion féminine, on prépare à l'action et on en renforce la légitimité. Inspirée des cercles d'études ouvriers, du syndicalisme et des progrès scientifiques de l'époque, la formation est rigoureuse.

L'accent est mis sur les apports méthodologiques et *"la science au service de l'action"* ;

*"la théorie n'intéresse que dans la mesure où elle prépare à la pratique"*¹⁵⁶.

L'enseignement confessionnel n'est pas oublié et il est également mis en relation directe avec l'action .

154 p.105.

155 On se distingue ici encore la charité.

156 p.108

Théoriquement et pratiquement formulée, l'action sociale se professionnalise alors dans une configuration originale :

- Par la spécificité de l'engagement professionnel d'abord. L'idée de "carrière" est quasi absente au profit d'une déclaration permanente¹⁵⁷ de l'idéal vocationnel : on peut parler d'apostolat social des jeunes filles et des femmes qui s'engagent , de "mission" au double sens messianique et séculier.
- Par le caractère secondaire que prend la question de la rémunération. Si le bénévolat est une garantie d'engagement désintéressé¹⁵⁸, l'engagement syndical oblige à considérer la question du salaire. La juste rémunération financière sera celle qui assure à la professionnelle les moyens de sa subsistance. Ruine familiale et veuvage dus à la première guerre mondiale changeront quelque peu les données du problème dans l'après guerre .
- Par une ultra féminisation. Le Social, pour les pionnières issues de la bourgeoisie¹⁵⁹, est une troisième voie, face au couvent et mariage, adéquate aux aspirations féministes. Le célibat, persistant, trouve sans doute son explication dans une déclinaison séculière de la vocation religieuse et dans un principe de non contradiction avec le discours professionnel sur l'équilibre familial
- Par les premières écoles de formation qui recrutent des jeunes filles et des femmes d'origines sociales diverses. Elles entendent former une élite de travailleuses sociales capables à leur tour d'enrôler et de promouvoir une élite (ouvrière), capable à son tour d'influer sur leur environnement et d'assurer un "*relèvement collectif*" et une transformation sociale. Elles seront donc des professionnelles tournées vers l'action, qui puiseront leurs motivations et leurs inspirations dans la foi chrétienne catholique ou protestante, tout en maîtrisant des techniques et des méthodes d'action sociale.

L'ouvrage s'achève sur un troisième chapitre qui illustre cette configuration par l'étude de l'Ecole Normale Sociale au début du XX^{ème} siècle. Cette école dont la devise est "*influyente parce que compétente*" offre matière à "*une étude de cas*" mobilisant les acquis des deux premiers chapitres de l'ouvrage. Il ne nous semble pas utile dans le cadre de ce travail d'y insister davantage .

157 La profession est ici professée.

158 Du point de vue des praticiens de l'action sociale de l'époque.

159 Elles en sont l'essentiel de la cohorte.

3. ELEMENTS D'ANALYSE CRITIQUE

3.1 *Au plan scientifique et conceptuel*

Cet ouvrage consacré à l'une des sources originales du travail social se démarque positivement de nombreux travaux, qui, en tentant de faire l'histoire du travail social sombrent dans le récit hagiographique, la fresque impressionniste ou la sempiternelle chronologie .

En s'attachant à appréhender le processus de professionnalisation des assistantes sociales , Christine Rater Garcette use de précaution : choix raisonné d'une périodicité, mise à l'épreuve d'une hypothèse, appui documentaire systématique, ...

On a ici affaire à ce qu'on pourrait nommer une qui s'inscrit directement dans la voie ouverte par Michel Chauvière "*sociologie de l'historicité professionnelle*", et plus largement dans le type de chantier sociologique qui préoccupe Robert Castel, Colette Bec, ou Jacques Donzelot, par exemple.

Ce genre d'exercice est toujours délicat et souvent critiqué. Il s'agit, en effet, dans un moment historique donné, de dégager les lignes de forces qui sous-tendent la métamorphose d'une activité sociale en activité professionnelle, en prenant en compte dialectiquement des événements sociopolitiques, des évolutions institutionnelles et des stratégies d'acteurs. Cette posture théorique, bien qu'elle ne se revendique pas directement, paraît bien s'inscrire dans un cadre d'intelligibilité des dynamiques de socialisation professionnelle au sens ou l'entend Claude Dubar (91).

On peut (d'ailleurs) regretter que l'auteur ne situe pas précisément son cadre de référence théorique, et un examen de la bibliographie n'éclaire pas davantage le lecteur. On ne trouvera pas, en parcourant l'ouvrage, de développement significatif de définition problématisée de ce que Christine Rater-Garcette nomme la "professionnalité", la "profession", etc.

3.2 *Au plan des résultats*

Explicitement, ce travail ajoute à la connaissance de la genèse de la professionnalisation des assistantes sociales au moment même de leur apparition sur la scène du travail social. Que cette genèse doive beaucoup aux politiques sociales de la III^e République, cela est bien connu ; que les premières assistantes sociales soient sorties des rangs des "*dames patronnesses*" inspirées du catholicisme social, cela a été largement vérifié. Ce qui nous paraît beaucoup plus neuf, c'est :

- l'introduction dans l'analyse du processus de séparation de l'Eglise et de l'Etat comme facteur déterminant¹⁶⁰ ;

¹⁶⁰Mais insuffisant à lui seul.

- le repérage des habitus syndicaux comme éléments structurant à la fois de la professionnalité émergente et des tentatives de formalisation de la formation professionnelle ;
- la part accordée au courant féministe qui traverse à cette époque la société française.

Ces trois facteurs mis en lumière par l'analyse de Christine Rater-Garcette nous paraissent bien avoir été jusque là largement minorés voire ignorés.

Implicitement, à la différence par exemple de l'ouvrage de Gisèle Morand (92), les résultats de l'analyse contribuent à rompre avec le discours finaliste des théories du contrôle social, qui ont saturé la littérature sociologique il y a 20 ans. La place faite aux acteurs, l'attention portée à leurs stratégies conscientes viennent battre en brèche l'approche reproductionniste. On est aux antipodes du déterminisme de Jeannine Verdès-Leroux (78) qui ne voyait dans les assistantes sociales de toutes les époques que des *"agents socialement manipulés et manipulant"* au seul service d'une implacable *"domination sociale"* par *"l'imposition idéologique"*.

A l'inverse, il ne nous semble pas possible d'utiliser les résultats pour démentir l'existence d'un projet social de classe porté par les pionnières. D'abord parce que Christine Rater Garcette montre bien que l'éthique professionnelle est imprégnée (construite en partie) de l'encyclique *Rerum Novarum* qui reconnaît l'existence des classes sociales et prône leur collaboration, au lieu de leur affrontement dont elle prend acte. Ensuite parce que les premières assistantes sociales adoptent des stratégies très claires de démarcation des courants ouvriéristes du militantisme social catholique. Enfin parce que la promotion d'une élite ouvrière explicitement voulue par les assistantes sociales¹⁶¹ avait bien pour but de constituer des relais sûrs de leur projet dans la classe ouvrière.

Ainsi, de notre point de vue, ces résultats ne viennent pas "atténuer" les résultats du travail de Jeannine Verdès-Leroux, au sens où les assistantes sociales seraient finalement moins "bourgeoises" qu'on pouvait l'imaginer. De manière bien plus pertinente et féconde, ils suggèrent de possibles ambivalences/contradictions dès lors que le projet de classe est mis en actes : *"projet de société qui vise paradoxalement à changer les choses tout en préservant l'ordre établi"*¹⁶².

¹⁶¹ Et qui ont réellement représenté une minorité significative des pionnières.

¹⁶² p.105

PASCALE GARNIER

LES ASSISTANTES SOCIALES À L'ÉCOLE

1997, PARIS, PUF, 220 P.

Par Sylvie COTHENET

Cet ouvrage reprend les résultats d'une recherche¹⁶³ financée par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective du Ministère de l'Éducation Nationale dans le cadre d'un appel d'offres "*L'éducation des enfants et des adolescents, un enjeu pour les familles, les institutions éducatives et les réseaux sociaux*", organisé avec la MIRE du Ministère du Travail et des Affaires Sociales.

Réalisée par Pascale Garnier, docteur en sociologie et maître de conférences à l'IUFM de Créteil, cette étude porte sur *l'exercice du métier d'assistante sociale en milieu scolaire*, profession située au cœur d'un tissu de relations entre l'enfant, sa famille et l'école.

Cette profession sociale est articulée à un ensemble de dispositifs socio-éducatifs (protection de l'enfance, service polyvalent d'aide sociale, structures d'aide spécialisée...).

1. LECTURE COMPREHENSIVE

La recherche s'organise autour d'un double questionnement :

1. Comment l'attribut de "scolaire" appliqué aux assistantes sociales définit-il spécifiquement l'exercice de leur fonction ?
2. Comment, en retour, leur qualification "d'assistante sociale" permet-elle de déterminer leur spécificité dans l'école ?

En formulant ces deux questions, P. Garnier a pour objectif de comprendre les rapports entre les principes d'action déployés par les ASS, les opérations d'objectivation de leur exercice professionnel et les compétences mises en œuvre dans chacune des situations auxquelles elles sont confrontées.

P. Garnier consacre une première partie à l'analyse de l'exercice du service social en milieu scolaire, en privilégiant l'examen de la littérature spécialisée et le travail par entretiens, soit des opérations de généralisation et de décontextualisation des pratiques.

¹⁶³ GARNIER Pascale, "*Les assistantes sociales scolaires. Entre la famille et l'école : l'intérêt de l'enfant*", Appel d'offres DEP/MIRE, Convention N°93.234 , Rapport final, Janvier 1996, 292 pages et annexes.

La deuxième partie, consacrée aux gestes professionnels, s'appuie sur l'observation directe des pratiques, centrées sur la singularité d'une situation et d'une intervention de l'ASS.

1.1 Cadre de référence théorique et principaux concepts

L'analyse de cette profession, jamais étudiée par les sociologues, a nécessité un décloisonnement des champs de recherche traditionnellement séparés : sociologie de la famille, de l'école, et du travail social. Sans privilégier un champ spécifique, Pascale Garnier se réfère à différents auteurs (L. Boltanski, L. Thévenot, G. Glasman, J.N. Chopart, J. Ion, B. Charlot, F. de Singly, etc.).

Pascale Garnier définit "*l'intérêt de l'enfant*" et place cette notion consensuelle et polémique au centre de la recherche. L'auteur considère ce concept comme l'enjeu essentiel des tensions et des formes de coordination de l'action entre les différents partenaires de l'action éducative et de l'activité professionnelle des ASS.

D'autres concepts sont utilisés : Identité professionnelle, Activité professionnelle, Compétence professionnelle, Ethique morale et professionnelle.

P.Garnier emprunte également certains concepts de la mythologie grecque pour décrire l'activité des ASS : Phronésis, mêtis.

1.2 Méthodologie

Pascale Garnier a choisi trois services pour réaliser son étude : le premier est celui de l'Education Nationale, implanté aujourd'hui dans les seuls collèges et lycées. Le second est un service communal, créé en 1986 par la ville de Nanterre et situé dans les écoles primaires. Le troisième est celui de la ville de Paris, implanté dans le primaire et dans quelques établissements secondaires.

P. Garnier a réalisé des entretiens d'ASS (femmes de plus de cinq ans d'expérience) et des observations directes de leurs activités professionnelles. L'auteur a également réalisé des analyses documentaires (publications, rapports internes, travaux personnels des ASS).

Le tableau suivant synthétise les différents niveaux d'analyse :

Niveaux d'analyse de l'activité professionnelle	Situations d'enquête sociologique
Principes de légitimité de l'action	Examen des productions écrites
Objectivation des pratiques professionnelles	Entretiens avec les ASS
Compréhension des situations singulières, contextualisées	Entretiens d'explicitation des pratiques observées
Interventions des ASS	Observation directe de l'action

2. RESULTATS DE LA RECHERCHE

Pour dégager les éléments d'un "modèle d'expertise" de leurs compétences professionnelles, Pascale Garnier analyse premièrement les contraintes et les ressources générales de l'exercice du service social scolaire. Elle étudie ensuite le savoir-faire des ASS face à la complexité et la singularité des situations auxquelles elles sont confrontées.

Tout d'abord, Pascale Garnier tente de reconstituer l'histoire des ASS, mais ne trouve que très peu d'écrits¹⁶⁴.

L'origine de l'implantation des ASS dans l'enseignement remonte aux années 1910, à Paris : chargées de seconder les médecins, leur rôle d'intermédiaire entre école et famille est alors pensé comme moyen de contrôle et d'assistance des familles.

En 1930, apparaît une volonté de développer un service national d'AS pour l'enseignement primaire. Les missions et l'étendue des compétences des AS font l'objet de luttes entre médecins, acteurs scolaires et élus locaux : "*Ce développement des AS dans l'ombre de la médecine scolaire est le produit de concurrences du passé entre d'un côté des élus locaux et de l'autre côté des experts, médicaux et scolaires, attachés à la défense d'équivalences nationales.*" (p.16).

En 1940, le service social scolaire est mis en place au niveau national, son caractère médical incarne l'homogénéité de l'action de l'Etat sur l'ensemble de l'école de la République.

A l'inverse, des expériences municipales attachées à des singularités locales, à une histoire et un militantisme particuliers, paraissent peu reproductibles et encore moins susceptibles d'être généralisées.

1960-1970 sont les années de croissance de la professionnalisation du service social, on note une émancipation de la tutelle médicale.

¹⁶⁴ Bibliothèque nationale, bibliothèque spécialisée du CEDIAS et du Musée social.

1980 marque la territorialisation des politiques éducatives (l'action sociale en milieu scolaire renoue avec le local des relations privilégiées).

■ **L'urgence et le long terme : misère de l'exercice du service social scolaire**

Depuis un demi-siècle, un constat est toujours d'actualité : les ASS sont obligées de répondre aux situations urgentes en étant elles-mêmes en état de pénurie¹⁶⁵.

"On ne vous voit jamais" est le reproche le plus fréquent adressé.

Les AS sont amenées à réaliser un travail social individualisé au détriment du travail collectif en direction des élèves ou de la communauté éducative.

■ **Une activité difficile à évaluer**

Quelle est l'efficacité du travail des AS ? Malgré des rapports d'activités, des statistiques propres à chaque service, empêchant par là même leur utilisation pour le chercheur, les AS tiennent à ces données chiffrées qui "justifient leur poste", "montrent leur utilité", dans un contexte où "*l'inquiétude des assistantes quant à l'avenir de leur propre service se double de la crainte de voir les inégalités se creuser au gré des initiatives locales.*" (p.19).

Cependant, elles sont conscientes que la question essentielle relative à la "qualité du travail social" reste en suspens : "*C'est dire que les assistantes sont en panne d'une forme alternative d'évaluation qui mettrait effectivement en valeur leur profession.*" (p.27).

■ **Ecole et travail social**

Jusqu'aux années 1980, les analyses sociologiques du travail social se placent dans une perspective critique : instrument de contrôle et de domination sociale : "*L'appropriation de cette culture critique par les travailleurs sociaux participe aujourd'hui de la définition de leurs compétences professionnelles*" (p. 27). L'appropriation par les AS de cette culture critique se traduit tout d'abord par une rupture avec la matrice caritative et philanthropique du service social. Ensuite, les AS transforment leur manière de problématiser le "social" et les relations entre l'individu et la société : "*La société apparaît comme un tissu fragile de réseaux de socialité, plutôt qu'un tout organisé selon des rapports de force. Le collectif n'est plus présumé, mais à construire par l'action sociale.*" (p.31).

¹⁶⁵ Dans l'Education Nationale, on compte en moyenne une AS pour 2 500 élèves; à Nanterre et à Paris, une AS pour 1 200 élèves. Au total, en 1996, on compte près de 1 900 AS de l'E.N. attachées à des établissements scolaires, 8 à Nanterre et près de 180 à Paris.

■ **Des inégalités devant l'école et l'exclusion sociale**

Les AS rejettent les étiquettes collées sur les élèves et leurs familles, imputant la responsabilité de l'échec scolaire à leur seul environnement familial et social. Pour les AS, la propre responsabilité de l'école s'y trouve toujours engagée.

L'exclusion scolaire apparaît la première étape souvent décisive et irréversible d'une exclusion sociale. Aussi, pour les AS, lutter contre cette exclusion c'est donner des "armes" aux élèves ou à leurs parents pour poursuivre et réussir leur scolarité.

■ **Etablissements difficiles et "beaux" quartiers**

Si dans les établissements difficiles sa présence va de soi, il n'en est pas de même dans les "beaux" quartiers où sa présence devient incongrue. Ainsi elle se tourne soit vers des établissements plus demandeurs, ou bien elle lutte contre les réactions d'évitement des parents (elle remet en cause cette image d'AS pour les pauvres véhiculée par leurs parents). Elle se reporte alors sur des actions d'éducation à la santé. Elle se trouve également en lutte avec les psychologues : *"la psychologisation des difficultés des élèves pose la question de son domaine de compétence, le "social", dès lors qu'il ne relève pas non plus des situations économiques des familles."* (p.102)

■ **Familiarité et distance au monde scolaire**

L'AS se situe par rapport à l'institution scolaire : être dedans et dehors à la fois, s'engager et garder ses distances.

Sa mobilité d'un lieu à un autre lui donne un regard critique du monde enseignant : *"monde replié sur lui-même, incapable de prendre la mesure ou même d'imaginer les difficultés sociales dans lesquelles peuvent être plongés les élèves et leur environnement"*. (p. 36)

Même bien intégrée à l'école, elle reste cependant une étrangère, suscitant souvent chez les acteurs scolaires des attentes démesurées, ou inversement, elle peut se voir condamner à l'impuissance : *"Elle ne peut rien faire"*. Ainsi, elle estime avoir à faire sans cesse la preuve de ses capacités effectives auprès des acteurs scolaires.

Son rôle de trouble-fête est constitutif de son activité professionnelle, elle est là pour relever les problèmes que l'institution ne sait pas, ne veut pas ou ne peut pas traiter : absentéisme scolaire, orientations négatives, petits boulots des élèves, grossesses, tentatives de suicide, situation irrégulière des parents réfugiés en France, violences familiales...

■ **L'ASS, les enfants et les jeunes**

L'AS figure en adulte tiers, indépendant auprès des enfants et des jeunes. Elle ne dispose pas du pouvoir des enseignants ou du chef d'établissement sur les élèves. Elle ne joue aucun rôle de sanction et de sélection à l'intérieur de l'école. Elle ne dispose pas de l'autorité de la famille à l'égard de l'enfant. Sans

pouvoir sur l'école et la famille, l'AS fait paradoxalement de cette absence une force qui renforce son autonomie vis à vis de sa relation avec les enfants et les jeunes. De plus, son secret professionnel est une ressource particulière au service social.

■ **Une place à prendre dans les écoles**

L'ASS réalise un double travail : un centrage sur sa visibilité professionnelle, et un effacement en tant qu'ASS.

- Visibilité : elle doit se montrer : "Tous ces efforts pour montrer qu'on est là et pour faire saisir par les usagers renvoient à une qualification et des compétences professionnelles." (p. 90)
- Effacement : ce travail est indispensable à son intégration : se banaliser, rendre sa présence ordinaire au même titre que les autres acteurs scolaires (conversations informelles, à la cantine, dans la maison de quartier, en affichant des affiches liées à son activité professionnelle...)

■ **Ses relations avec les chefs d'établissements et les équipes pédagogiques**

Les ASS revendiquent tout d'abord leur indépendance.

Elles classent les chefs d'établissement en trois catégories :

- "je ne veux rien savoir", fermant les yeux sur le social
- "je règle moi-même le problème des élèves", jouant à l'AS
- "je travaille avec l'AS tout en restant à ma place", collaborant d'une manière exemplaire.

Les tensions avec les chefs d'établissement ne sont pas rares : obstacles à leur rencontre avec des élèves, pressions pour obtenir des informations confidentielles, rétention d'information, incitation à aller au domicile des élèves, signalements judiciaires sans concertation...

Ces tensions sont diminuées par rééquilibrage de son travail au profit d'autres établissements, ou bien d'une manière humoristique, de façon à prendre du recul par rapport aux situations conflictuelles.

De leur côté, les enseignants consultent l'AS pour raison de trouble de l'ordre scolaire. Son rôle est alors de "recontextualiser" la situation sociale et familiale de l'élève. Elle fait prendre conscience de la relativité de leur point de vue sur les élèves.

Cette décentration représente pour les AS la condition même d'un changement de discours et d'attitude des acteurs scolaires à l'égard des élèves.

Pascale Garnier cite l'exemple de Philippe, en primaire, en proie à un problème d'hygiène : "Il faut savoir se décentrer, s'oublier devant la réalité d'un pauvre même sans jamais perdre de vue que la première victime de cet enfer c'est l'enfant, non l'adulte." (p. 118)

Dans le secondaire, l'AS mobilise la direction, le CPE et les enseignants : "Là réside une différence essentielle entre son intervention et celle des enseignants. Le plus souvent, elle pend les élèves individuellement alors que

les enseignants sont confrontés aux élèves en situation collective et aux dynamiques de groupe qui caractérisent une classe." (p. 119)

Dans un autre cas, l'AS recontextualise la situation de Louis, en 6^{ème}, menacé d'exclusion par un conseil de discipline (précarité économique, affective et culturelle) : "*Mais il s'agit bien de donner aux enseignants matière à relativiser les comportements scolaires de Louis en les rapportant à sa situation familiale.*" (p. 120) et donne à penser que ces situations sont réversibles, qu'il faut chercher une solution, avec des délais, le facteur temps étant important ; la finalité étant d'éviter le risque d'exclusion.

■ Travail avec les familles

Sa difficulté est de définir ses interlocuteurs, en raison du changement des structures familiales : "*Pour l'AS, définir ses interlocuteurs dans la famille passe souvent par tout un travail de clarification d'une situation administrative et juridique. Cette définition suppose aussi d'analyser la distance qui peut séparer la situation sur le papier, des relations effectives, affectives et symboliques, qui unissent l'enfant à telle ou telle personne.*" (p. 128)

• Travail avec des familles sous tension : exemple de Léa

Les AS sont confrontées parfois à l'absence ou la concurrence des parents (séparation, divorce). Le premier souci de l'AS est de mettre de la distance entre la famille et l'école, avec les enseignants comme avec les parents. Il passe par l'apaisement du conflit parental. "*Pour faire converger vers un espace de calcul commun, elle analyse leurs configurations respectives de manière à en saisir les failles stratégiques et avancer ses propres pions. Cette démarche suppose en somme une mêtis (des Grecs ; M. Detienne et J.P. Vernant, 1974), une intelligence rusée, saisissant les occasions pour frayer des voies de traverse de l'antagonisme.*" (p. 135)

• Les aides financières

Le traitement des demandes d'aide financière des familles occupe une place à la fois centrale et périphérique dans l'activité des ASS. Elles dénoncent une aggravation de la situation économique des familles et la multiplication de ces demandes dénaturent cette intervention en réduisant leur rôle à celui de "vache à fric" ou de " tiroir-caisse". Elles ne jouent cependant qu'un rôle d'intermédiaire entre les usagers et les commissions d'attribution.

• Maltraitance : des situations complexes

Les signalements aux autorités publiques n'en finissent pas de questionner les professionnels : difficulté à objectiver les traces et les conséquences des mauvais traitements à enfants, difficultés de dénonciation qui s'opère au cœur de l'univers domestique : "*L'évaluation d'une situation de maltraitance n'est jamais simple ni sans*

équivoque dans la mesure où, comme ici, l'AS n'oublie pas de compter avec ses effets pervers qui transforment les jeunes en artisans de leur propre souffrance, en collaborateurs de ceux qui les maltraitent ou encore en coupables eux-mêmes d'actes violents ou répréhensibles."
(p.155)

Dans ces situations, le travail des ASS est double : il s'agit d'analyser les situations de danger, de prévenir les troubles familiaux et, le cas échéant, de protéger les jeunes de situation de maltraitance par un signalement à l'autorité publique, administrative ou judiciaire. Ce travail de coordination entre adultes, professionnels et familles qu'il s'agit de mobiliser à leurs côtés, caractérise l'essentiel des interventions des ASS dans l'enseignement primaire.

Dans le secondaire, l'adolescence représente l'opportunité d'un travail avec les jeunes eux-mêmes, qui, loin d'exclure leur famille, suppose encore de pouvoir compter sur elle.

Pascale Garnier conclue son ouvrage en empruntant à Aristote le concept de *Phronésis* ou sagesse pratique immanente à l'action pour approcher la dimension *éthique et pragmatique* du travail des ASS. Ni technique, ni science, la prudence met en jeu un savoir tiré d'une expérience que l'on ne peut acquérir qu'en agissant dans la complexité et la singularité de l'action.

Dans le sentiment d'être ignorées, dans une mobilisation permanente pour se faire reconnaître, l'activité des ASS se situe entre la visibilité et l'effacement. Entre une subjectivité liée à la notion centrale de "*l'intérêt de l'enfant*" et des pratiques diversifiées pour chaque situation singulière, l'ASS mobilise des ressources qui lui sont extérieures (faire agir les enseignants, les parents, les travailleurs sociaux, les élèves). Guidée par une expérience professionnelle qui lui permet d'établir une typologie des situations qu'elle rencontre, elle développe des routines, des réflexes, des repères : "*La construction dans la pratique de ces repères et de ces automatismes est d'autant plus essentielle qu'elle permet à l'AS de faire œuvre de vigilance et d'ouverture à ce que chaque situation recèle d'inédit.*" (p.208)

L'absence de visibilité dont souffrent les ASS est en même temps un atout essentiel de leur activité professionnelle. Comme la *métis* des grecs, toute cette activité opère par un continuel jeu de bascule, d'aller et retour entre pôles opposés : "*être dedans et dehors ; se placer en avant et se conserver dans l'ombre ; séparer et rapprocher ; parler et se taire ; suspendre des doutes et réinjecter de l'incertitude ; agir et ne pas intervenir. C'est ce basculement permanent qui caractérise au mieux l'activité des ASS.*" (p.209)

3. LECTURE CRITIQUE

Ce livre est destiné aux enseignants, aux chefs d'établissements de formation initiale, aux médecins et infirmières scolaires, et à tous les acteurs travaillant dans les dispositifs périphériques en lien avec l'école.

Il est à noter que le rapport de la MIRE est plus riche pour les chercheurs : la retranscription intégrale de certains entretiens nous montre la diversité, la complexité des situations auxquelles sont confrontées les ASS. La lecture nous plonge dans l'univers scolaire et "l'envers de son décor".

Le rôle de médiation de l'ASS "élève-famille-école" s'affirme non seulement dans le rapprochement des individus, mais aussi parfois dans leur séparation : *"Pour les assistantes, faire œuvre de médiation, entre l'école et la famille, ce n'est pas seulement travailler à réunir leurs différents interlocuteurs et à rapprocher leurs préoccupations respectives. C'est aussi les séparer, lutter contre des confusions et le mélange des genres scolaires, personnels, familiaux, culturels et sociaux."* (p. 229)

Cependant, comme le note Pascale Garnier, cette étude est limitée à une seule population (des ASS de plus de cinq ans d'expérience). L'entretien d'autres acteurs aurait pu nuancer certains propos.

Cette étude a le mérite de porter un regard nouveau sur une profession méconnue et peu valorisée et d'ouvrir d'autres pistes de recherches¹⁶⁶.

¹⁶⁶ GARNIER Pascale, "Les assistantes sociales scolaires. Entre la famille et l'école : l'intérêt de l'enfant", Rapport final, Janvier 1996, p.233-234.

ALAIN VILBROD

DEVENIR ÉDUCATEUR, UNE AFFAIRE DE FAMILLE

1995, PARIS, L'HARMATTAN, 302 P.

Par Jacques HÉDOUX

L'ouvrage d'Alain Vilbrod, issu d'une thèse de sociologie soutenue à Nantes en 1993 (*La vocation renouvelée. Les déterminants sociaux du choix du métier*), répond à une question principale : pourquoi devient-on éducateur spécialisé ?

L'auteur, contre les professionnels qui considèrent que les jeunes éducateurs n'auraient plus rien à voir avec leurs aînés et contre certains "*avis autorisés qui annonçaient haut et fort que, là comme ailleurs, la transmission familiale avait perdu de sa vigueur*" (p. 11), affirme qu'il n'en est rien et que le modèle de la "vocation", renouvelé, perdure.

L'exploration scientifique allie sociologie et histoire soit l'histoire des postes, du champ, et celle des agents pour une approche conceptuelle inscrite dans la lignée des travaux de Pierre Bourdieu. Dès lors, l'accès au métier ne relève ni du hasard, ni d'opportunités saisies, comme le déclare les intéressés mais, par imprégnation familiale, de l'acquisition de valeurs, de convictions, congruentes avec celles ayant cours dans le champ de l'éducation spécialisée.

Pour effectuer sa démonstration, Alain Vilbrod, outre une recherche bibliographique exemplaire, a procédé par entretiens semi-directifs (une trentaine) et a conduit deux enquêtes par questionnaires.

La première portait sur des éducateurs en formation dans cinq centres situés en Bretagne et dans les Pays de la Loire (pour une population de 567 personnes 447 réponses, soit 79%, ont été recueillies).

La seconde enquête, menée auprès des 550 éducateurs spécialisés en poste dans le département du Finistère a permis de recueillir 312 réponses soit 59% de la population visée. Pour une enquête réalisée par voie postale ce résultat s'avère satisfaisant.

Enfin, par recoupements avec des données nationales, Alain Vilbrod peut considérer que la population ainsi étudiée en Bretagne et dans les Pays de la Loire n'est pas "*fondièrement dissemblable*".

A partir de la question centrale posée, de la thèse formulée, du cadre conceptuel adopté, du système de preuve élaboré, l'ouvrage d'Alain Vilbrod, préfacé par Michel Chauvière, comporte quatre chapitres : le terrain de l'éducation spécialisée, l'influence déterminante du réseau familial, la mobilisation familiale, l'arrivée dans le métier.

La richesse des faits et des analyses conduit à synthétiser fortement les principaux résultats et interprétations.

- Le milieu d'origine des éducateurs spécialisés est à la fois singulier et assez bien défini : "Des fractions de classe en ascension, investissant largement certains versants du tissu associatif, s'engageant notamment au sein de réseaux très proches du catholicisme social, continuant depuis vingt ou trente ans de diriger leur fils et leur fille vers un secteur d'emplois où, plus que les savoirs scolaires authentifiés, ce qu'il importe de posséder, ce sont des dispositions éthiques, des convictions humanistes voire une aspiration au dévouement" (p. 14).

Ajoutons, ce qui sera spécifié aussi, des parents exerçant des professions d'encadrement (soit l'humanisme mais aussi la règle sociale), l'apparition d'éducateurs spécialisés eux mêmes fils ou fille d'éducateurs spécialisés, des rapports complexes avec l'école, du moins après le baccalauréat, et l'on aura synthétisé l'essentiel des caractéristiques sociales des familles qui délèguent ainsi certains de leurs fils et fille dans le champ de l'éducation spécialisée.

- L'ajustement des agents aux postes (l'expression peut être excessive ici) renvoie aux qualités attendues de ces futurs professionnels. L'imprégnation familiale, par ailleurs, serait d'autant plus efficace qu'elle ne relève d'aucun projet explicite, calculateur. En position dominée vis à vis des "experts" médicaux-sociaux-juridiques, les éducateurs spécialisés se voient proposer et imposer, par la psycho-pédagogie, concoctée historiquement à leur intention, un corpus semi légitimant car teinté de scientificité.
- Les éducateurs, comme néo-clercs, seraient en alliant valeurs, croyances et technicités plus ou moins fondées par les sciences humaines, porteurs d'une continuité, laïcisée, vis à vis des rôles et modes d'intervention antérieurs des églises dans le champ social. Cette interprétation globale, ici brutalement résumée, clôt en quelque sorte l'ouvrage.

Nous savons que cette synthèse des résultats est réductrice et qu'elle n'épuise nullement la richesse de l'ouvrage. On se permet toutefois de changer de registre d'écriture pour formuler quelques appréciations.

Alain Vilbrod, et l'auteur en convient, pourrait être questionné pour son approche potentiellement culturaliste et structuraliste. Nous ajouterions l'impasse faite (mais on ne peut jamais tout explorer dans une thèse) sur les modes de recrutement et de formation des éducateurs spécialisés. Ainsi les caractéristiques sociales et familiales mises en évidence seraient-elles renforcées par les modes de sélection et de formation opérés, par définition, par des pairs plus âgés qui assureraient la perpétuation de modèles et de qualités antérieurs ? Cette recherche en appelle donc d'autres. Si le milieu familial "pré-destine", les institutions éducatives sélectionnent de façon drastique et proposent des modèles pédagogiques et professionnels. Bref des prolongements socio-pédagogiques seraient bienvenus.

L'ouvrage proposé, n'en reste pas moins exemplaire à nos yeux pour ses qualités théoriques, méthodologiques et empiriques ainsi que pour l'exploration

bibliographique effectuée. Mine d'informations et de réflexions salutaires, le livre d'Alain Vilbrod est aussi, pour tout doctorant en Sciences de l'Education et en Sociologie un guide où la méthodologie, de recherche, en acte, se donne à voir. Et nous sommes persuadé, pour avoir déjà fréquemment conseillé cet ouvrage, que sa capacité d'interpellation, pour des praticiens du travail social, va nettement au delà des seuls éducateurs spécialisés des pays de la Loire et du Finistère.

ELEMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

Note au lecteur : le noyau central de ces indications bibliographiques a été constitué lors de la publication des N° 39-40 des Cahiers du CUEEP consacrés, en 1999, au Travail social et aux travailleurs sociaux. Les ajouts sont ici toutefois conséquents.

1. LISTE DES OUVRAGES

- 📖 AUTES, Michel, (1992), *Travail social et pauvreté*, Paris, Syros Alternative.
- 📖 AUTÈS, Michel, (1999), *Les paradoxes du travail social*, Paris, Dunod, 313 p.
- 📖 BACHMAN, Christian, SIMONIN Jacky, (1981), *Changer au quotidien*, 2 tomes, Bruxelles, Etudes vivantes, 1981 tome II, 159 p. , tome I 139 p.
- 📖 BAILLEAU, François, LEFAUCHEUR Nadine, PEYRE Vincent. (1985), *Lectures sociologiques du travail social* ; Paris, Editions Ouvrières, 220 p.
- 📖 BARQUET, Brigitte, GARCETTE, Chrisine, (1998), *Assistante sociale aujourd'hui*, Paris, Ed Maloine, 197 p.
- 📖 BEC, Colette, (1994), *Assistance et république*, Paris, L'Atelier ; Editions Ouvrières, 256 p.
- 📖 BEC, Colette, (1998), *L'assistance en démocratie*, Paris, Editions Belin, 254 p.
- 📖 BONETTI, M, FRAISSE, J, GAUJELAC, V, de, (1980), *De l'assistance publique aux assistantes maternelles. La professionnalisation du maternage*, Paris, Germinal, 175 p.
- 📖 BOURDIEU, Pierre, (1993), *La misère du monde*; Paris, Seuil, 949 p.
- 📖 CAPUL, Maurice et LEMAY Michel, (1996), *De l'éducation spécialisée*, Ramonville Saint Agne, Eres, 444 p.
- 📖 CAPELANI, Christine, HÉDOUX, Jacques, (Dir.), (1999), *Travail social et travailleurs sociaux, Les Cahiers d'Etudes du CUEEP, N° 39-40*, Lille, Université de Lille I-CUEEP, 207 p.
- 📖 CASTEL, Robert, (1995) *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris, Fayard, 490 p.

- 📖 CHALINE, Claude, (1997), *Les politiques de la ville*, Paris, PUF, Que Sais-je N° 3232, 127 p.
- 📖 CHARLOT, Bernard, GLASSMAN, Dominique, (Dir.), (1998), *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, Paris, PUF, 341 p.
- 📖 CHAUVIERE, Michel, (1980), *L'enfance inadaptée : l'héritage de vichy*, Paris, Editions Ouvrières, 319 p.
- 📖 COLLECTIF DE CHEVREUSE, (1978), *Pratiques inventives du travail social*, Paris, Editions Ouvrières.
- 📖 CONSEIL SUPÉRIEUR DU TRAVAIL SOCIAL, (1995), *Adaptation du marché de l'offre et de l'emploi des travailleurs sociaux*, Ronéo, 94 p.
- 📖 CONTRADICTIONS (1977), *Travail social et travailleurs sociaux*, Bruxelles, N° 14, Décembre 1977, 142 p.
- 📖 CONTRADICTIONS, (1998), *Les mutations du travail social*, Bruxelles, N° 87, septembre 1998, 152p.
- 📖 COURTECUISSÉ, N, BRAMS, L, (1972), *Les assistantes de service social 1970, contribution à une sociologie d'une profession*, Le Vézinet, I.N.S.E.R.M., 137 p et annexes.
- 📖 DIRECTION DE L'ANIMATION DE LA RECHERCHE, DES ÉTUDES STATISTIQUES, (DARES), Ministère des affaires sociales, (1996) *40 ans de politique de l'emploi*, Paris, La documentation française, décembre 1996, 367 p.
- 📖 DEMAZIÈRE, Didier, (1992), *Le chômage en crise ? La négociation des identités des chômeurs de longue durée*. Lille, PUL, 380 p.
- 📖 DEMAZIÈRE, Didier, (1995), *La sociologie du chômage*, Paris, La découverte, 126 p.
- 📖 DEMAZIÈRE, Didier, (1995) *Le chômage de longue durée*, Paris, PUF, Que Sais-Je ? N°2939, 127 p.
- 📖 DUBAR, Claude, (1970), *Idéologies et choix professionnels des éducateurs spécialisés*, Paris, Université de Paris VIII, Thèse de doctorat de III° cycle, Octobre 1970, 220 p et annexes.
- 📖 DUBAR, Claude (EDS), (1987), *L'Autre Jeunesse*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 264 p.
- 📖 DUTRENIT, Jean Marc,(1996), *Travail social*, Paris, ANPE-ROME, Documentation française, 141 p.
- 📖 DONZELOT, Jacques, (1977), *La police des familles*, Paris, Edition de minuit, 223 p.

- 📖 DONZELOT, Jacques, (1984), *L'invention du social*, Paris, Seuil, 265 p.
- 📖 *ESPRIT*, N°3-4, 1972, Pourquoi le travail social, pp 545-811.
- 📖 *ESPRIT*, N°241, mars-avril 1998, A quoi sert le travail social ? Paris, 267 p.
- 📖 *ESPRIT*, (1973), Les animateurs, Paris, N° 5, Mai 1973, pp. 1093-1163.
- 📖 *ECHANGES SANTE-SOCIAL*, (1997), Les professions sociales, mutations et permanences, Paris, La Documentation française, N°87, septembre 1997, 94 p.
- 📖 *EDUCATIONS*, (1995), Exclusions et éducation, Villeneuve d'Ascq, N° 3, 63 p. et 4, 63 p.
- 📖 *ESPACES ET SOCIÉTÉS*, (1996), Villes, sciences sociales, professions, N° 84-85, Paris, L'Harmattan, 325 p.
- 📖 ELIAS, Norbert, (1965, trad. 1997), *Logiques de l'exclusion*, Paris, Fayard, 279 p.
- 📖 EUZEBI, C, *Le revenu minimum garanti*, Paris, La découverte, 1991, 123 p.
- 📖 FABRE, C, AUTÈS, M, ELOY, J,(1991), *Agir sur le lien social en Europe*, Ed APASSE, 322 p.
- 📖 *FORMATION EMPLOI*, (1988), Exclusion et formation, Travail social, N° 62, Avril-juin 1988, 131 p.
- 📖 FOUCAULT, Michel, (1975), *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard.
- 📖 FOURNIER, Jacques et QUESTIAUX Nicole, (1979), *Le Pouvoir du social*, Paris, PUF,
- 📖 FUSTIER, Paul, (1972) *L'identité de l'éducateur spécialisé*, Paris, Edition Universitaire.
- 📖 GARNIER, Pascale, (1997), *Les assistantes sociales à l'école*, Paris, PUF, 220 p.
- 📖 GENG, Jean Marie, (1977), *Mauvaises pensées d'un travailleur social*, Paris, Seuil.
- 📖 HÉDOUX, Jacques, dir., (1996), *Se former à la pédagogie, Guide méthodologique en formation*, Paris, Lamarre, 261 p.
- 📖 ION, Jacques, (1990), *Le travail social à l'épreuve du territoire*, Toulouse, Privat, 172 p.

- 📖 ION, Jacques et TRICART, Jean Pierre, (1992), *Les travailleurs sociaux*, Paris, La découverte, 124 p.
- 📖 ION, Jacques, (1997), *La fin des militants*, Paris, Les éditions de l'atelier, Editions Ouvrières, 124 p.
- 📖 ION, Jacques, (1998), *Le travail social au singulier*, Paris, Dunod, 152 p.
- 📖 JAEGER, Marcel, WACJMAN, Claude, (1998), *Aux sources de l'éducation spécialisée (1878-1910), la formation des premières infirmières laïques*, Co-édition CTNERHI/SERHEP, diffusion Paris, PUF, 147 p.
- 📖 JOVELIN, Emmanuel, (1999), *Devenir travailleur social aujourd'hui. Vocation ou repli ?*, Paris, L'Harmattan, 253 p.
- 📖 KNIBICHER, Y, (1980), *Nous les assistantes sociales. Naissance d'une profession : 30 ans de souvenir d'assistantes sociales françaises (1930-1960)*, Paris, Aubier-Montaigne, 384 p.
- 📖 LAMBERT, Thierry, (1981), *Les éducateurs spécialisés; Etude démographique de leur origines sociologiques et de leur devenir professionnel*. Paris, CTNERHI.
- 📖 LAVILLE, Jean-François, SAINSAULIEU, Renaud, (Dir.), (1997), *Sociologie de l'association. Des organisations à l'épreuve du changement social*, Paris, Desclée de Brouwer, 403 p.
- 📖 LEMAY, Michel, (1968), *Les fonctions de l'éducateur de jeunes inadaptés*, Paris, PUF.
- 📖 LEPOULTIER, François, (1990), *Recherches évaluatives du travail social*, Presse Universitaire de Grenoble.
- 📖 LORY, Bernard, (1977), *La politique d'action sociale*, Toulouse, Privat.
- 📖 MARTINET, Jean Luc, (1996), *Les éducateurs aujourd'hui*, Paris, Dunod, 209 p.
- 📖 MÉHAUT, Philippe, ROSE, José, MONACO, Antonio, CHASSEY, François, de, (1987) *La transition professionnelle, les jeunes 16-18 ans*. Paris, L'harmattan, 198 p.
- 📖 MONTLIBERT, Christian, (1988), *Le contrôle de la vie privée; essai d'analyse de la contribution des travailleurs sociaux à la reproduction sociale*, Cousset (SUISSE) Edition delval, 161 p.
- 📖 MORAND, Gisèle, (1992), *Identité professionnelle et formation permanente des assistantes sociales*, Paris, Bayard, 269 p.
- 📖 MUEL DREYFUS, Francine, (1983) *Le métier d'éducateur*, Paris, Editions de Minuits, 273 p

- 📖 OGIEN, Albert, (1995), *Sociologie de la déviance*, Paris, Armand Colin, 231 p.
- 📖 PAUGAM, Serge, (1991), *La disqualification sociale, essai sur le nouvelle pauvreté*, Paris, PUF, 254 p.
- 📖 PAUGAM, Serge, (1996), Dir., *L'exclusion, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 583 p.
- 📖 RATER-GARCETTE, Christine, (1996), *La professionnalisation du travail social. Action sociale, syndicalisme, formation : 1880-1920*, Paris, L'Harmattan, 210 p.
- 📖 POUJOL, Geneviève. (1981), *L'Education populaire : histoires et pouvoirs*, Paris, Les éditions ouvrières, 225 p.
- 📖 POUJOL, Geneviève, (1989), *Profession : animateur*, Paris, Privat, 223 p.
- 📖 POUJOL, Geneviève, ROMER, Madeleine, (1996), *Dictionnaire Biographique des Militants, XIX)-XX° siècles, de l'éducation populaire à l'action culturelle*, Paris, L'Harmattan, 411 p.
- 📖 POUJOL, Geneviève, (1996), *Guide de l'animateur Socio-culturel*, Paris, Dunod, 246 p.
- 📖 *POUR*, (1989), Illettrisme et exclusion sociale, N° 120, Janvier-mars 1989, 150 p.
- 📖 ROSANVALLON, Pierre, (1995), *La nouvelle question sociale*, Paris, Seuil, 221 p.
- 📖 SCHWARTZ, Bertrand, (1981), *L'insertion sociale et professionnelle des jeunes. Rapport au premier ministre*, Paris, La documentation française, 146 p.
- 📖 SCHWARTZ, Bertrand, (1994), *Moderniser sans exclure*, Paris, Edition la découverte, 245 p.
- 📖 *SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES : RMI*, Paris, L'Harmattan, N° 9, Mars 1992, 183 p.
- 📖 SINGLY, François, de, dir, (1991), *La famille, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 448 p.
- 📖 THEVENET, Amédée, DESIGNAUX, Jacques, (1995), *Les travailleurs sociaux*, Paris, PUF, 126 p.
- 📖 VERBA, Daniel, (1993), *Le métier d'éducateur de jeunes enfants*, Paris, Syros, 213 p.

- 📖 VERDES LEROUX, Jeanine, (1978), *Le travail social*, Paris, Editions de Minuits 273 p.
- 📖 VILBROD, Alain, (1995), *Devenir éducateur, une affaire de famille*, Paris, L'harmattan, 302p
- 📖 WULH, Simon, (1992), *Les exclus face à l'emploi*, Paris, Syros-Alternatives, 298 p.

2. LISTE DE REVUES SPÉCIALISÉES

- 📖 *Actualités sociales hebdomadaire (ASH)*14, boulevard Montmartre 75311 paris cedex 09
- 📖 *Communauté éducatives (ANCE)*, 145 boulevard de Magenta 75010 Paris
- 📖 *Empan*, Chemin de Colasson 31081 Toulouse cedex
- 📖 *Espace social européen*, 24, rue du Sentier, 75002 Paris
- 📖 *Etre- Handicap information*, 3, rue du Colonel-Moll, 75017 Paris
- 📖 *Familles d'accueil, Assistantes maternelles*, B.P. 6 83330 Le Plan du Castellet
- 📖 *IASS- La revue*, Association des inspecteurs des affaires sanitaires et sociales, Avenue du professeur Léon Bernard, 35043 Rennes cedex
- 📖 *Informations sociales*, 23, rue Daviel, 75634 Paris cedex 13
- 📖 *Les cahiers de l'actif*, 262 avenue Maurice –Plané, B.P. 55104, 34072 Montpellier cedex
- 📖 *Les cahiers de l'ADAPT*, 185 bis, rue Ordener, 75018 Paris
- 📖 *Les cahiers du CTNERHI*, 236 bis, rue de Tolbiac, 75013 Paris
- 📖 *Liaisons Info réflexions (LIR)*, Fédération nationale des associations d'accueil et de réadaptation sociale, (FNARS), 76, rue du Faubourg Saint Denis, 75010 Paris.
- 📖 *Liaisons sociales*, 5 avenue de la république 75011 Paris
- 📖 *Lien social*, 46, rue Paul –Bert, BP4183, 31031 Toulouse cedex
- 📖 *Réadaptation*, 10, rue de Sèvres, 75007 Paris

- 📖 *Revue de droit sanitaire et social*, SIREY, 22, rue Soufflot 75005 Paris
- 📖 *Revue Française des affaires sociales*, Ministères des affaires sociales, de la santé et de la ville, 1 place Fontenoy, 75007 Paris
- 📖 *Transitions*, Association pour l'étude et la promotion des structures intermédiaires (ASEPSI), 9-11, rue du Soleillet, 75020 Paris.
- 📖 *Travail social actualités (TSA)*, 67 rue de l'aqueduc, 75010 Paris
- 📖 *Union sociale*, UNIOPSS, 21 rue du Faubourg Saint Antoine, 75011 Paris
- 📖 *Vie sociale*, CEDIAS, Musée social, 5 rue Las Cases, 75007 Paris,
- 📖 *Vie sociale et traitement (VST)*, CEMEA, 76, boulevard de la Villette, 75940 Paris cedex.

PARTIE II :

LECTURES EN FORMATIONS D'ADULTES

INTRODUCTION :

FORMATION D'ADULTES, SOCIALISATION, DIVISION DU TRAVAIL ET FORMATIONS DE FORMATEURS

Par Christine CAPELANI

Pas plus que dans l'article introductif de la Partie I consacrée au Travail social et aux travailleurs sociaux, il ne s'agit ici de présenter les onze ouvrages analysés mais de mettre ces lectures en perspective avec d'autres et d'élargir le débat.

Si on fait référence aux concepts de champs et d'agents éducatifs développés par Jacques Hédoux¹⁶⁷, deux propositions s'imposent d'emblée :

- le champ de la formation d'adultes comme celui du travail social présente des spécificités, liées à son histoire, liées aux forces sociales concurrentes qui s'y sont investies, liées également aux spécificités sociales des "agents" qui ont été et se sont mobilisés dans ses activités.

Il convient de noter cependant que les frontières entre le travail social, l'insertion sociale, l'animation socioculturelle, la formation des adultes, sont devenues poreuses. Des travailleurs sociaux peuvent intervenir dans des dispositifs de formation continue et des formateurs d'adultes sont présents dans des dispositifs d'insertion sociale ;

- le champ de la formation d'adultes, comme celui du travail social, a été "affecté" par les évolutions politiques, socio-économiques et culturelles et les a retraduites de manière spécifique. En effet, si on admet, avec Pierre Bourdieu, que chaque champ social dispose d'une autonomie relative, on peut avancer que les déterminations économiques, sociales, politiques vont être retraduites de façons différentes par les institutions et leurs agents. Ainsi, les évolutions socio-historiques, les crises déjà décrites à propos du travail social, sont également à l'œuvre en formation d'adultes mais selon des logiques spécifiques.

¹⁶⁷ Les références bibliographiques des auteurs et ouvrages cités se retrouveront dans l'index des sources citées. On allège ainsi, volontairement le texte.

Ces propos ouvrent sur quatre développements reposant sur des analyses articulables :

1. LA PREMIÈRE ANALYSE CONCERNE LES ÉVOLUTIONS SOCIO-HISTORIQUES, POLITIQUES, ÉCONOMIQUES DE LA FORMATION D'ADULTES

Dès les années 1600, et bien avant le rapport Condorcet (1792), l'état et les églises s'intéressent à l'instruction des adultes mais il faudra attendre la période de l'entre deux guerres pour que l'ensemble des forces politiques, économiques, sociales, syndicales et associatives, lui donnent ses différentes dimensions, à savoir :

- une dimension éducative lorsqu'elle propose l'apprentissage des savoirs de base ;
- une dimension "esthétique", au sens du plan Langevin Wallon (1946) lorsqu'elle vise les connaissances culturelles et artistiques;
- une dimension civique et morale lorsqu'elle envisage le développement de la citoyenneté ;
- une dimension professionnelle et technique lorsqu'elle se donne pour but l'adaptation et la qualification des travailleurs ou futurs travailleurs.

Selon les périodes et les rapports de forces socio-politiques et économiques à l'œuvre, ces diverses dimensions sont soutenues et financées ou au contraire reléguées et in fine abandonnées.

Après la seconde guerre mondiale, la dimension "formation technique et professionnelle" va prendre la première place, en raison de l'effort de reconstruction de l'après-guerre et du besoin considérable de main d'œuvre qualifiée. Les lois de 1959 sur la Promotion sociale et celles des années 1960 et, plus spécifiquement encore de 1971 malgré son intitulé "formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente", développent surtout la formation technique et professionnelle. Ensuite, à partir des années 1974 et face à l'ampleur de la crise économique et à l'augmentation du chômage, les pouvoirs publics vont développer de façon quasi exclusive la formation professionnelle.

Et ceci, au moment où, en Europe et en France, est véhiculée la notion "*d'éducation tout au long de la vie*" et où se développent massivement les technologies de l'information et de la communication.

Noël Terrot, Yves Palazzeschi, Jean-Claude Forquin, Bernard Liétard, montrent à travers leurs recherches les évolutions de la formation d'adultes et son unidimensionalité actuelle.

Ainsi, les crises économiques, politiques, idéologiques, culturelles, succinctement décrites à propos du travail social, ont affecté aussi le champ de la formation d'adultes, que ce soit en terme de rationalisation budgétaire, de

décentralisation, de répartition des compétences entre les entreprises et l'état, puis entre l'état et les collectivités territoriales.

L'affirmation selon laquelle la formation d'adultes serait un "*vaste marché*" concurrentiel a contribué à accélérer, dans ce champ éducatif, le développement de logiques de service (les financeurs publics procèdent par "*appels d'offres*"; la formation est un "*produit*"; la "*qualité*" et ses normes doivent être au rendez-vous, etc.).

De ce point de vue, le champ de la formation des adultes se trouve confronté à des postures idéologiques, des modes de gestion, des méthodes d'intervention et de travail pédagogiques que les réformateurs libéraux essayent, avec plus ou moins de succès, de transférer dans les formations initiales, scolaires et universitaires, mais aussi dans le travail et l'intervention sociale.

La formation des adultes, "*laboratoire*", "*véhicule*" de la "*modernité*", sans doute, mais il convient aussi de penser à l'autonomie des champs éducatifs et à leurs décloisonnements relatifs. De ce point de vue, l'analyse de Philippe Fristch reste pionnière.

2. LA DEUXIÈME ANALYSE SOULIGNERAIT DES ASPECTS ANTHROPOLOGIQUES (JEAN-PIERRE BOUTINET), SOCIOLOGIQUES ET SOCIO-PÉDAGOGIQUES (CF., JOFFRE DUMAZEDIER, CLAUDE DUBAR,).

De "*l'homme inachevé*" à "*l'homme immature*", les approches anthropologiques relèvent des évolutions sociétales qui modifient en profondeur les statuts et rôles sociaux traditionnels ou, si l'on veut, au sens de Max Weber, les socialisations communautaires antérieures où chacun, dans un univers social relativement stable, savait ce qu'il avait à être et à faire sous le contrôle des anciens, des chefs, des patriarches, etc.

L'injonction actuelle, à se former, à s'adapter "*tout au long de la vie*" pour se conformer à des règles sociales à la fois dominantes, plurielles et fluctuantes, est aussi, contradictoirement en apparence, une injonction à être soi-même, à être en projet, à être autonome. Passer d'une socialisation de type communautaire à une socialisation incertaine encore de type sociétaire (Claude Dubar) engendre des crises identitaires, des recompositions de soi, mais aussi l'organisation d'espaces sociaux et de dispositifs spécifiques de (re)socialisation permanente. La formation des adultes peut être sociologiquement interprétée en ce sens.

Ainsi, la formation des adultes, Claude Dubar préfère parler de formations post-scolaires, serait devenue, dès les années 1975, un fait social total car, à l'aune d'une vie professionnelle, chacun(e) que ce soit en tant que salarié ou en tant que chômeur, aura, volontairement ou non, pour des durées plus ou moins longues, à connaître les dispositifs et formes éducatives propres à ce champ. En d'autres termes, la formation des adultes serait devenue aussi incontournable socialement que les formations initiales liées à l'obligation

scolaire¹⁶⁸. Ainsi considérée, la formation des adultes devient une instance de socialisation à dominante professionnelle, où se joue l'identité au travail et, plus encore, l'employabilité (soit, dans un autre vocable, la capacité à être efficacement exploitable économiquement).

Les approches historiques et sociologiques se rejoignent alors pour considérer que diverses formes d'éducation et de formation : éducation populaire, ouvrière, culturelle-artistique, citoyenne, civique, sont rejetées de fait dans les marges de la formation professionnelle. L'état, les collectivités locales, les organisations concernées, plus ou moins fédérées, maintiennent des instances, des financements par le biais, entre autre, de départements ministériels (Culture, Jeunesse et Sport, Affaires sociales).

Cette approche, empruntée à Claude Dubar, est ancrée dans une sociologie du travail. Joffre Dumazedier, à partir d'une sociologie des loisirs, interprète autrement les processus d'individualisation et de formation tout au long de la vie en ne se limitant pas à la formation professionnelle. La révolution culturelle du temps libre, permise par la productivité accrue du travail et par les luttes sociales, a fait de ce temps libéré du travail, le premier temps social. Au sein de celui-ci, les activités de loisir, faites de délasserment, de divertissement, de développement, génèrent des aspirations à l'autonomie, à l'individualisation et des exigences nouvelles vis-à-vis des grandes institutions sociales (famille, école, travail, églises, syndicats, partis politiques, etc.).

Moins soumis aux contraintes institutionnelles, les usages de ce temps de loisir sont néanmoins socialement conditionnés, par les ressources économiques et culturelles des individus mais aussi par des politiques spécifiques, par les industries du divertissement (et en premier lieu par les médias). Cette exigence d'autonomie se traduit par des phénomènes et processus de co ou d'auto-formation, indépendants des institutions éducatives spécialisées¹⁶⁹. Ceux-ci, encore trop peu étudiés sociologiquement dès lors qu'ils ne concernent, dans tous les milieux sociaux, que des minorités, ont été toutefois "récupérés", en quelque sorte, par des acteurs de la formation professionnelle qui y voient des sources d'économie budgétaires et des possibilités de désinvestissement social en formation.

En bref, les références à l'auto-formation, aussi bien qu'à la formation tout au long de la vie font l'objet d'interprétations sociales diverses, souvent contradictoires.

¹⁶⁸ Et aussi incontournable que pouvait l'être la fréquentation de l'Eglise si on suit les analyses d'Althusser, de Baudelot-Establet, de Pierre Bourdieu dans les années 1970.

¹⁶⁹ Les processus et dispositifs d'auto-formation peuvent être totalement indépendants des institutions éducatives spécialisées, ou recourir à celles-ci mais pour la poursuite de buts, fixés par les individus et groupes eux-mêmes, qui peuvent être très éloignés de ceux poursuivis par les institutions éducatives.

3. LA TROISIÈME ANALYSE CONCERNE LES FORMATEURS D'ADULTES

Dans ce champ de la formation des adultes, émiété, instrumentalisé progressivement par les forces économiques dominantes, par les processus d'individualisation, eux-même diversement interprétés, que sont et que sont devenus les formateurs d'adultes ?

A la fin des années 1960, une recherche de Philippe Fritsch montre que les formateurs d'adultes se situent en marge de l'école et de l'entreprise et que leur marginalité, produite d'abord par le système scolaire et ensuite par le système social, constitue le principe explicatif de leur position sociale, de leurs pratiques et de leurs propos.

Quelques années plus tard, Guy Le Boterf et François Viallet vont poursuivre le travail de recherche sur les formateurs en isolant les caractéristiques spécifiques de leurs situations professionnelles. Ils aboutissent à une typologie qui différencie quatre professions : celles de responsable de formation, de gestionnaire de formation, de spécialiste des moyens pédagogiques et d'enseignant.

En opposition à cette typologie, Gérard Malglaive et Yvon Minvielle proposent, non plus de partir d'une analyse empirique des situations professionnelles des formateurs, mais d'une analyse théorique du procès de formation qui leur permet de repérer trois fonctions : celles de responsable de formation, de coordonnateur et de formateur.

A partir de 1989, un certain nombre de chercheurs vont dépasser ces typologies et montrer qu'elles cachent une forte division du travail opposant les formateurs "super-pro" (François Marquart) ayant pignon sur rue et émargeant sur des financements privés aux formateurs "piou-piou" (Claude Dubar) presque aussi précarisés que les publics qu'ils accueillent dans les dispositifs publics de formation et d'insertion.

Dans ce registre, Claude-Alain Cardon, en 1996, va repérer, dans la formation d'adultes :

- les organisateurs politiques qui participent à l'élaboration des politiques de formation et à leur gestion ;
- les organisateurs stratégiques qui participent à la gestion et à l'organisation des dispositifs de formation et équipes pédagogiques et qui peuvent, dans quelques cas, intervenir pédagogiquement ;
- les organisateurs pédagogiques qui ont des responsabilités de gestion d'activités, d'animation pédagogique et d'intervention dans les stages ;
- les formateurs multi-activités qui se consacrent à des interventions directes auprès des publics, à différentes activités d'accompagnement des dispositifs, des stagiaires ou de conception pédagogique ;
- les formateurs au sens strict dont les activités se concentrent sur l'intervention pédagogique directe et les activités d'accompagnement.

Croisant ces types aux caractéristiques sociologiques des formateurs, l'auteur montre qu'il y a bien, statistiquement, hiérarchisation et division technique et sociale, selon le sexe, l'âge, le classement dans les catégories de la convention collective de la formation d'adultes, la rémunération, les titres et diplômes mais aussi selon d'autres variables constitutives, selon Pierre Bourdieu, du capital social et culturel.

Les systèmes de classification officiels viennent corroborer cette analyse. Jean-Luc Primon, en 1990 et 1991, montre que l'INSEE classe les formateurs dans le groupe des professions intermédiaires et les responsables de formation, auditeurs, consultants, dans celui des cadres et professions intellectuelles supérieures.

Ainsi, à travers les années, les métiers de la formation d'adultes se sont diversifiés (formateur-enseignant, didacticien, formateur-animateur, coordinateur, conseiller en formation, concepteur pédagogique, auditeur, consultant, ingénieur, responsable de formation, etc.) empruntant peu à peu leurs intitulés au monde de l'entreprise et cachant une forte division sociale du travail sans pouvoir bénéficier de véritables points de repères identitaires et d'instances de régulations sociales.

Aussi, deux questions se posent actuellement à propos des formateurs : quelles sont leurs perspectives de professionnalisation ? Et, de ce point de vue, que peuvent les formations de formateurs ?

4. LA QUATRIÈME ANALYSE CONCERNE DONC LES FORMATIONS DE FORMATEURS

Il existe peu de recherches sur les formations de formateurs d'adultes. De manière nécessairement succincte, on peut repérer deux grands types de formation : des formations de courte durée, techniques, de perfectionnement qui peuvent viser aussi bien les pratiques pédagogiques que la gestion des dispositifs de formation et des formations, universitaires ou non (AFPA), de plus longue durée, qui débouchent sur une qualification ou un diplôme.

Dans le premier cas, il s'avère impossible de repérer, comptabiliser et classer les formations tant est large leur palette, flous leurs intitulés et divers leurs organisateurs. Dans le second cas, celui des formations qualifiantes et diplômantes, le repérage et le classement s'avèrent également peu aisés. On peut néanmoins repérer deux grands types de diplômes : des DU - dont les DUFA - qui vont d'un niveau Bac à un niveau Bac + 2 ou Bac + 3 et des DESS - de niveau supérieur, Bac + 4 ou Bac + 5 - mais leurs intitulés, leurs objectifs et leurs contenus s'avèrent extrêmement divers.

En 1996, visant à rationaliser le champ, la Commission technique d'homologation, sous l'impulsion du Ministère de l'éducation nationale et de la recherche, a réalisé un repérage des métiers de la formation et a élaboré trois

référentiels qui officialisent la division sociale et technique du travail en formation d'adultes. Le premier référentiel concerne les formateurs-pédagogues ; le second référentiel concerne les animateurs, les coordinateurs, les conseillers et les concepteurs de dispositifs de formation ou d'outils pédagogiques ; enfin, le dernier référentiel concerne les responsables de formation, les consultants, auditeurs, etc.

Cet essai de rationalisation a tenté, sans grand succès néanmoins, de clarifier le champ et, de la même façon que les classifications de l'INSEE citées précédemment, a contribué à renforcer et à officialiser la division sociale du travail dans le champ de la formation d'adultes.

Par ailleurs, il faut souligner, qu'outre son extrême diversité, la formation des formateurs d'adultes est peu prise en compte par les instances de régulation du champ. Ainsi, la Convention collective nationale des organismes de formation, conclue en 1988 et amendée en 1994, ignore superbement les formations de formateur qualifiantes en se contentant de retenir, comme indice de classement, les niveaux de formation générale et professionnelle ; ainsi, par exemple, elle requiert, pour les formateurs-pédagogues, le niveau III (DEUG ou BTS) et méconnaît totalement les diplômes spécialisés.

D'un point de vue pédagogique, enfin, il convient de souligner que, pour appliquer le principe de *"double-piste"* de Bertrand Schwartz, les formations de formateurs spécialisées sont organisées, le plus souvent, en alternance. C'est ce que montre, dans les fiches de lecture, Marie Vlaminck, lorsqu'elle présente et analyse une formation de formateurs *"à et par la recherche-action"*. Visant à être, à la fois, *"axiologiquement acceptables, méthodologiquement et scientifiquement rigoureuses et socialement efficaces"*, ces formations se heurtent à l'utilitarisme ambiant et à l'efficacité immédiate prônés par les décideurs et financeurs de formation.

In fine, s'il fallait le souligner, nous sommes loin du champ du travail social et de la reconnaissance de diplômes d'état plus ou moins exigés pour exercer des activités spécifiques.

Le champ de la formation d'adultes ne connaît pas cette sécularisation. La qualification des formateurs d'adultes n'a pas mobilisé les pouvoirs publics, pas plus d'ailleurs que les organisations syndicales. Et, de ce fait, le champ de la formation des adultes est tout aussi protéiforme que flexible par définition puisqu'il s'agit d'adapter, de réagir à des évolutions économiques et sociales rapides, à des retournements de conjonctures. La décentralisation s'imposait là aussi, évidemment. En conséquence, l'unité de la formation des adultes, en tant que champ éducatif, se réfère davantage aujourd'hui aux cadres juridiques et financiers, qui la structurent, aux exigences économiques qu'elle sert (parfois servilement) qu'à une légitimité sociale, culturelle, démocratique parfois usurpée (si on évoque abusivement l'éducation populaire ou la promotion sociale). Il en ressort évidemment un "marché" éclaté, émietté, et malgré tout, parfaitement hiérarchisé et structuré socialement.

Les agents de la formation d'adultes, sont en quelque sorte, souvent à leurs dépens, considérés comme les fers de lance de la diffusion idéologique et pédagogique de la *"modernité économique et sociale"* néo-libérale. En cela, Philippe Fristch reste incontournable. Objets ou acteurs de divisions sociales du travail, agents innovateurs aussi, progressistes souvent "récupérés", ils ont évidemment peine, à se définir comme profession et groupe social.

NOËL TERROT

**HISTOIRE DE L'ÉDUCATION
DES ADULTES EN FRANCE,
LA PART DE L'ÉDUCATION DES ADULTES DANS
LA FORMATION DES TRAVAILLEURS 1789-1971**

1983, EDILIG, COLL. THÉORIES ET PRATIQUES
DE L'EDUCATION PERMANENTE, 307 P.

1993 , L'HARMATTAN, SAVOIR ET FORMATION, 345 P.

Par Christine CAPELANI

Cette note de lecture comprend trois parties :

- la première partie présente l'ouvrage, la posture et les questions de l'auteur, le cadre de référence et les principaux concepts, enfin, le type de travail réalisé ;
- la deuxième partie présente, drastiquement synthétisés, les contenus des différents chapitres ;
- la troisième partie regroupe une lecture "critique" et des "recherches et études à réaliser".

1. LES CARACTÉRISITIKUES GÉNÉRALES DE L'OUVRAGE

1.1 Présentation générale

L'ouvrage de Noël Terrot intitulé *"Histoire de l'éducation des adultes en France"* est publié aux éditions Edilig en 1983, dans la collection "Théories et pratiques de l'Education permanente" mise en place par le Service Animation-Formation de la Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente et le Centre de formation de formateurs du Conservatoire national des Arts et Métiers (CNAM).

"Les responsables de la collection, est-il noté au verso de la page de garde, se sont donnés pour objectifs de mettre en valeur et de promouvoir le caractère global de l'éducation permanente en publiant des textes théoriques, des relations de pratiques, des ouvrages méthodologiques". Selon cette présentation, l'ouvrage de Noël Terrot fait partie des textes théoriques.

Le sous-titre *"La part de l'éducation des adultes dans la formation des travailleurs : 1789-1971"*, n'apparaît pas en page de couverture mais seulement en page de garde.

La quatrième de couverture précise que *"Née d'interrogations issues de la pratique quotidienne, l'histoire de l'éducation des adultes en France a pour objectif d'étudier le passé afin de permettre une meilleure compréhension de l'enjeu des débats qui traversent aujourd'hui le champ de l'éducation des adultes"*.

L'auteur est un praticien-chercheur, acteur de ce monde de la formation des adultes puisqu'il a créé et a été responsable du Service d'éducation permanente de l'université des Sciences sociales de Grenoble, avant de diriger le Centre universitaire de recherche, d'information et de documentations des universités de Grenoble (CUIDEP).

En 1993, Noël Terrot publie chez L'Harmattan une nouvelle édition de l'ouvrage qui poursuit la recherche historique et y ajoute la période 1971 - 1993 et modifie la conclusion.

1.2 Questions de l'ouvrage et posture de l'auteur

Dans l'introduction de l'ouvrage, Noël Terrot souligne que son travail constitue un *"questionnement historique né d'abord d'une pratique professionnelle éducative dont l'objectif premier était de permettre une plus grande ouverture de l'Université à un public d'adultes et composé pour l'essentiel de travailleurs"* (p. 6).

Ce questionnement historique visait ensuite à mieux comprendre les besoins, les attentes des travailleurs afin de *"ne pas les décevoir"* et de *"pouvoir mieux les satisfaire"* (p. 7) ; il visait enfin à mieux comprendre les raisons qui ont conduit à la signature des accords de 1970 et au vote de la loi de 1971, dès lors que ceux-ci ne peuvent être perçus comme *"le produit d'une génération spontanée"* mais comme *"le résultat de facteurs économiques et sociaux multiples et (qu'ils) se réfèrent à des textes antérieurs qu'ils approfondissent"*.

Dans ce sens, les questions posées par l'auteur sont les suivantes :

- Comment et pourquoi est apparue la revendication d'un droit à la formation ?
- Pourquoi est apparue cette *"aspiration"* parmi les travailleurs et comment elle est devenue suffisamment forte pour amener les syndicats à la prendre en compte *"malgré leurs réserves initiales"* (p. 7) ?
- Quelles furent, dans les années d'après-guerre, les raisons qui expliquent la recherche par de très nombreux travailleurs, d'une promotion sociale à travers une meilleure formation générale et professionnelle ? En effet, 800 000 personnes, à la veille de 1968, suivent des cours de formation continue.
- Comment explique-t-on l'ampleur de ce phénomène ? Les réponses de sens commun consistent à avancer la reconstruction du pays et les

mutations économiques mais ce constat, selon Noël Terrot, "ne suffit pas à comprendre les raisons profondes de cette atmosphère propice à l'effort individuel, à l'investissement en connaissance dont on espère un mieux-être proche ou lointain" (p. 7).

- Bref, questionne l'auteur, "d'où vient ce climat d'épargne et d'enrichissement intellectuels ? D'où est-elle issue cette idéologie du mérite ?

En quoi le fait que cette promotion individuelle apparaisse égalitaire aux travailleurs va contrecarrer l'action des syndicats en faveur d'une promotion dite collective qu'ils privilégient ?

Comment ne pas alors entendre en écho les exhortations amicalement paternelles des instituteurs vis-à-vis de leurs élèves des milieux populaires. Leurs leçons sur le mérite, la réussite, l'effort, la justice et l'égalité ?" (p. 8).

Ainsi, à partir de recherches juridiques, historiques et politiques, Noël Terrot interroge les ressorts et les finalités de l'éducation des adultes et les modalités de son développement.

1.3 Le choix de l'histoire et le cadre de référence

Pourquoi avoir choisi une approche historique ?

Noël Terrot en donne lui-même la réponse : parce que l'histoire est porteuse d'enseignements. Elle permet, en effet :

- une meilleure connaissance des rapports sociaux, de l'évolution des organisations, de leurs rapports à la culture et à l'éducation ;
- un repérage des réussites et des échecs en matière d'éducation des adultes et des raisons de ceux-ci ;
- enfin, une interrogation sur les attitudes de "défiance-attirance" (p. 9) des ouvriers vis-à-vis de l'université et plus généralement, des intellectuels.

Les concepts suivants sont présents dans l'ouvrage : besoins sociaux, rapports sociaux, rapports de forces, idéologie, contradictions, dialectique, etc. L'utilisation de ces concepts montre que l'auteur mobilise un cadre de référence qui s'apparente au cadre de référence marxiste, mais ni les concepts, ni la posture de l'auteur, ne sont explicités ou définis dans l'ouvrage.

1.4 Le travail de recherche réalisé

Le travail de Noël Terrot consiste en une étude historique, juridique et politique, diachronique et synchronique de l'éducation des adultes, qui couvre une période de plus de 200 ans.

C'est un travail considérable car, avant cette recherche, il n'existait pas d'ouvrage de synthèse sur l'histoire de l'éducation des adultes en France. Il existait surtout des ouvrages généraux sur l'histoire ou des ouvrages et études spécifiques portant sur une des trois composantes de l'Education des adultes et c'est l'étude conjointe de ces différents champs qu'a menée Noël Terrot pour dessiner un panorama historique de l'éducation des adultes.

Ainsi, il a utilisé conjointement (pp. 293-307) :

- des textes de lois, circulaires, décrets, rapports gouvernementaux, débats à l'Assemblée nationale sur le plan juridique ;
- des ouvrages d'histoire générale (Crubelier, Domanguet, *Histoire de la France*, sous la direction de G. Duby, *Histoire de la France contemporaine*, aux Editions sociales et *Nouvelle histoire de la France contemporaine*, aux Editions du Seuil, etc. ;
- des ouvrages consacrés à l'histoire de l'enseignement (Furet et Ozouf, Prost, Ponteil) ;
- des études concernant certains aspects particuliers de l'Education des adultes, et plus spécifiquement les ouvrages d'Antoine Léon : *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*, (PUF, 1980), *L'Education permanente. Evolution des concepts et des fonctions*, in *Traité des Sciences Pédagogiques*, Tome 8, PUF 1978 ;
- des ouvrages concernant la formation continue (P. Besnard et B. Liétard ; C. Dubar, J.A. Mazières et A. Cabanis ; G. Thuillier ; E. Valenza) ;
- des ouvrages ou études sur l'éducation populaire et plus spécifiquement : B. Cacérès, G. Poujol, J. Baldizzone ;
- des ouvrages consacrés à la formation professionnelle : A. Léon, J.P. Guinot, P. Quef
- et des ouvrages ou études sur la composante éducation ouvrière : G. Duveau et M. David, par exemple.

Enfin, bien entendu, des ouvrages spécifiques à la présentation des trois parties de l'ouvrage : la première qui va de 1789 à 1919 et la seconde qui s'étend de 1919 à 1971 ; puis de 1971 à 1993 dans la dernière édition. Ce sont ces trois périodes que nous allons présenter dans la deuxième partie de cette note.

2. LE CONTENU DE L'OUVRAGE

L'ouvrage de 1983 comprend deux grandes parties respectivement de 137 pages et de 134 pages ; l'édition de 1993 y ajoute un dernier chapitre de 40 pages.

- La première partie, intitulée "*L'enseignement des adultes au XIX^e siècle : du projet Condorcet à la loi Astier*" comprend quatre chapitres.
 - Le premier chapitre : "Idées, débats, projets sur l'Education des adultes au XIX^e siècle" comprend deux développements. Le premier développement intitulé : "*Les projets révolutionnaires*" présentent un développement sur la prise en charge de l'éducation des adultes avant la Révolution et les projets Talleyrand, Condorcet et Lanthenas.

Le second développement intitulé "*Le mouvement ouvrier et l'éducation des adultes jusqu'à la Commune*" présente la pensée des doctrinaires socialistes pré-marxistes (Buonarotti, Cabet, Saint-Simon, Proudhon et la pensée des militants ouvriers (Benoit, Leroux), les débats de l'Internationale et la Commune de Paris.

- Le second chapitre concerne "*L'alphabétisation des travailleurs au XIX^e siècle et le rôle de cours d'adultes*". Il comprend deux développements qui étudient d'une part l'école élémentaire du XIX^e siècle et ses résultats et, d'autre part, l'alphabétisation des adultes (la création des cours par Guizot, l'oeuvre de Duruy, le déclin des cours sous la III^e République et la position des travailleurs face à ces cours d'adultes).
 - Le troisième chapitre est consacré à "*La formation professionnelle au XIX^e siècle : former aux techniques et à la mentalité industrielles*". Il concerne la formation professionnelle initiale et la formation professionnelle des adultes au XIX^e siècle.
Dans le premier cas, il s'agit de la désorganisation de l'apprentissage, de la création de l'enseignement supérieur technique sous la Révolution, des enseignements supérieur, technique et de l'apprentissage au XIX^e siècle.
Dans le second cas, sont présentés le Conservatoire national des arts et métiers, les associations d'enseignement professionnel des adultes (associations polytechnique et philotechnique) et les écoles du patronat.
 - Le quatrième chapitre concerne la fin du XIX^e siècle et s'intitule "*Les tentatives d'éducation du peuple à la fin du XIX^e siècle*".
Le premier développement étudie le contexte politique et social (bourgeoisie républicaine, christianisme et ralliement de l'Eglise à la République, renaissance du socialisme, naissance de la CGT).
Le second développement présente "*Les initiatives en faveur de l'éducation ouvrière*" en décrivant les œuvres post-scolaires ; les œuvres du christianisme social ; les universités populaires et les bourses du travail.
- La seconde partie de l'ouvrage s'intitule "*De 1919 à 1971 : Apparition et développement des trois composantes actuelles de l'Education des adultes*". Elle comprend deux chapitres qui couvrent chacun une période, pour la première, les années 1919-1958 et pour la seconde, celles de 1959-1971.
- Le premier chapitre montre la diversité et la multiplication des projets et actions d'éducation des adultes entre 1919 et 1958 ("*De 1919 à 1958 : Multiplication des projets et diversification des actions*"). Il comprend deux développements : le premier concerne "*l'école unique*", le plan Langevin-Wallon, les tentatives de réforme sous la IV^e République et le second présente l'apparition et le développement de nouvelles formes d'action de formation professionnelle (Astier, FPA du ministère du

Travail, formation des adultes au ministère de l'Education nationale), de nouvelles formes d'action d'éducation ouvrière (formation politique, formation syndicale et éducation populaire).

- Le second chapitre va "de 1958 à 1971" et concerne "L'affirmation de l'idée de promotion sociale et l'essor de la formation professionnelle continue".

Les deux premiers paragraphes décrivent la Promotion sociale : ses justificatifs et objectifs dans les travaux préparatoires à la loi du 31 juillet 1959 puis la mise en oeuvre de la politique de promotion sociale avec la création, par les pouvoirs publics, d'instances de coordination, le développement des actions, à partir de la loi Chenot, avec la distinction entre promotion du travail et promotion collective.

Le troisième paragraphe présente le développement ultime de l'étude et la "*Primauté à la formation professionnelle*" avec les lois de décembre 1963, 1966, 1968 ; l'accord du 9 juillet 1970, l'avenant-cadre du 30 avril 1971 et la loi du 16 juillet 1971.

- Enfin, le troisième chapitre, ajouté en 1993, concerne l'après 1971 ; il s'intitule "De 1971 à 1993 : la mise en place du système de formation professionnelle continue et son évolution".

Le premier paragraphe décrit la mise en place du système, ses finalités et ses caractéristiques juridiques ; le second paragraphe analyse les trois étapes de l'évolution du système de formation professionnelle continue français, à savoir entre 1971 et 1981, les compléments à la loi et l'insertion des jeunes ; entre 1981 et 1992, la refonte du système et son adaptation et en 1993, les objectifs et modifications de la loi quinquennale.

Les diverses parties se terminent par des conclusions intermédiaires qui reprennent les principaux acquis et résultats de la recherche et annoncent les développements ultérieurs pour la première et la deuxième partie et la conclusion générale pour la troisième partie.

Nous avons fait le choix, non pas d'une synthèse des résultats mais d'une synthèse des contenus, tant il nous a semblé qu'une partie des connaissances produites était ignorée des professionnels de la formation des adultes.

Le propos développera six périodes d'histoire de l'éducation des adultes :

- une première période va du Moyen-âge à 1668 et peut être intitulée "*Apprendre la raison des choses*";
- une seconde période va de 1791 à 1871, soit de Talleyrand à la Commune, et peut s'intituler "*Education tout au long de la vie*";
- une troisième période va de 1896 à 1914 et s'intitule "*Des initiatives parallèles*";
- une quatrième période va de 1914 à 1958, intitulée : Du plan Langevin-Wallon au plan Billières : "*une contradiction de taille*";
- une cinquième partie, de 1959 à 1971 va de "*La promotion sociale à la Formation professionnelle continue*";

- enfin, une sixième période, de 1971 à 1993 va de la mise en place de la loi du 16 juillet 1971 à *"l'éducation tout au long de la vie"*.

2.1 Du Moyen-âge à 1668 : "apprendre la raison des choses"

Au Moyen-âge, le clerc, comme le compagnon, se forment lentement et s'instruisent *"du berceau au tombeau"* (p. 23).

Sous la Renaissance, l'humanisme met le savant, comme l'ingénieur, en situation de constante recherche mais ces pratiques d'étude et de formation ne concernent qu'une minorité d'hommes.

Avec la Réforme, la situation change ; en effet, Luther en 1524 lance aux *"conseillers de toutes les villes d'Allemagne"* un appel à généraliser l'enseignement tant pour les enfants que pour les adultes.

Il s'agit, pour lui, de rendre chacun capable de lire et de commenter l'écriture sainte. C'est de cette époque que date la première campagne d'alphabétisation qui sera développée ensuite par l'Eglise catholique à partir du Concile de Trente et surtout à partir de 1563.

Comenius souligne à l'époque qu'il est nécessaire que tous les hommes, quels que soient leurs conditions, leur sexe, leur âge, s'instruisent car *"chaque âge est destiné à apprendre et les mêmes bornes sont imposées à l'homme pour la vie et pour l'apprentissage"* (p. 24).

Cordemoy, disciple de Descartes, dans son ouvrage : *La Réformation de l'Etat*, paru en 1668, propose que les plus habiles artisans de l'Etat donnent aux ouvriers deux heures par jour pour leur apprendre *"la raison des choses qu'ils font tous les jours"* (p. 24).

Mais l'Ancien Régime ne portera pas une attention particulière à ces propositions et il faudra attendre la Révolution pour les voir réapparaître.

2.2 De 1791 à 1871, de Talleyrand à la Commune : "Education tout au long de la vie"

En effet, il faudra attendre la suppression des corporations (décret d'Allarde des 2 et 17 mars 1791 et Loi Le Chapelier des 14 et 17 juin 1791) pour que réapparaissent les débats sur l'Education permanente. C'est d'abord le rapport Talleyrand du 10 septembre 1791 qui présente, devant l'Assemblée législative, le projet d'une éducation *"qui doit exister à tous les âges"* et qui propose *"d'organiser des institutions d'un autre ordre - que celles destinées aux enfants - qui soient pour les hommes de tout âge, de tout état, et dans les diverses positions de la vie, des sources fécondes et de bonheur"* (p. 28).

Mais l'Assemblée législative juge ces propositions trop générales et trop timorées et accueille plus favorablement le plan d'instruction publique présenté par Condorcet les 20 et 21 avril 1791.

Pour lui, il s'agit *"d'offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'assurer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs"*.

"Nous n'avons pas voulu, poursuit Condorcet, qu'un seul homme, dans l'empire, pût dire désormais : la loi m'assurait une entière égalité de droits mais on me

refuse les moyens de les connaître. Je ne dois dépendre que de la loi, mais mon ignorance me rend dépendant de tout ce qui m'entoure"(p. 29-30).

Pour Condorcet, quatre raisons rendent l'éducation des adultes particulièrement nécessaire : la justice sociale, l'évolution des connaissances, l'apparition du travail parcellaire et la formation des citoyens.

Dans ce sens, Condorcet élabore un système complet de formation qui s'adresse aux enfants et aux adultes de tout âge. Pour ces derniers, l'instituteur donnera tous les dimanches une instruction publique qui doit permettre *"d'exprimer à tous la législation et (...) d'apporter des connaissances élémentaires"* (p. 32).

Lanthenas reprendra, en décembre 1792, les grands principes de Condorcet et ajoutera un cinquième objectif : *"annoncer les nouvelles et tous les événements qui intéressent la République"* (p. 34).

De la Restauration à la Commune, des militants ouvriers et des réformateurs sociaux développeront l'idée d'éducation permanente (Buonarotti et Cabet pour la formation civique du peuple ; St Simon pour la formation professionnelle des travailleurs et Proudhon pour la formation des artisans).

La Première Internationale évoquera les problèmes de l'Instruction et le Congrès de Bruxelles en 1869 avancera, pour la première fois, l'idée *"d'une éducation intégrale"*.

Enfin, en 1871, la Commission de l'enseignement de la Commune, parallèlement à la déclaration de la mise en place d'une école laïque, gratuite et obligatoire, fixera trois objectifs à l'éducation des adultes ; celle-ci doit former *"d'utiles citoyens capables de se délasser en cultivant les beaux-arts et aptes à prendre en charge leur sort"* (p. 54).

Comme le souligne Louise Michel *"on voulait tout à la fois, arts sciences, littérature, découvertes, la vie flamboyait. On avait hâte de s'échapper du vieux monde"* (p. 54).

Ainsi, les grands principes de l'éducation des adultes sont jetés mais les révolutionnaires n'ont pas les moyens de leurs ambitions et il faudra attendre la IV^e République pour voir réapparaître le concept.

Cependant, des cours d'alphabétisation sont mis en oeuvre pour les adultes dès 1830 (1830, le gouvernement demande aux Frères des Ecoles chrétiennes d'ouvrir des cours primaires pour adultes ; 1833, Guizot confie cette tâche à l'ensemble des écoles existantes, p. 63). Ces cours se développent fortement sous l'impulsion de Victor Duruy (800 000 auditeurs en 1868) avec pour objectifs de *"combler les lacunes de l'école, de développer l'enseignement professionnel et servir la paix sociale"* (p. 68).

Par contre, l'Etat, durant toute cette période, semble se désintéresser de la formation des adultes ; seules sont créés par la Convention, l'école polytechnique, le CNAM, l'école centrale de Lyon et l'école des Hautes Etudes commerciales sous la III^e République mais elles ne concernent que les ingénieurs et les techniciens.

Par ailleurs, à partir de la Restauration, verront le jour des associations "*d'instruction élémentaire*", association polytechnique en 1815 et association philotechnique en 1825 organisées par des savants et des industriels qui se sont donnés comme objectif "*d'aller au peuple*".

Enfin, quelques grandes entreprises, Schneider, De Wendel, Motte, Peugeot, créent leurs propres écoles pour former des techniciens et des "*maîtres-ouvriers*" maison.

2.3 De 1896 à 1914 : "*des initiatives parallèles*"

En matière d'éducation des adultes, il convient de ne pas oublier un certain nombre d'initiatives, restées parallèles dans leur mise en œuvre et leur développement.

Les œuvres post-scolaires, tout d'abord, qui connaissent une progression considérable.

On compte en 1914, 50 000 cours qui ont reçu 633 000 auditeurs (p. 111). Ces cours visent le perfectionnement des connaissances et la formation civique afin de développer chez les adultes "*des qualités qui leur sont nécessaires pour remplir leur triple devoir de chef de famille, de soldat et de citoyen*" (Léon Bourgeois, Congrès de la Ligue de l'Enseignement en 1894, p. 116).

Les œuvres du christianisme social, ensuite, avec Albert de Mun (cercles catholiques ouvriers) et Marc Sangnier (cercles d'études sociales, le Sillon, et en 1930, la première Auberge de Jeunesse) qui vont "*vers les ouvriers*" pour leur apprendre que l'Évangile prend en compte leur condition et leurs aspirations.

Puis, les Universités populaires créées à la suite de l'affaire Dreyfus qui se caractérisent par une idéologie anticléricale, positiviste et un "*culte presque mystique*" selon Noël Terrot (p. 135), de la liberté. Après un développement rapide (140 universités populaires), elles fermeront peu à peu leurs portes (inadéquation des contenus et des méthodes).

Enfin, les Bourses du Travail qui, parallèlement à leurs objectifs d'offres et demandes de travail ou d'échanges de titres financiers, deviennent, sous l'impulsion de Ferdinand Pelloutier, des centres d'éducation avec bibliothèque, musée, cours d'enseignement général et professionnel.

2.4 De 1914 à 1958 : du plan Langevin-Wallon au plan Billières : "une contradiction de taille"

Dans cette période, se multiplient les tentatives de réforme de l'enseignement et de la formation des adultes mais aucune de ces tentatives ne connaîtra de traduction législative.

Parrallèlement se développent des réalisations spécifiques en matière de formation professionnelle, militante et culturelle sans lien entre elles.

Du côté des tentatives de réforme, on peut citer : le Plan post-école, présenté par Jean Zay et surtout en 1946, le Plan Langevin-Wallon qui annonce le développement de l'éducation populaire et qui vise *"le développement de la culture intellectuelle, esthétique, professionnelle, civique et morale de tous ceux qui, ayant le bac ou non, souhaiteraient en savoir plus "* (p. 168). En outre, le plan annonce *"partir des intérêts des adultes et utiliser leurs aptitudes* (p. 170).

Dix-sept projets d'éducation des adultes que Noël Terrot regroupe en trois grands types sont ensuite déposés entre 1947 et 1958 :

- des projets des groupes communistes et socialistes qui reprennent le plan Langevin-Wallon ;
- des projets qui envisagent une réforme de l'enseignement en opposition avec le Plan Langevin-Wallon ;
- et des propositions qui visent l'éducation ouvrière et qui connaîtront une sanction législative (1957 : Loi sur le Congé d'éducation ouvrière).

Dans le deuxième type de projet, on trouve, entre autres, le projet Berthoin qui annonce *"contribuer à la promotion du travail en aidant les citoyens, selon leurs aptitudes et leurs aspirations, à gravir les échelons de la hiérarchie des emplois"* (p. 173) et également le projet Billières qui s'inspire du Plan Langevin-Wallon et utilise, pour la première fois dans un texte officiel, le terme d'Education permanente dont il donne une définition précise (art.17) :

"L'éducation permanente a pour mission :

- *de prolonger, entretenir et compléter dans ses différents aspects l'œuvre d'éducation entreprise au cours de la scolarité ;*
- *de maintenir et développer les connaissances professionnelles aux différents niveaux ;*
- *de permettre aux travailleurs de s'élever dans la hiérarchie professionnelle et sociale et de donner aux plus aptes les moyens de suivre des cours d'enseignement supérieur ;*
- *de faciliter l'adaptation et le reclassement des adultes appelés à changer de profession en raison notamment des circonstances économiques et du progrès technique"* (p. 174).

Cette définition est très importante car elle marque l'abandon définitif des objectifs civiques et sociaux de Condorcet et de Langevin-Wallon et l'avènement de la formation professionnelle continue en lieu et place de l'éducation permanente.

Paradoxalement, c'est au moment où l'éducation des adultes est prise en considération dans une acception la plus large que l'une de ses composantes, la formation professionnelle, va mobiliser l'essentiel de l'effort des pouvoirs publics.

Il est intéressant également, à ce sujet, de noter que, pour la première fois, sont avancées les notions de promotion, recyclage, adaptation et reconversion professionnelles.

En matière d'initiatives parallèles, on peut noter, dans la même période, la multiplication, sans lien entre elles, des actions de formation professionnelle, d'éducation ouvrière et d'éducation populaire.

- Pour la formation professionnelle, ce sera, avec la loi Astier du 15 juillet 1919, la création des cours professionnels, des centres d'apprentissage, des CAP-BP (sans qu'il n'y ait eu, cependant, d'applications notoires).

Par ailleurs, les besoins à l'issue de la première puis de la seconde guerres mondiales vont entraîner la prise en charge par les pouvoirs publics de la formation professionnelle des adultes (ANIFRMO qui deviendra l'AFPA ; création des cours de promotion ouvrière ; extension du CNAM ; création des Instituts de promotion supérieure du travail (IPST) ; examen d'entrée en faculté pour les non-bacheliers).

- Pour l'éducation ouvrière, on peut noter la création des écoles politiques du Parti Communiste et l'élargissement de leurs contenus d'enseignement ; la création de l'Université nouvelle (Maurice Thorez) en 1932 ; les politiques d'édition (création de La Pensée en juin 1939).

Pour la formation syndicale, le mouvement est plus lent : la CGT est créée en 1895 mais il faudra attendre 1932 pour que soient créés l'Institut Supérieur Ouvrier (ISO), puis le Centre Confédéral de Culture et d'Education Ouvrière (CCEO), enfin que soient créés ou étendus les instituts de formation des autres confédérations syndicales (CFTC, CGT-FO, CGC) et un Centre intersyndical d'étude et de recherche de productivité (qui regroupe tous les syndicats sauf la CGT hostile à la notion de productivité).

Enfin, en 1957, les travailleurs désireux de participer à des actions d'éducation ouvrière obtiennent un droit à un congé non rémunéré de 12 jours par an. En outre, la loi du 28 décembre 1959 va prévoir une aide financière de l'état qui va permettre la réelle application du droit à ce congé.

- L'éducation populaire : A partir de 1932, vont être créées des associations de lutte contre le fascisme et contre la guerre (Association des écrivains et artistes révolutionnaires ; comité de vigilance des intellectuels anti-fascistes qui compte 35 000 adhérents en 1934 ; Maison de la culture en 1935). Ces associations visent à mobiliser l'opinion publique par des activités culturelles, théâtrales (Groupe Octobre) ; musicales (Fédération musicale populaire) et surtout cinématographiques (Création de l'Alliance du Cinéma indépendant et de Ciné-Liberté par Paul-Vaillant Couturier).

Par ailleurs, les accords de Matignon du 8 juin 1936 qui mettent fin aux grèves de mai 36 accordent des droits nouveaux : hausse spectaculaire des bas salaires ; désignation de délégués d'ateliers ; conventions collectives ; action

des syndicats et, les plus connus, aménagement du temps de travail et instauration de deux semaines de congés payés.

Enfin, avec le gouvernement Blum, création de sous-secrétariats d'état : le sous-secrétariat à l'organisation des loisirs (Léo Lagrange), à la protection de l'enfance, à la recherche scientifique et développement de nombreuses initiatives gouvernementales visant à favoriser l'accès à la culture.

2.5 De 1958 à 1971 : la promotion sociale et la formation professionnelle continue

■ La Promotion sociale

Dès la mise en place des institutions de la V^e République, le Premier ministre Michel Debré, visant "*la participation profonde d'une nation quasiment unanime à son destin*" (p. 230-231) mais aussi "*qu'à la notion de lutte des classes, chaque jour plus anachronique, puisse succéder l'unité sociale de la nation*", annonce en 1959 la mise en place de la promotion sociale.

Les objectifs annoncés sont doubles : "*la promotion du travail*" doit permettre aux travailleurs d'obtenir une meilleure qualification ou de changer de métier ; "*la promotion collective*" doit faciliter l'exercice de responsabilités dans les syndicats et les associations.

Mais la loi du 31 juillet 1959 qui en découle ne reprend que la "*promotion du travail*". Celle-ci peut revêtir deux aspects : la promotion professionnelle qui vise la formation d'ouvriers qualifiés ou d'agents de maîtrise et la promotion supérieure du travail qui vise les techniciens supérieurs et les ingénieurs.

Par ailleurs, le texte accorde une aide de l'état aux stagiaires en formation et aux centres de formation conventionnés. Il crée enfin des instances de coordination des actions de promotion du travail (Comité de coordination de la promotion sociale ; Fonds national de la promotion sociale ; comités régionaux et départementaux).

Mais cette politique se solde par un échec : hostilité des ministères vis-à-vis de la délégation de la promotion sociale ; faiblesses des moyens financiers (en 1965, les crédits de la promotion sociale sont de 400 millions ; le fonds national et la délégation en obtiennent 23 millions).

La "*promotion collective*" voit le jour par les lois du 28 décembre 1959 et du 29 décembre 1961. La loi du 28 décembre 1959 octroie des indemnités forfaitaires aux stagiaires de formation universitaire, des subventions forfaitaires aux confédérations ouvrières leur permettant la prise en charge partielle des coûts de fonctionnement des centres syndicaux de formation (sauf la CGT).

La loi du 29 décembre 1961 crée un droit à un "*congé-cadre jeunesse*" de six jours non rémunérés destiné aux travailleurs, militants des organisations de jeunesse ou d'éducation populaire et leur permettant de s'absenter de leur travail pour participer à des sessions organisées par les mouvements dans lesquels ils exercent des responsabilités.

En 1964, le gouvernement crée une "commission d'études des problèmes de formation et de promotion sociale" qui propose une définition de la promotion sociale.

Celle-ci recouvre "toute action de formation et de perfectionnement de quelque nature qu'elle soit, à quelques niveaux qu'elle se situe dès lors qu'elle s'adresse à une personne déjà engagée dans la vie active" (p. 247).

Elle s'intéresse aux activités professionnelles, aux activités sociales et civiques et aux activités de loisirs "pour permettre à chacun de jouir pleinement du patrimoine commun" (p. 247) mais, de fait, le rapport du IV^e Plan ne reprendra que la formation professionnelle et la promotion du travail qui verront leurs crédits augmenter (ceux-ci passeront de 150 millions en 1950 et 400 millions en 1965¹⁷⁰).

■ La Formation professionnelle continue

Cette logique se poursuivra et, en 1963, la politique de formation des adultes se confond avec la formation professionnelle qui, face aux concurrences internationales, à l'accélération des mutations technologiques, aux fusions et regroupements générateurs de licenciements, devient dans le V^e Plan l'un des principaux moyens de réaliser "une politique active de l'emploi".

Les crédits de la Formation professionnelle continue vont tripler : 400 millions en 1965 ; 1 milliard et demi en 1971, idem, note infrapaginale¹.

Enfin, sur le plan juridique, trois lois complétées par des accords interprofessionnels vont mener à la loi du 16 juillet 1971.

- La loi du 18 décembre 1963 crée le Fonds National de l'Emploi (FNE) qui prend en charge des indemnités de reconversion et des actions de formation temporaires et spécifiques).
- La loi du 3 décembre 1966 approfondit les mesures de coordination de la politique de la Formation professionnelle (Comité national de la Formation Professionnelle, de la Promotion sociale et de l'emploi ; Comités régionaux) et met en place le conventionnement des organismes de formation.
- La loi du 31 décembre 1968 accorde des aides financières de l'état à tous les stagiaires de la Formation professionnelle et définit les actions qui ouvrent droit à cette rémunération.

L'accord interprofessionnel du 9 juillet, suite à l'accord connu sous le nom de "constat de Grenelle" est important ; sa nouveauté consiste à reconnaître à tout salarié relevant de l'accord le droit de suivre une formation de son choix pendant le temps de travail sans perte de salaire.

Par ailleurs, les salariés faisant l'objet d'un licenciement collectif peuvent, pour suivre une formation de leur choix, bénéficier d'une autorisation d'absence.

Les articles 20 et 21, enfin, précisent que tout travailleur en activité (à plus de 5 ans de la retraite et depuis deux ans dans l'entreprise) peut bénéficier d'une

¹⁷⁰ Ces montants ne prennent pas en compte l'inflation, bref, ne sont pas calculés en francs constants.

autorisation d'absence en vue de suivre une formation d'une durée maximale d'un an (p. 276).

Sa rémunération est entière s'il s'agit d'une formation à l'initiative de l'entreprise ; est maintenue pendant 160 heures (un mois) s'il s'agit d'une formation de son choix inscrite sur une liste établie par les commissions paritaires et n'est pas maintenue s'il s'agit d'une autre formation.

L'avenant-cadre du 30 avril 1971 s'applique aux cadres ; il étend aux cadres faisant l'objet d'un licenciement individuel le bénéfice accordé aux salariés victimes de licenciement collectif, prévoit pour eux un congé-enseignement et élargit le pourcentage d'absences simultanées (3% au lieu de 2%).

- La loi du 16 juillet 1971 portant *"sur l'organisation de la formation professionnelle dans le cadre de l'éducation permanente"* est la plus connue de l'ensemble législatif mais elle innove peu et reprend en les approfondissant les mesures législatives apparues entre 1966 et 1968 et les dispositions de l'accord de juillet 1970.

Elle élargit ces mesures à l'ensemble des salariés et codifie les aides financières de l'Etat aux stagiaires et aux centres de formation.

Par contre, elle innove en créant, pour toutes les entreprises d'au moins 10 salariés, l'obligation de consacrer une somme minimale de 0,8% en 1971 de la masse salariale à des activités de formation professionnelle.

2.6 De 1971 à 1993 : de la mise en place de la loi du 16 juillet 1971 à "l'éducation tout au long de la vie"

Avec la loi du 16 juillet 1971, un double objectif est clairement exprimé : il s'agit, certes, toujours d'accorder une deuxième chance à ceux qui n'ont pu accéder à une formation initiale suffisante mais il faut aussi faire de la formation continue un outil de développement économique en fournissant à l'industrie, en particulier, les emplois qualifiés qu'elle réclame.

Ainsi, l'article 1er de la loi de 1971 énonce que la formation professionnelle doit *"permettre l'adaptation des travailleurs aux changements des techniques et des conditions de travail"* (p. 289).

Cependant, alors qu'il commence seulement à se mettre en place, le système de FPC va être confronté à la crise économique qui apparaît aux États-Unis en 1973 et va s'étendre à tous les pays de l'OCDE en 1974.

Face à ces difficultés, à partir de 1975-1976, les directives du gouvernement donnent la priorité absolue à l'emploi et ce cap sera maintenu et on accordera, de 1981 à 1993, une part toujours plus grande aux actions destinées aux adultes et jeunes demandeurs d'emploi.

De 1982 à 1993, divers textes législatifs viendront amender ou modifier la loi de 1971 ; sans vouloir être exhaustif, on peut citer l'avenant du 24 février 1984 (dite "loi Rigout) qui organise les formations en alternance, annonce le financement du Congé Individuel de Formation ; la loi du 31 décembre 1991 ("lois Aubry") qui annonce, entre autres, la mise en place de la formation "hors temps de travail" ; et enfin, la loi quinquennale du 20 décembre 1993 qui étend

les compétences des Régions, annonce un droit à la formation et crée le "capital de temps de formation".

3. LES PRINCIPAUX RÉSULTATS, L'INTÉRÊT ET LA POURSUITE DE LA RECHERCHE

3.1 Les principaux résultats

La première constatation de cette recherche, selon Noël Terrot, *"c'est d'affirmer"* qu'il y a une histoire de l'éducation des adultes *"et ceci en opposition à la tendance (...) qui consiste à affirmer imperturbablement la nouveauté du phénomène"* (p. 289).

Ensuite, seconde constatation, on peut remarquer que cette histoire n'est pas linéaire. Elle a connu des temps forts et des périodes de stagnation. Ces temps forts, ce sont la monarchie de juillet, l'empire libéral, l'extrême fin du XIX^e siècle, après l'affaire Dreyfus, 1936 et la Libération puis les quelques années qui suivent 1968.

Dans ces moments, *"on constate à la fois et presque toujours un essor ou une volonté de relance de l'économie, un bouillonnement des idées sociales et politiques et une forte demande de scolarité initiale, primaire au XIX^e siècle, secondaire ensuite"* (p. 290) et prédomine l'émergence d'espérances des travailleurs car *"il ne peut y avoir, souligne Noël Terrot, d'éducation des adultes sans un acquiescement populaire"*.

Ces moments sont aussi l'occasion de rencontres entre travailleurs et intellectuels dans la dialectique *"attirance-défiante"* (p. 290) qui a déjà été soulignée.

Au cours de l'histoire, c'est l'un ou l'autre des éléments de l'opposition qui se renforce.

Les cours d'adultes à certaines époques, les associations de formation professionnelle au XIX^e siècle, la formation politique ou syndicale après 1914 sont autant d'expériences réussies *"et des temps de compréhension réciproque"* (p. 291).

Les cours d'adultes à la fin du XIX^e siècle, les universités populaires ou certaines des initiatives du christianisme social sont autant d'initiatives où *"se creuse le fossé entre les promoteurs de ces actions et les auditeurs déçus"*.

C'est aussi dans les périodes d'essor des structures éducatives qu'apparaît le mieux l'aspiration des milieux populaires à une ascension sociale dont l'éducation des adultes représente un des moyens de mise en œuvre.

Enfin, la troisième constatation que fait Noël Terrot concerne l'interaction continue qui s'établit entre la formation initiale et la formation des adultes et ceci de trois manières différentes, selon l'auteur.

Il y a interactions d'abord chaque fois que l'éducation des adultes est chargée de pallier les déficiences de la formation initiale.

A l'inverse - et Claude Dubar comme Christian de Montlibert l'ont bien montré - il apparaît toujours que seuls les adultes qui ont déjà un certain niveau de formation s'inscrivent ensuite en formation continue.

Enfin, pour l'auteur, l'interaction entre les deux systèmes provient *"du choc en retour qu'entraîne la venue d'adultes (...) dans les structures éducatives traditionnelles et des avantages qui en résultent"*, s'il y a, ajoute l'auteur, *"mélange"* des actions de formation continue et de formation initiale et non simple juxtaposition.

Ceci constitue les résultats de l'ouvrage, selon l'auteur.

De notre point de vue et d'une manière plus globale, comment synthétiser cet ouvrage ?

La première partie, de Condorcet à la loi Astier montre l'émergence de l'éducation des adultes et ses nombreux développements.

Les réalisations sont alors nombreuses ; elles répondent à des demandes d'alphabétisation, de formation professionnelle des travailleurs. mais les quelques années qui précèdent la Première guerre mondiale, de même que les lois Ferry et la mise en place des écoles nationales professionnelles paraissent rendre inutile l'existence de cours d'alphabétisation et la formation professionnelle.

De même, la fin du XIX^e siècle et la guerre représentent une rupture dans le domaine de l'éducation ouvrière : échec des universités populaires, insuffisance de la formation syndicale font que, selon Noël Terrot l'éducation des adultes *"a perdu l'essentiel de ses fondements et activités qui, au XIX^e siècle manifestaient son importance. La continuité (...) entre chacune de ces activités (...) est interrompue. Une phase s'achève dans l'évolution de l'éducation des adultes"* (p. 152).

La seconde partie qui va de la fin de la Première guerre mondiale à 1971 poursuit ce mouvement et présente, d'une part, l'apparition des trois composantes de l'éducation des adultes et, d'autre part, la prédominance de la formation professionnelle depuis 1959.

Dans la première période, les trois domaines se développent :

- la formation professionnelle avec la loi Astier, la réadaptation des blessés de guerre, la formation professionnelle accélérée de 1946, les cours de promotion sociale de 1959 enfin, la multiplication des cycles pris en charge par l'état et les formations en entreprises ;
- l'éducation ouvrière avec la création des écoles du Parti communiste, l'université ouvrière, l'Institut supérieur ouvrier de la CGT ;
- l'éducation populaire avec, à partir des Congés payés de 1936, la prise en charge des loisirs collectifs qui s'intensifiera à la Libération.

Il faut noter que ces activités émanent d'abord des partis, des associations et des syndicats car l'état se désengage le plus possible sur l'initiative privée, mais cette situation va changer et l'intervention de l'état augmentera : création de structures éducatives publiques, financements, mise en place d'instances de coordination, contrôle et législation de plus en plus abondante.

Ainsi apparaissent des droits aux congés qui vont distinguer définitivement les trois composantes : congé d'éducation ouvrière en 1957 ; congé cadre jeunesse en 1961 et enfin congé de formation professionnelle en 1970-1971.

Cependant, quelques tentatives vont apparaître pour regrouper ces actions dans un concept unique, celui "*d'éducation populaire*" du plan Langevin-Wallon ; mais aussi celui de "*promotion sociale*" dans la loi de 1959.

Mais, et ce paradoxe est souligné par Noël Terrot, c'est au moment où l'éducation des adultes est prise en compte dans son acception la plus large que l'une de ses composantes, la formation professionnelle, va devenir prédominante.

Cette prédominance se traduira par le vote des lois de 1966-1968-1971 et par l'essor considérable des moyens financiers, tant publics que privés, de la formation professionnelle.

On peut souligner que cet essor financier s'est poursuivi ; en effet, les financements de la formation professionnelle sont passés de 25,9 milliards en 1982 (Claude Dubar, hors Pacte pour l'Emploi) à 142,7 milliards en 1998 (chiffres DARES, idem, note infrapaginale 1, p. 10).

3.2 L'intérêt de l'ouvrage

Il s'agit d'un ouvrage incontournable si l'on s'intéresse à l'éducation des adultes. D'abord, parce que ce type de synthèse était inexistant. Il existait des ouvrages sur l'enseignement, sur les trois composantes de l'éducation des adultes mais il n'existait pas d'ouvrage se donnant pour objectif de réaliser l'histoire globale de l'éducation des adultes.

Ensuite, parce qu'il présente l'intérêt considérable de replacer dans une approche synchronique et diachronique, les événements, actions et évolutions des trois composantes de l'éducation des adultes.

Enfin, parce qu'il montre aussi la proximité de l'éducation des adultes et du système scolaire ; ces deux domaines sont liés inextricablement dans l'histoire et ont connu des fonctionnements concomitants, même si la tendance dominante consiste à les opposer.

3.3 Limites et poursuite de la recherche

L'ouvrage de Noël Terrot est d'une très grande richesse documentaire, mais par le fait même de cette richesse, il peut paraître touffu et nécessite plusieurs lectures :

- une lecture d'information tout d'abord, presque une lecture d'immersion, au fil des pages pour voir apparaître, dans une même époque, les événements, les enjeux, les réalisations. Il s'agirait ici d'une première lecture synchronique ;

- une lecture qui s'apparenterait ensuite à une étude diachronique qui tenterait, à partir de fiches, de synthétiser les transformations à l'œuvre dans chacune des parties de l'ouvrage ;
- une lecture, enfin, de "mise à distance" qui consisterait, pour un praticien, pour un chercheur, à repérer les grands moments de cette histoire de l'éducation des adultes et évidemment les évolutions et les retombées de cette histoire sur la situation actuelle.

Si l'on pouvait regretter que l'édition de 1983 s'interrompe juste après la loi de 1971, on peut se féliciter que l'édition de 1993 comble ce manque et poursuive la recherche historique en montrant les évolutions de la formation professionnelle continue. Et ceci est d'autant plus appréciable qu'on assiste en 2001 à de nouvelles transformations avec l'annonce, par le gouvernement et Nicole Péry, de la *"refondation de la loi de 1971"* et de l'inscription par l'Europe de l'éducation des adultes dans le développement économique du XXI^e siècle.

Il ne faut pas oublier, en effet, que les Livres blancs de la Communauté Européenne annoncent inscrire la société dans une logique de développement humain et donner une priorité significative à l'investissement formation mais que celui-ci vise d'abord l'adaptation et le perfectionnement professionnels fondés sur une logique de *"recomposition et reconstruction des connaissances et des savoirs"* liée d'abord au développement économique.

Dans le cas français, on peut souligner que le paradoxe formation professionnelle/éducation permanente qui avait été présent dans la loi de 1971 est maintenu, voire amplifié, dès lors que les pouvoirs publics véhiculent à qui mieux mieux le concept *"d'Education tout au long de la vie"* (*longlife learning*) tout en l'appliquant à la seule formation professionnelle et en exigeant des travailleurs qu'ils soient responsables du développement et de l'actualisation de leurs compétences en réponse aux évolutions économiques et technologiques et ceci, dans le cadre de la réduction du temps de travail et du co-investissement.

Confrontés à cette lame de fond, on peut s'interroger sur les positions respectives de l'éducation permanente, l'éducation populaire et l'éducation ouvrière et sur les positions des partis et des syndicats ouvriers préoccupés prioritairement, et on le comprend aisément, par les évolutions économiques et les enjeux des concurrences mondiales.

YVES PALAZZESCHI

**INTRODUCTION À UNE SOCIOLOGIE DE LA
FORMATION. ANTHOLOGIE DE TEXTES FRANÇAIS**

**VOLUME 1 : LES PRATIQUES CONSTITUANTES
ET LES MODÈLES, 267 P.**

**VOLUME 2 : LES ÉVOLUTIONS CONTEMPORAINES,
548 P.**

1998, PARIS, L'HARMATTAN, COLLECTION EDUCATION ET
FORMATION, DIRIGÉE PAR MICHEL BERNARD

Par Jacques HÉDOUX

Yves Palazzeschi, maître de conférences en sciences de l'éducation au centre d'éducation permanente de l'Université Paris I - Panthéon-Sorbonne, propose une anthologie des formations post-scolaires couvrant la période 1944-1994. Cette contribution socio-historique, par son ampleur, est sans équivalent et fera date. En rendre compte est chose peu aisée. On s'attache successivement à la présentation du projet de recherche et à sa traduction éditoriale, aux principaux résultats avant de formuler quelques des remarques.

1. UN PROJET DE RECHERCHE ET SA TRADUCTION ÉDITORIALE

L'auteur se donne deux buts : reconstituer et livrer une mémoire des formations post-scolaires¹⁷¹ et contribuer à fonder une sociologie de la formation distincte de celles de l'éducation, du travail, des loisirs et du développement culturel. Cette double ambition, induit des fondements épistémologiques et des choix théoriques, méthodologiques et techniques que l'on spécifie en restant au plus près des raisonnements et terminologies adoptées par l'auteur.

171 Le choix de l'expression "formation post-scolaire" est effectué, en référence à Claude Dubar, parce qu'il est le moins connoté idéologiquement. L'on récuse ainsi d'autres terminologies soit la formation professionnelle continue, l'éducation permanente, la formation permanente, la formation d'adultes, qui font enjeu. Ce faisant l'auteur, en pleine connaissance de cause, délimite institutionnellement son champ et écarte les enseignements professionnels, technologiques (dont l'apprentissage) relevant des formations initiales. Cette construction du champ par les logiques institutionnelles pourrait être discutée. Elle laisse échapper, entre autre, les phénomènes et processus d'auto et de co-formation. (peu de références pp. 508, 537). Pour simplifier l'écriture on utilisera, comme l'auteur, l'expression formation sans autre spécification. Mais il s'agit toujours de formations post scolaires:

Yves Palazzeschi construit son argumentaire théorique et son anthologie en relevant qu'à la fin des années 1960 la formation est inscrite dans une sociologie du développement culturel par Joffre Dumazedier, tandis que Philippe Fritsch la situe entre l'école et l'entreprise. L'auteur adopte ce deuxième point de vue pour considérer que la formation, comme champ de pratiques, relève de la rencontre et de la confrontation de deux logiques. La première logique, éducative, renvoie aux sphères de l'enseignement, du développement culturel, tandis que la deuxième logique, productive, renvoie aux sphères du travail, de l'emploi, de l'économique.

Ce modèle binaire, qui a ici valeur de postulat, conduit à formuler une hypothèse explicative : de 1944 à 1994, l'on assiste à des évolutions qui marquent la *"pré-éminence progressive du modèle de la sphère du travail sur le modèle de la sphère éducative et culturelle"* (p. 13) .

Cette évolution traduit, dans le champ de la formation, comme dans d'autres, l'emprise et la structuration des rapports sociaux et des conceptions du travail selon les exigences, plus ou moins tempérées, des approches néo-libérales saisies dans leurs traductions idéologiques, politiques, économiques. Indépendamment des évolutions historiques et des prédominances d'un modèle sur l'autre tous deux sont nécessairement présents sauf à ne voir dans la formation que des activités strictement adaptatives à court terme. Cette modélisation justifierait l'édification, épistémologiquement fondée, d'une sociologie de la formation.

Dans sa recherche et sélection de textes, Yves Palazzeschi a effectué un travail de "bénédictin", 247 extraits sont retenus et cités parmi quelques milliers de textes consultés. "L'extraction " documentaire de bon nombre d'entre eux a exigé une longue patience.

Les textes ou extraits retenus sont ceux qui expriment le plus fortement des finalités, des valeurs, des normes relevant en dominante de l'un ou l'autre modèle. Yves Palazzeschi précise bien qu'il s'agit d'une anthologie de textes et non d'auteurs (car leurs pensées ont pu évoluer) et que les intitulés ont été transformés pour annoncer le contenu des textes.

La construction de l'anthologie mobilise des documents émanant d'acteurs individuels (chercheurs, praticiens, militants, hauts fonctionnaires et hommes politiques) et collectifs (organisations syndicales et patronales, associations, textes législatifs et réglementaires) mais le lecteur appréhende difficilement les techniques de recherche documentaire mises en œuvre.

L'anthologie couvre la période 1944-1994. Ce choix est justifié par le fait qu'après la seconde guerre mondiale les expériences, les innovations, les structures et modèles élaborés au XIX^e siècle et dans l'entre deux guerres ont fait l'objet de recompositions, de mises en perspectives nouvelles. Fin connaisseur des rares travaux socio-historiques disponibles l'auteur souligne les affiliations axiologiques, organisationnelles, pédagogiques entre l'avant et l'après la seconde guerre mondiale.

La périodisation adoptée : 1945-1955; 1955-1965; 1966-1976/1982; 1976/1982-1994 marque différentes étapes de l'emprise progressive du modèle "productif" sur le modèle "éducatif".

L'ouvrage, dès lors s'organise en deux volumes et cinq parties composées de nombreux chapitres. Le volume I présente la période 1945-1955 (partie 1) et, d'un point de vue sociologique, les deux modèles pensés à la fois en concurrence et en complémentarité indissociables (partie 2). Le volume II reprend une approche diachronique pour présenter les trois dernières périodes : 1955-1965 : vers la société promotionnelle; 1966-1976/1982 : vers la société éducative et l'entreprise formatrice, 1976/1982-1994 : vers l'entreprise qualifiante.

2. PRINCIPAUX RÉSULTATS ET ANALYSES

Dans un espace éditorial restreint on court le risque de schématiser à l'extrême les propos de l'auteur. Pour réduire ce risque on insiste sur la première période et l'on cite parfois longuement l'auteur.

La période 1945-1955 est particulièrement riche et importante pour la construction d'une sociologie de la formation car les fondements idéologiques des fonctions socio-économiques de la formation n'étaient guère alors masqués mais au contraire clairement définis et affichés sans détours.

Ainsi les valeurs qui sous-tendent les pratiques de l'AFPA, du perfectionnement en entreprise (Training Within Industry devenu en France la Formation Pratique des Chefs) s'opposent nettement à celles de l'Education Populaire (forte de sa contribution à la résistance) et de l'Education ouvrière, devenue Education syndicale (congé institué en 1957, création, par Marcel David, en 1955 des Instituts du Travail). On notera aussi la résurgence, pour les "*indigènes nord africains qui travaillent en France*" (texte cité p. 21) de la formule des cours du soir en école primaire consacrés à l'alphabétisation. La formation promotionnelle prend aussi son essor avec la décentralisation du CNAM, la promotion supérieure du travail et la création, en 1956, de l'Examen Spécial d'Entrée à l'Université (ESEU).

Ainsi, Yves Palazzeschi peut-il noter que, dès cette période, les buts de la formation post-scolaire sont stabilisés : "*Contribuer à la normalisation d'un niveau d'instruction élémentaire de la population, contribuer à l'insertion sociale et professionnelle, à la mobilité professionnelle, intervenir dans la régulation du marché de l'emploi, contribuer à la démocratie économique et sociale, produire supplétivement des qualifications supérieures, offrir de nouvelles chances de développement culturel et d'études, contribuer à l'amélioration de la productivité. La liste ne s'allongera pas. Seule la pondération de ces différentes fonctions évoluera avec le déplacement des enjeux dans les années soixante, soixante-dix et quatre-vingt.*" (p. 123)

Dans cette période, "Ce système est également en équilibre en ce qu'aucune de ses parties n'a de place prépondérante. Les pratiques à finalités plutôt éducatives et culturelles et les pratiques à finalités plutôt professionnelles se distribuent équitablement. Le tout se développe par le développement des parties." (p. 124).

Ce système se trouvera déséquilibré par la montée de la promotion sociale (loi Debré de 1959) et surtout par la loi de 1966 qui institutionnalise des instances et des fonds interministériels, qui organise l'intervention des "partenaires sociaux", mais aussi, pour la puissance publique, des concurrences manifestes entre les ministères de l'éducation nationale et du travail. Ces cadres législatifs en préfigurent d'autres et, de toute façon, ceux-ci privilégient déjà le modèle productif.

La troisième période, 1966-1976/1982, sera marquée, sur le plan conceptuel par l'affrontement de deux paradigmes : celui de l'Éducation permanente d'une part, de la fonction formation (en entreprise) d'autre part. La politique contractuelle, qui associe l'état, le patronat, les organisations syndicales pèse de fait dans le sens du modèle productif dès lors que les associations d'éducation populaire sont écartées de fait de la table des négociations. L'intitulé de la loi de 1971, la formation professionnelle continue, dans le cadre de l'éducation permanente entérine de fait les orientations et la légitimité institutionnelle des acteurs relevant du modèle productif. Le cadre de l'éducation permanente restera vide, les "opérateurs" de l'éducation populaire et de l'éducation syndicale verront leur influence diminuer. Les actions de perfectionnement et d'entretien des connaissances seront majoritaires et l'exercice du droit au congé individuel de formation, ambiguë dans sa formulation, sera quasiment relégué. Pis encore, l'avènement de la crise économique dans les années 1975 conduira progressivement le financeur public à investir dans des programmes de lutte contre le chômage et à évaluer les résultats obtenus à l'aune du placement en emploi. Les programmes promotionnels subissent ce contre-coup et, progressivement, tant pour les entreprises que pour l'Etat, le modèle productif s'impose comme dominant.

La quatrième période (1976-1982/1994) accentue les tendances antérieures. Le cas du congé individuel de formation étant réglé en 1984 pour lever les ambivalences de la loi de 1971¹⁷² il restait à développer des dispositifs constamment renouvelés par les puissances publiques (dont les régions suite aux lois de décentralisation). L'entreprise, plus que réhabilitée, devenue formatrice, chargée, par le développement des formations en alternance, de devenir solidaire voire citoyenne pour les demandeurs d'emplois, connaît son heure de gloire et vise, pour ses salariés le développement et/ou la reconnaissance des compétences. l'ensemble des services publics, des associations, parfois issues de l'éducation populaire, ont à s'inscrire dans ces horizons éducatifs. Alternance, management, qualité, labellisation, formations-actions, compétences, validation des acquis, savoirs d'expériences et d'action,

¹⁷² Le congé formation individualisé ne concerne qu'une minorité des salariés et seules 1% des demandes relèvent du développement personnel. Bref une minorité d'une minorité soit, in fine une poussière de salariés s'inscrivant dans l'ex logique de l'éducation populaire ou d'éducation permanente.

partenariat etc. deviennent des maîtres mots. Le modèle productif s'est imposé même s'il doit toujours composer peu ou prou avec le modèle éducatif dont il relève intrinsèquement.

Cet exposé, plus que succinct des principales évolutions (et on fait l'impasse sur la partie II du Volume I consacrée aux modèles éducatifs et productifs), conduit à donner à nouveau la parole à l'auteur même si l'on se limite ici à deux extraits.

"Les espérances politiques de l'éducation ouvrière et de l'éducation populaire, l'humanisme militant de l'éducation des adultes, l'idéal promotionnel de la V^e République, les finalités généreuses convoquées dans les années soixante-dix se sont lentement faites à une formation asservie à l'économique, gagnant ses lettres de noblesse roturière dans le statut de fournisseur de compétences. Sa mercantilisation en est l'illustration la plus évidente. Mais cela ne fait que participer d'une tendance générale : l'entrisme du paradigme économique dans la construction sociétale se perçoit sur ces trente dernières années dans l'éducation, le social, le culturel. Ces secteurs se sont accommodés du terme marketing." (p 528).

"Après l'honnête homme du XVII^e, l'homme citoyen du XVIII^e, l'homme éduqué de la fin du XIX^e, l'homme compétent devient l'idéal de la fin du XX^e." (p. 532).

3. QUELQUES REMARQUES

Cette présentation ignore la finesse de bon nombre d'analyses. Citons trois exemples d'omission parmi d'autres.

- La formation d'adultes échoue dans sa tentative visant à infléchir de façon significative les formations initiales compte tenu des pesanteurs institutionnelles, des poids budgétaires, des difficultés politiques à réformer.
- Le positionnement des travaux et initiatives de Bertrand Schwartz, comme tentative de conciliation des deux modèles, est aussi éclairant, que ce soit à propos des actions collectives de formation, des missions locales et, en dernier lieu, par la création de l'association *"Moderniser sans exclure"*.
- La formulation de sous-modèles complexifiant l'analyse (cf. p. 537) où l'on relève, pour l'éducation permanente, des idéologies humanistes, progressistes, radicales (transformation en profondeur des structures sociales et rapports sociaux). De même, le modèle productif, selon la conception de l'homme dans les rapports de production, peut se scinder en deux sous-modèles, mécanique pour l'un, proche de l'humanisme pour l'autre. Mais dans ce cas les risques d'amalgame sont grands.

Au titre des réserves à apporter, nous serions beaucoup moins critique que l'auteur lui-même quand il écrit : *"A l'issue de ce travail, nous avons d'abord le sentiment d'avoir omis beaucoup d'aspects probablement essentiels, d'avoir sans finesse et à l'emporte-pièce mis en avant les constituants du champ de la*

formation post-scolaire, de n'avoir pas saisi des nuances et des silences certainement autrement plus significatifs que quelques unes de ces 800 pages. Bien évidemment, toutes les certitudes auxquelles nous avons eu la prétention de croire dans nos présentations et analyses ne sont que provisoires et illusoires." (p. 527)

Indépendamment de l'aspect parfois touffu de l'ouvrage, de regrets concernant le déséquilibre éditorial entre les analyses de l'auteur et la présentation des textes (mais le genre choisi, soit l'anthologie, conduisait à ce déséquilibre) on revient brièvement sur les deux buts visés par l'auteur.

Reconstituer et livrer une mémoire brute. Yves Palazzeschi reconnaît volontiers que ses choix ont pu être arbitraires, que ce qui est reconstitué n'est pas "la" mémoire mais "une" mémoire des discours qui ne saurait être confondue avec une mémoire des pratiques et des auteurs (cf. p. 527). Nous souscrivons à cette prudence mais l'auteur peut-il dire, dans la même page, que cette mémoire "*est maintenant un matériau de travail*" ? Nous sommes dubitatif. Les techniques documentaires utilisées, les références de l'ensemble du corpus ne sont pas présentées dans l'ouvrage. Un travail d'exploitation secondaire suivrait nécessairement les options théoriques de l'auteur. Nous serions donc surtout en attente d'un prochain ouvrage d'Yves Palazzeschi traitant, en historien et sociologue, de la période 1945-1955.

L'introduction à une sociologie de la formation est reprise, développée, argumentée en fin d'ouvrage mais elle ne nous convainc pas pleinement. Faut-il segmenter la sociologie de l'éducation (qui ne se réduit pas pour nous aux formations initiales) en fondant une sociologie des formations post-scolaires ? Nos préférences, à l'inverse de celles d'Yves Palazzeschi, iraient vers une recomposition sociologique réarticulant des champs, des pratiques et des agents éducatifs dispersés afin d'établir les déterminations conjointes et spécifiques. Mais ceci est une utopie qui nous est propre (Les Cahiers d'Etudes du CUEEP, Lille, n° 37-38, décembre 1998, 216 p. , Cf. pp. 9-22)

Au total Yves Palazzeschi apporte une contribution originale et précieuse aux recherches socio-historiques encore trop rares même si elles tendent à se développer. Les présupposés théoriques et axiologiques de l'auteur conduisent aussi à questionner des évidences néo-libérales modernistes quotidiennement assénées et à fournir aux praticiens des points de repères précieux pour lire au sens fort du terme quelques unes de leurs origines et les significations sociales possibles de leur action ainsi que des terminologies qu'ils utilisent. Il s'y ajoute, plaisir rare, la découverte ou redécouverte de très beaux textes, soit ce que l'on peut attendre aussi d'une anthologie.

FRANÇOISE FRENET-LAOT

**LA FORMATION DES ADULTES. HISTOIRE D'UNE
UTOPIE EN ACTE. LE COMPLEXE DE NANCY**

1999, PARIS, L'HARMATTAN, 415 P.

Par Christine CAPELANI

1. CADRE DE LA RECHERCHE ET MÉTHODOLOGIE

L'ouvrage reprend partiellement une thèse de Sciences de l'Education dirigée par Jacky Beillerot et soutenue en 1998. Il s'agit d'un travail d'historien et Françoise Laot rappelle dès l'introduction, la difficulté que souligne Antoine Prost d'identifier *"une méthode historique dont le respect définirait la bonne méthode"*. Cherchant cette méthode, François Laot vise à se distancier de son objet de recherche mais n'en réclame pas moins *"la totale responsabilité de la mise en intrigue"* qu'elle réalise et donne, dans cet ouvrage, à "écouter" l'histoire du Complexe de Nancy.

Par cette expression, l'auteur réutilise une expression utilisée à Nancy en 1966 et la retient dans le sens de la pensée complexe (E. Morin), capable de contextualiser, de relier ou de tisser ensemble, de globaliser tout en reconnaissant le singulier et l'individuel, sans pour autant écarter le sens de complication et de complexe en psychanalyse (notamment, dans le sens de résolution du complexe d'Oedipe que l'on retrouve tout au long de l'ouvrage).

De la pensée complexe, F. Laot retient le principe hologrammatique (la partie est dans le tout, le tout est dans la partie) et le principe dialogique (union de deux notions antagonistes indissociables et indispensables pour comprendre la réalité). Ce sont ces théories qui lui permettront de *"tenter de comprendre (...) l'auto-organisation en boucle"* (p. 17) et la dépendance des trois institutions constituant le "complexe" de Nancy (le Cuces, l'Acuces et l'Infa).

En matière de temporalité, Françoise Laot ouvre son travail avec la création du Cuces en 1954 et le clot avec la suppression de l'Infa en 1973. L'auteur souligne que ce choix relève d'une *"fausse évidence"* car l'existence réelle du complexe a été de bien plus courte durée (entre 3 et 8 ans si l'on tient compte des collaborations entre le Cuces et l'Infa). Choissant une période de vingt ans, l'auteur inclut les années d'élaboration du projet et plus spécifiquement, de création du Cuces.

Pour réaliser cette recherche, F. Laot mobilise deux méthodes : une recherche documentaire qui se révèle complexe car les documents concernant le Cuces, notamment, n'ont pas été archivés exhaustivement. Pour compléter son

information, F. Laot fait appel aux ressources personnelles des anciens cadres des trois institutions. Mais cette quête sera ardue (retrouver les créateurs et témoins de l'histoire, vingt ans après) et restera lacunaire malgré les efforts déployés.

La recherche d'archives est complétée par 38 entretiens semi-directifs réalisés entre novembre 1994 et octobre 1997 avec 22 anciens du Cuces, 15 anciens de l'Infa¹⁷³ et Bertrand Schwartz qui faisait partie des deux institutions. Par ces entretiens, F. Laot visait à obtenir des clés de lecture des documents qu'elle avait recueillis et à *"entrer en relation empathique"* avec les acteurs nancéiens.

F. Laot a également mené une dizaine d'entretiens de "grands témoins" (Dumazedier, Ferry, Liétard, Vatie, etc.) qui lui permettait *"une vision plus distanciée des choses"* et là mise en perspective de l'histoire de Nancy avec le contexte de l'histoire de la formation.

Documents d'archives et entretiens se répondent, se questionnent, s'enrichissent les uns les autres et ont permis à F. Laot, par interaction continue, de constituer la chronologie de sa recherche et de construire les cinq périodes de l'histoire du complexe.

2. L'HISTOIRE DU COMPLEXE DE NANCY

2.1 1954-1959, La création et les premières actions

Suivant l'exemple des Etats-Unis (missions de productivité du Plan Marshall) un certain nombre de chefs d'entreprises et d'ingénieurs français font le constat d'un manque d'ingénieurs et de l'absence de relations entre les entreprises et l'Université. A Nancy, ce sont le recteur de l'académie (J. Capelle) et un industriel (A. Grandpierre) qui réfléchissent à la création d'une institution qui serait *"un organe de liaison entre l'Université et l'Industrie"* (p. 27).

Les premiers statuts de l'institution sont ceux d'une fondation ; la parité entre le monde industriel et le monde universitaire est strictement respectée. Le président en est le recteur et le vice-président, le président de la Chambre de Commerce. Un bureau de sept membres est élu mais le véritable organe exécutif est un comité de direction composé de quatre membres (deux universitaires et deux industriels) qui se réunit chaque semaine pour diriger l'action.

Les membres du CA, dès lors que le Conseil d'Etat a refusé le titre de Fondation en mai 1955, décideront d'un double statut, celui d'Institut (rendant

¹⁷³ On y retrouve Gérard Barbary, Alain Bercovitz, Paule Bolo, Raymond Bourdoncle, Pierre Caspar, Alain Elie, Jean-Luc Ferrand, Pierre Higelé, Pierre Humbertjean, Guy Jobert, Guy Lajoinie, Marcel Lesne, Gérard Malglaive, François Marquart, Alain Meignant, Christian de Montlibert, Guy Palamade, etc.

possibles les financements publics) et celui d'Association Loi 1901 (pour les financements privés). Le premier sera le Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale (CUCES) et la seconde sera l'Association du Cuces (ACUCES). Cette question des statuts ne relève pas de l'anecdote mais pèsera lourd dans toute l'histoire du Complexe de Nancy.

Dans cette première période, trois actions se développent : des actions d'information économique et sociale pour les élèves ingénieurs (problèmes d'organisation, économiques, humains) ; des cycles de perfectionnement pour les ingénieurs et cadres (cycles et conférences proposés le vendredi soir et le samedi matin par des experts, des industriels, des conférenciers de renom, à Nancy, Belfort, Metz et Longwy). C'est l'activité qui mobilisera les efforts du Cuces et trouvera le meilleur accueil.

Enfin, des actions de promotion du travail (PST) pour les ouvriers qui ont un CAP-BEP ou un brevet professionnel. Deux cycles sont ouverts : un premier cycle court, sur deux ans, sans diplôme pour les BEP et un second cycle long, de cinq ans, ouvert aux bacheliers et donnant droit au Diplôme d'Etudes Supérieures Techniques en électrotechnique, électronique industrielle et mécanique.

La PST n'enregistre, surtout pour le cycle court, qu'un très faible nombre d'inscriptions et compte un pourcentage important de défections (30 à 50% selon les niveaux).

En 1959, suite à des départs, des démissions, des difficultés, le recteur annonce au CA sa volonté de demander à Bertrand Schwartz de prendre la direction du Cuces.

2.2 1960-1961, La redéfinition du projet

Bertrand Schwartz accepte la direction du Cuces parce que celui-ci est proche, bien que plus large au niveau des publics, des objectifs qu'il poursuit à l'Ecole des Mines de Nancy.

Constatant le décalage important entre les objectifs de l'institution et ses résultats (10% de DEST obtenus), B. Schwartz redéfinit en mars 1960 la politique du Cuces : abandon de l'information économique et sociale des élèves ingénieurs ; développement du perfectionnement des ingénieurs et cadres et, surtout, développement de la PST.

Ce texte constitue les bases fondamentales du Cuces qui s'inscrit dans l'Education Permanente et fonde ses enseignements sur les expériences et les connaissances des adultes. En outre, B. Schwartz annonce la nécessité de développer un pôle important de recherches qui accompagneront les actions et plus précisément en ce qui concerne l'analyse des besoins.

Le projet est reconnu et B. Schwartz reçoit des financements pour créer des postes. En outre, le Ministre de l'Education Nationale, en visite au Cuces en juin 1961, annonce la création d'un Institut National qui développera l'action du Cuces dans toute la France et charge Bertrand Schwartz de le constituer. Mais comme le souligne celui-ci : *"ensuite, le ministre s'en va et les difficultés commencent"*.

2.3 1962-1967, L'utopie en acte

L'équipe pédagogique composée d'une poignée de professionnels en 1962, compte 46 personnes à temps plein et une dizaine à temps partiel en 1964 pour atteindre plus de 150 personnes (Cuces et Infa confondus) en 1967.

Dans cette période, les actions se multiplient : les actions anciennes se poursuivent ou se modifient (ainsi le cycle maîtrise de la PST) ; de nouvelles actions sont organisées dans le milieu agricole et dans le bassin ferrifère de Briey (création des Actions Collectives de Formation).

Les pratiques pédagogiques et les modalités d'évaluation se modifient : contrôle permanent des résultats, organisation de petits groupes de travail, transformation de l'offre de la PST, abaissement du niveau d'entrée des cours du soir, création d'un certificat d'études industrielles générales, introduction de la formation générale obligatoire, utilisation de la télévision en circuit fermé, organisation de la formation par unités de formation, etc.

Les interventions en entreprises se développent selon un schéma spécifique : identification du problème, diagnostic et proposition, séminaire réunissant la hiérarchie et visant à l'impliquer dans la formation, mise en place d'une cellule de coordination, formations alternées, évaluation des résultats.

En 1964, suite aux fermetures imminentes de nombreux puits de mine sont créées les ACF et initiées de nouvelles formes de travail pédagogique et de nouvelles pratiques d'évaluation (CAPUC : CAP par unités capitalisables).

En outre, en 1963, est créé l'Institut National pour la Formation des Adultes (INFA). C'est un établissement public national à caractère administratif, placé sous l'autorité du Ministre de l'Education Nationale et rattaché à la direction de l'Enseignement Supérieur. Il est chargé de deux missions : réaliser des recherches pédagogiques en matière de formation des adultes et initier aux principes et méthodes de la pédagogie des adultes les membres du corps enseignant et les cadres des divers secteurs économiques chargé de la Formation des Adultes. La direction en est confiée à B. Schwartz et à un CA.

Pour B. Schwartz, le rôle essentiel de l'Institut est de *"faire de la démultiplication dans le cadre de l'Education permanente"* avec un principe de base qui consiste à *"répondre aux besoins"*. Sa fonction est triple : être un lieu de rencontre, un lieu de formation de formateurs et un centre de recherche.

En 1965, les demandes suivantes sont étudiées : formation des soldats du contingent ; formation d'instituteurs itinérants ; formation des maîtres du cycle terminal pratique ; reconversion des agriculteurs. De même, sont menées de nombreuses recherches pilotées par G. Palmade et M. Lesne.

Par rapport au Cuces, même s'il s'avère souvent difficile de trouver un langage commun, des collaborations fructueuses se réalisent autour de trois objets : analyse des publics et des besoins ; acte d'apprentissage (recherche sur les représentations cognitives, les structures opératoires, l'apprentissage) et accompagnement des actions. C'est sur ce dernier thème que les collaborations s'avèreront conflictuelles. En effet, il pose le problème des jugements de valeur et des remises en cause de l'ensemble des professionnels des deux institutions ; les chercheurs de l'Infa sont perçus comme *"des*

intellectuels irresponsables" par les praticiens du Cuces et ceux-ci, comme *"des brasseurs d'air"* par les précédents.

2.4 1968-1969, Turbulences

Les événements de mai 68 passent sur le Cuces et laisseront des traces : certains responsables prennent des responsabilités importantes ; au Cuces une grève illimitée avec occupation des locaux est votée par une forte majorité du personnel pour exprimer *"sa solidarité avec des millions de travailleurs et d'étudiants en grève"*.

Les personnels du Cuces, ayant obtenu gain de cause quant à leur demande d'autogestion, reprennent le travail dès le mois de juin mais, à l'Infa, la situation apparaît plus confuse et la contestation devient systématique. B. Schwartz est fortement remis en cause et les deux institutions, situées pourtant dans le même bâtiment, ne communiquent plus que par courrier interne.

La fièvre de 68 passe mais les séquelles restent profondes : à l'interne, les événements ont brisé le consensus de surface ; à l'externe, le Cuces apparaît comme un *"un foyer de gauchistes"* et les représailles seront *"féroces"* : B. Schwartz est mis à l'index ; les patrons de l'UIMM (Union des Industries Métallurgiques et Minières) demandent le blocage des subventions ; le Comité Régional de la Formation Professionnelle rejette la demande de subvention de 1969 et motive son refus du fait d'une déviation politique du rôle de l'organisme ; la Cour des Comptes accuse B. Schwartz de mêler les finances des trois institutions et d'utiliser des fonds publics à des fins privées. Les relations se dégradent également avec l'Université et le Rectorat.

Appelé au cabinet d'Edgar Faure, B. Schwartz décide, en avril 1969, de ne pas se représenter au poste de directeur ; celui-ci reste vacant jusqu'en février 1970, date à laquelle, Marcel Lesne accepte, après bien des hésitations, de prendre la direction de l'Institut.

C'est néanmoins dans cette période mouvementée qu'est réfléchi le projet des *"Inefa-Irefa"* : Institut national et instituts régionaux d'Education et de Formation des Adultes. L'Inefa deviendra, dans les projets successifs, un Centre national et les Irefa, des Aurefa ; les deux premiers seront celui de Lorraine (en remplacement de l'Infa) et des Pays de la Loire.

A la même époque, la Loi d'orientation de l'enseignement supérieur est votée ; elle fait disparaître les IPST et crée des UER (unités d'enseignement et de recherche).

En l'absence de reconnaissance officielle de celles-ci, le Ministère décide la création d'un centre de Promotion Supérieur du Travail et de Perfectionnement des Ingénieurs et des Cadres (CPST-PIC) auquel sont confiées les activités de formation supérieure, l'Acuces conservant les activités menées auprès des publics de faible niveau.

Cette période de doutes et de remous n'a cependant pas paralysé l'activité du Complexe de Nancy et des actions, des pratiques nouvelles sont mises en œuvre.

Certaines perdurent : c'est le cas de la Revue Education Permanente créée en 1969 ; c'est le cas du système des unités capitalisables qui sera étendu à toutes les actions de formation d'adultes ; c'est le cas également des ACF qui perdurent dans le Nord de la France (Nord et Pas-de-Calais) et c'est enfin le cas des recherches qui se poursuivront en matière de ce que l'on ne nommait pas encore "les politiques de la ville". Par contre, d'autres actions disparaîtront : c'est le cas des Aurefa tout comme celui de l'animation de la recherche que l'Infa entendait organiser.

2.5 1970-1973, Normalisation et démantèlement

En début de cette période, les deux institutions subissent les contrôles de la Cour des comptes et de l'Inspection générale de l'Education nationale.

En mars 1971, M. Lesne démissionne et est remplacé par R. Cuq qui annonce de nouveaux projets et une énième proposition de modification des statuts lorsque le Conseil d'Administration apprend que les missions de l'Infa sont redistribuées à d'autres institutions et qu'une Agence de Développement de l'Education Permanente (ADEP) va être créée.

En 1970-1972, la crise est également grave au Cuces-Acuces : l'Acuces se sépare du Cuces après un difficile partage des biens : le Cuces doit faire face à de multiples pressions afin de maintenir son statut dérogatoire et d'éviter le démantèlement de ses actions ; l'Acuces est déficitaire et, malgré l'arrivée de la gauche au pouvoir, la solution retenue par le Secrétariat général de la Formation Professionnelle est le dépôt de bilan et le licenciement économique de 120 salariés.

Le Cuces se maintient en vie mais avec de fortes modifications et poursuit aujourd'hui ses activités en tant que Cuces-Université c'est-à-dire comme service de Formation Continue des Universités de Nancy (Henri Poincaré, Nancy 1 et Nancy 2).

2.6 Le Complexe de Nancy, une histoire de groupes

Le dernier chapitre de l'ouvrage rompt avec la chronologie et se propose de faire une lecture transversale de l'histoire du Complexe à partir des notions de groupe, d'autorité et de représentations.

En matière de groupe, F. Laot montre les différences de constitution des équipes du Cuces et de l'Infa. L'équipe du Cuces se crée autour de B. Schwartz par cooptation de praticiens qui partagent les mêmes valeurs socio-politiques. L'équipe de l'Infa, par contre, se crée par appel de candidatures adressées aux Universités et à l'ARIP (Association pour la Recherche et l'Intervention Psychosociologique) de G. Palmade.

En matière d'autorité et de management, F. Laot mobilise la modélisation de Max Weber et confronte le modèle charismatique et le fonctionnement héliocentrique du Cuces au modèle holoarchique et stellaire de l'Infa (chaque

branche représente une équipe de recherche confiée à un responsable repéré et reconnu).

En matière enfin de représentations, l'auteur étudie les représentations de l'Education permanente : celle qui préexiste à la création du complexe ; celle que construisent les équipes et enfin les représentations des structures par elles-mêmes (auto-représentation).

Pour le premier axe, il apparaît que l'Education Permanente a pour mission de transférer dans le système initial ses méthodes et ses expériences afin de le transformer et de lutter contre les échecs et le désintérêt des élèves.

Pour le second axe, les références sont peu formalisées, seul Bertrand Schwartz rédigera moult pages sur l'Education Permanente mais sans jamais définir précisément le concept.

Enfin, pour le troisième axe, l'auto-représentation se fonde, surtout au Cuces, sur l'image du père et de la famille et sur les rivalités des deux tribus (les Cucès et les InfA).

F. Laot termine cette lecture transversale sur la remarquable créativité du Complexe de Nancy que dynamise B. Schwartz et que facilite l'organisation du travail, mais aussi sur les difficiles relations des chercheurs et des praticiens et sur la relative absence de capitalisation de l'ensemble de l'expérience.

En rebond à ce problème de capitalisation, F. Laot introduit, en conclusion générale, une réflexion questionnante sur les spécificités des savoirs produits par les groupes nancéiens. Au Cuces, la construction des savoirs se fait dans et par l'action. A l'Infa, par contre, elle s'éloigne peu des normes universitaires.

Pour étudier les savoirs, l'auteur se pose trois questions : elle s'interroge sur la finalité des savoirs, sur leur élaboration et leur appropriation et sur les rapports aux savoirs.

En ce qui concerne la première question ; en 1960, les savoirs servent l'adaptation aux évolutions technologiques. Mais bien au-delà, il s'agit d'apprendre à apprendre, à raisonner et à s'exprimer oralement et par écrit. Bref, il s'agit d'un savoir utile qui est *"avant tout, un savoir rationnel, concret qui répond aux questions que les enseignants (élèves et auditeurs) se posent, qui intègre les aspects de la vie courante"* (p.374).

Cette position sera questionnée, critiquée, enrichie par les chercheurs de l'Infa et en particulier, à partir de 68, quand émergera en force la question de la finalité de la formation et de l'aliénation ou de la désaliénation par le savoir.

La seconde question est celle de l'intégration des connaissances et de l'appropriation des savoirs. On s'intéresse, à partir des théories de l'apprentissage de J. Piaget, au cheminement des formés, à leur mode de raisonnement, à la construction et à la réorganisation du savoir car *"ce qui compte c'est la façon dont celui qui apprend s'approprie le savoir"* (p. 380).

La troisième question est celle du rapport au savoir. A Nancy, elle émerge de sources diverses (philosophie, phénoménologie, psychanalyse, marxisme). Le principe de base consiste à affirmer que le savoir préexiste à la formation et que *"tout homme possède un bagage de connaissances qu'il doit pouvoir communiquer à d'autres"* (p. 386) et qu'il existe donc pour les adultes un rapport particulier au savoir et une connexion spécifique des savoirs, entre formateurs et formés.

3. LES INSTITUTIONS, LES SAVOIRS ET LES ACTEURS DU COMPLEXE DE NANCY

Pour conclure, F. Laot synthétise l'histoire du Complexe à partir de trois angles : du point de vue des institutions, des savoirs et des acteurs.

Du point de vue des institutions, le Cuces-Infa se situe dans l'ambivalence des rapports public/privé, au cœur des débats pour ou contre la nationalisation et la privatisation.

Du point de vue des savoirs, les apports nancéiens n'apparaissent pas clairement nouveaux mais il n'en reste pas moins que bon nombre de réflexions et de pratiques actuelles sont nées à Nancy dans les années 60 (capitalisation des unités de formation, modularisation, alternance, individualisation des parcours de formation, démultiplication, ingénierie de formation, rapports aux savoirs et organisation apprenante, développement social urbain, etc.).

Du point de vue des acteurs, F. Laot souligne qu'elle a voulu *"donner une place centrale à l'acteur en tant que sujet producteur de culture et d'organisation, au sein de groupes identitaires et, bien entendu, immergé dans un contexte socio-économique particulier"* (p. 391) et on peut souligner qu'elle a réussi.

On "entend" au sens littéral, parler Schwartz ou Bercovitz ; on mesure les craintes de Marcel Lesne. On voit apparaître les inévitables conflits Infa/Cuces. On voit se faire et se défaire les alliances, se structurer et se déstructurer les équipes et les organisations. On voit se dessiner, à force de contradictions, la fin inéluctable de cette utopie nancéienne et l'on se sent taraudé au long des pages par la continuelle question : *Mais comment auraient-ils pu faire pour que "ça" réussisse ?*

En cela, Françoise Laot a largement atteint sa cible : le Complexe de Nancy ne laisse pas indifférent et s'inscrit magistralement dans les contradictions qui sont plus que jamais les nôtres entre des injonctions qui se veulent altruistes d'une *"éducation tout au long de la vie"* et des marges de manœuvre, d'innovation, de conscientisation, de financement, qui n'ont jamais été aussi réduites face à des politiques qui réclament toujours plus de contrôle et *"un retour sur investissement"*.

Bref, un ouvrage clairvoyant que pourront consulter les professionnels et les chercheurs qui s'intéressent à la Formation des Adultes et à l'Education Permanente. Le Cuces, l'Infa, le Complexe de Nancy, font trop partie de cette histoire, émergente et contradictoire, dynamique et conflictuelle, pour que chacun ne lui consente quelques heures de lecture, même si celle-ci peut impatienter parfois tant est longue et touffue la description des événements mais qui peut aussi surprendre par l'incroyable énergie que cette histoire a mobilisée et la remarquable richesse dont elle était porteuse.

Par ailleurs, et de manière questionnante, ce que l'on peut nommer "l'échec" du Complexe de Nancy, ne préfigure-t-il pas l'avenir de la Formation des Adultes, de l'Education Permanente et l'abandon de bien des illusions ?

Les pouvoirs politiques et économiques reprennent leurs places occupées un temps par des innovateurs généreux et ils mettent la Formation Continue au

service des entreprises ; en effet, toutes celles *"qui font aujourd'hui des profits, qui sont leaders sur leur marché et présentes à l'international [sont celles qui] ont compris que cette dernière [la formation] est incontestablement devenue un outil (...) au service de leur productivité et de leur stratégie de développement"*¹⁷⁴.

On retrouverait ici, magistralement confirmée, l'hypothèse d'Yves Palazzeschi dans son Introduction à une sociologie de la formation¹⁷⁵. Celui-ci avance, en effet, que de 1944 à 1994, on assiste à des évolutions qui marquent *"la prééminence progressive du modèle de la sphère du travail sur le modèle de la sphère éducative et culturelle"*. Ainsi pour Palazzeschi, *"les finalités généreuses convoquées dans les années soixante-dix se sont lentement faites à une formation asservie à l'économie (...). Sa mercantilisation en est l'illustration la plus évidente"* (p. 528).

174 Fédération de la Formation Professionnelle, Livre Blanc, Formation Professionnelle : libérer les initiatives des organismes privés et clarifier les règles, Mars 1998, 63 p., p.17.

175 Yves Palazzeschi, (1998), Introduction à une sociologie de la formation. Anthologie de textes français., 2 volumes, volume 1 : Les pratiques constitutives et les modèles, volume 2 : Les évolutions contemporaines, Paris, L'Harmattan, coll Education et Formation, 267 p., 548 p.

JOFFRE DUMAZEDIER

**RÉVOLUTION CULTURELLE DU TEMPS LIBRE,
1968-1988**

1988, PARIS, LES MERIDIENS KLINCKSIECK, 312 P.

Par Jacques HÉDOUX

Dans cet ouvrage Joffre Dumazedier élargit et systématise sa recherche sur les rapports entre temps de loisirs et temps contraints¹⁷⁶.

En effet, Joffre Dumazedier a constamment allié, comme l'atteste l'un des textes joint en annexe, recherches sociologiques sur l'émergence des loisirs et réflexions socio-pédagogiques sur les différents modes de formation, imposés ou volontaires, à tous les âges de la vie.

Résumons d'abord la démarche sociologique globale qui fonde l'unité du questionnement socio-pédagogiques de l'école, de la formation permanente et de l'animation socio-culturelle.

La réduction du temps de travail est imposante sur la longue durée : l'ouvrier industriel urbain sur un peu plus d'un siècle a vu son année de travail passer de 4000 à 1600 heures et ce mouvement n'a pas été interrompu par la "crise économique récente" puisqu'entre 1975 et 1985 le temps de travail professionnel et para-professionnel est passé en France de 28 h 07' à 24 h 44' hebdomadaires (p. 28).

Ce temps libéré du travail, mais produit par lui, est certes constitué de temps contraints (familiaux) ou engagés (religieux, socio-politiques), mais aussi de façon prépondérante de temps de loisirs affectés en proportion variable au délassement, au divertissement, au développement.

176 Citons : Vers une civilisation du loisir, Paris, Seuil, 1962.

Sociologie empirique du loisir, Paris, Seuil, 1974.

Société éducative et pouvoir culturel. Paris, Seuil, 1976 et sur l'émergence de processus éducatifs généralement occultés Dumazedier, J. :

"Aspects sociologiques de l'éducation permanente : une révolution culturelle oubliée." Paris, *L'orientation scolaire et professionnelle*, N° 4, 1975, p 249-263.

"La société éducative et ses incertitudes." Paris, *Education Permanente*, N°44, Octobre 1978, p 4-14.

"Vers une socio-pédagogie de l'auto-formation." Sèvres, *Les Amis de Sèvres*, N° 97, Vol 1, Janvier 1980, p 5-24."Français analphabètes ou illettrés." Paris, *Revue française de pédagogie*, N°69, Octobre-décembre 1984, p 13-20.

"Un échec caché : Les pratiques culturelles du temps libre " Paris, *Revue française de pédagogie*, N° 77, Octobre-décembre 1986, p 57_60

Education Permanente : L'autoformation. Paris, N° 78-79, Juin 1985, 210 p. ><>.

Au sein de ce temps libre s'opère une révolution culturelle silencieuse, cachée, qui "change peu à peu les modes de vie tout entiers d'une société", mentalités et structures. "(p. 212).

Au cœur de cette révolution culturelle qui concerne tous les âges de la vie, qui inter-agit avec le travail, mais aussi avec les institutions familiales, scolaires, politiques, religieuses, on "trouve une valorisation temporaire d'une individualité plus libérée. Elle accumule toutes ses forces ipstatives dans une autonomie interstitielle où vivre pour vivre est la finalité première à travers une errance qui n'est pas forcément une anomie. Une éthique de l'expression plus libre de soi y remplace une éthique de l'intégration répressive. Une libération éphémère de la pensée mythique de temps anciens et une actualisation provisoire du monde de l'enfance se produit entre deux moments de participation ou d'engagement institutionnel. " (p. 51)

Cette définition du contenu de la révolution culturelle comme changement du rapport à soi-même, aux autres, à la nature (p. 68-70) justifie le choix de la périodisation : 1968-1988 dès lors que les événements de 1968 peuvent être lus comme l'expression d'une inadaptation majeure entre un système social contraignant et des aspirations individuelles et collectives, nées du temps libre, à vivre autrement.

L'étude de cette révolution culturelle du temps libre mobilise des résultats d'enquêtes nationales et internationales, de sondages d'opinion, dont l'auteur souligne à plusieurs reprises les limites mais aussi la nécessité si l'on veut distinguer les "mots" du romancier, de l'essayiste, du philosophe social, des "choses", cernées empiriquement, par le sociologue.

L'approche socio-historique et empirique du loisir est ainsi privilégiée pour combattre les approches sociologiques "utopiennes" ou celles guidées par une idéologie normative du "devoir-être". Contre ceux qui hypostasient les changements culturels en ignorant le poids des déterminants sociaux et ceux qui les minorent au nom de ces mêmes déterminants Joffre Dumazedier entraîne ainsi le lecteur dans sa recherche d'une dialectique des temps sociaux. On ne peut comprendre les évolutions sociales globales et les rapports aux grandes institutions sociales si l'on n'étudie pas l'influence des valeurs nées du loisir sur les temps sociaux contraints ou engagés. L'aspiration à "vivre pour vivre" majoritairement présente mais inégalement partagée selon l'âge, le sexe, la classe sociale, est plus ou moins prise en compte au sein de la famille, de l'école, du travail, sous l'appellation partielle de "révolution du temps choisi".

Ces définitions et cette posture méthodologique conduisent Joffre Dumazedier à étudier la dynamique sociale, historique, de la conquête du temps libre (chap I), à poser l'étendue et les limites des changements liés à l'extension du temps libre (chap II) et à en cerner les effets dans le champ du travail scolaire (chap III), dans la sphère du travail et de l'emploi (chap IV), au sein des pratiques et enjeux du III^e âge (chap V) et dans le champ socio-politique et de l'animation socio-culturelle (chap VI). Une conclusion intitulée "réflexions finales" systématise le résultat de ces analyses générales et sectorielles pour la définition d'une conceptualisation et d'un cadre de référence théorique adéquats. Ce faisant Joffre Dumazedier se réfère principalement à Alexis de

Tocqueville, George Gurvitch, Georges Simmel et, sur le plan philosophique, à Frédéric Nietzsche.

Les conséquences socio-pédagogiques de cette analyse sont nombreuses, stimulantes, questionnantes.

A propos de l'école et du travail scolaire Joffre Dumazedier souligne quelques faits méconnus ou minorés par les sociologues de l'éducation et, secondairement, par les ministres réformateurs de droite et de gauche.

Les "échecs et abandons scolaires" ne sont que rarement analysés du point de vue des jeunes eux-mêmes et la sociologie de l'éducation fait l'impasse sur les rapports des enfants et adolescents à l'institution scolaire. Handicapés ou réfractaires ? La question est pertinente si on considère que la "*Joie à l'école*" chère à Georges Snyders ne concernerait que 7 à 8% d'élèves et que la majorité des élèves quittant le système scolaire le font non par nécessité mais par "*un choix de valeurs différentes de celles de l'école et même de la famille*" (p. 76).

Par ailleurs, l'échec scolaire caché ne réside-t-il pas, indépendamment des inégalités persistantes inter-classes sociales, dans la déperdition "*d'une connaissance scolaire si vite transformée, pour la majorité en ignorance post-scolaire ? Que reste-t-il d'elle après l'école, même dans les milieux "privilegiés"*" (p. 79).

Qu'attendre par ailleurs du temps de travail scolaire confronté aux 1000 heures/années d'écoute de la télévision si l'on s'en tient, comme le font la majorité des enseignants, à la thèse de la concurrence déloyale de cette "*école parallèle*" ? Que dire enfin des objectifs gouvernementaux visant à transformer 75% de réfractaires aux disciplines scolaires en 75% de bacheliers alors même que les besoins de l'économie contredisent ce but (Rapport du Haut Comité Education Economie) et que les références "exemplaires" empruntées au Japon "idéal" s'avèrent obsolètes si l'on suit les travaux des sociologues japonais et, plus encore, les orientations que prend cette société en matière de temps libre ?

Confrontée aux valeurs vécues du temps libre, l'école, encombrée par ses programmes encyclopédistes et ses apprentissages formels, intellectualistes, ne prend pas en compte, sauf pour les nier ou les dévaloriser, les apprentissages réalisés en dehors d'elle. Ces arguments ne plaident pas pour une déscolarisation (I. Illitch) mais pour la redéfinition d'autres missions : assurer des apprentissages de base, stimuler les curiosités, préparer à l'auto-formation à tous les âges de la vie. Ceci implique de prendre en compte sérieusement certaines questions : "*Qu'est-ce que les jeunes apprennent dans leurs temps de loisir si mal préparés soient-ils à cette auto-formation par rapport à ce qu'ils apprennent dans le temps du travail scolaire ?*" (p. 87) et de penser une coexistence entre temps libres et temps contraints, entre hétéro et auto-formation.

Cette analyse vaut aussi pour la formation permanente et Joffre Dumazedier souligne à ce propos que les demandes de formation ne sauraient être toutes

rabattues, référées, interprétées, dans la seule sphère du travail. Stagification et professionnalisation ignorent et minorent là encore la dialectique des temps sociaux. L'existence de pratiques d'auto-formation dans le travail et hors travail devrait être mise en rapport avec l'hétéro-formation professionnelle exigée par les organisations industrielles, commerciales et administratives.

L'animation sociale et culturelle, analysée dans ses rapports au temps libre est conçue par Joffre Dumazedier comme lieu et instance d'un contrôle social régulateur et libérateur. Régulateur dès lors qu'il s'agit de contrôler, encadrer l'ennui que peut engendrer l'"oisiveté", l'"errance", libérateur dès lors que les modes d'encadrement prennent en compte les principales valeurs issues du temps libre (l'animateur n'est ni un père, ni un prêtre, ni un prof !). En soulignant cette ambivalence, cette approche de l'animation sociale et culturelle exclut et dialectise les interprétations exclusives par les théories étatiques, triomphantes (Ion, Miège, Roux), désabusées (Guy Saez), ou dynamiques (renouvellement du politique : G. Poujol).

De cette exploration rapide des apports socio-pédagogiques de Joffre Dumazedier, retenons une leçon-clef : penser séparément hétéro et autoformation, temps contraints et temps libres, conduit au ressentiment pédagogique, à l'aveuglement sociologique et à l'illusion politique.

Cette lecture que l'on a voulu jusqu'ici compréhensive, proche, dans sa formulation même, des termes de l'auteur peut être suivie de considérations critiques.

Si l'on sait gré à l'auteur d'avoir constamment opposé, au nom d'une démarche socio-historique empirique, les idéologies du "*devoir être*" et les *utopies* unidimensionnelles, il convient de souligner que Joffre Dumazedier est aussi prisonnier à sa manière de souhaitables : l'analyse repose fondamentalement sur un postulat : le temps libre peut et devrait être un temps d'auto-développement individuel. L'espérance du militant d'éducation populaire se substitue parfois sur ce point à la vigilance du sociologue.

Distinguer les "*mots*" et les "*choses*" est une ligne de conduite fondamentale de Joffre Dumazedier mais cette règle n'est-elle pas parfois transgressée ?

Entre ce qui est démontré et ce qui est suggéré (ex : l'esthétisation de la vie quotidienne par l'utilisation de drogues douces), on note quelques hiatus. Les sondages d'opinions font l'objet de réserves méthodologiques générales mais n'en sont pas moins utilisés à titre de preuve, et les réserves précédentes s'estompent. Entre le "prouvé" et le "souhaitable", les frontières sont dès lors parfois floues.

La critique, positive et négative, de certains auteurs et de courants de pensée peut paraître rapide voire hâtive et l'on peut insensiblement passer du dialogue à la polémique. Le questionnement des sciences politiques et des sociologies du travail, de la famille, de l'éducation, des religions, est stimulant mais le dialogue systématique avec les économistes et les historiens fait défaut.

La théorisation finale proposée, esquissée, peut être aussi discutée et quelques lecteurs pourront ne pas être convaincus par l'allégorie finale du chameau, du lion, de l'enfant, empruntée à Zarathoustra.

Ne boudons pas pour autant notre plaisir de lecteur ! Joffre Dumazedier bouscule, questionne, articule, des faits et phénomènes, des modes de raisonnement, que les cloisonnements disciplinaires habituels minorent ou ignorent. Ce faisant il incite chacun, politique, sociologue, pédagogue, citoyen à questionner ses choix et ses représentations de la dynamique sociale.

CLAUDE DUBAR

**LA SOCIALISATION. CONSTRUCTION
DES IDENTITÉS SOCIALES ET PROFESSIONNELLES**

1991, PARIS, ARMAND COLIN,
COLLECTION U SOCIOLOGIE, 278 P.

Par Jacques HÉDOUX

Claude Dubar, dans cet ouvrage, élargit sa réflexion sur la formation permanente¹⁷⁷ pour la considérer comme une instance de socialisation, en voie de constitution, comparable, bien que de nature différente, aux univers de la famille, de l'école, du travail. En période de crise économique majeure, marquée par le chômage, les mutations technologiques et sociales du travail et l'incertitude quant à l'avenir, la formation permanente contribue à la recomposition, à la déstructuration ou à la construction d'identités professionnelles et sociales nouvelles.

Pour mener cette analyse, Claude Dubar procède à une lecture critique de textes fondamentaux sur la socialisation et les processus identitaires et propose à ses lecteurs, avertis et moins avertis, un panorama questionné des approches sociologiques de la socialisation.

Face à cet ouvrage dense, riche, on s'attache ici, après une présentation de l'ouvrage, au modèle théorique de construction des identités proposé par Claude Dubar et à sa mise en œuvre empirique dans le champ de la formation permanente. Des remarques finales concerneront les inévitables limites de l'entreprise conduite par l'auteur.

¹⁷⁷ Pour mémoire, du même auteur : *Formation permanente et contradictions sociales*, Paris : Editions sociales, 1980; 223 p.
La formation professionnelle continue, Paris : Editions la Découverte, 1990 (2^e édition remaniée), 125 p.
(ED) *L'autre jeunesse, jeunes stagiaires sans diplômes*, Lille, PUL, 1987, 264 p.

1. STRUCTURE DE L'OUVRAGE

Dans la première partie, socialisation et construction sociale de l'identité, Claude Dubar analyse successivement la socialisation de l'enfant dans la psychologie piagétienne et ses prolongements sociologiques (chap. I) ; la socialisation dans l'anthropologie culturelle et le fonctionnalisme (chap. II) ; la socialisation comme incorporation des habitus (chap. III) et la socialisation comme construction sociale de la réalité (chap. IV). Les acquis de ces lectures critiques sont réorganisés au chapitre V où Claude Dubar propose des éléments pour une théorie sociologique opératoire de l'identité.

Dans la deuxième partie, consacrée aux travaux sur la socialisation professionnelle, l'auteur rétrécit son champ et analyse successivement différentes approches : *"Des professions à la socialisation professionnelle"* (Chap. VI) ; *"Profession, organisations et relations professionnelles"* (Chap. VII) ; *"Des professions aux marchés du travail"* (Chap. VIII).

La troisième partie de l'ouvrage rend compte, essentiellement, de recherches collectives récentes dirigées par l'auteur¹⁷⁸ et présente quatre dynamiques identitaires :

- "du modèle du retrait au processus d'exclusion : l'identité d'exécutant stable menacé",
- "de l'ouvrier de métier au "nouveau professionnel : l'identité bloquée",
- "du modèle "carriériste" au processus de mobilisation : l'identité de responsable en promotion interne",
- du modèle "affinitaire" au processus de conversion : l'identité autonome et incertaine."

Par choix, pour éclairer le lecteur chercheur et/ou praticien de la formation d'adultes, on a privilégié pour ce compte rendu la partie I et le chapitre IX soit la construction du modèle théorique et les éclairages fournis sur les processus d'exclusion.

1.1 Socialisation et dynamique identitaire : les fondements d'un modèle théorique

Claude Dubar s'attaque à deux problèmes clés de l'analyse sociologique :

- Comment peut-on rendre compte du changement social où les individus et les groupes sont à la fois "agis", "agents" et "acteurs", en échappant,

¹⁷⁸ La troisième partie synthétise les résultats, depuis 25 ans, de recherches françaises. Dix d'entre elles, sur 14 aboutissent à une typologie à quatre types et Claude Dubar s'appuie principalement sur deux publications : *L'autre Jeunesse*, op. cit., 1987, *Innovations de formation et transformation de la socialisation professionnelle par et dans l'entreprise*. Lille : LASTREE, juin 1989, 460 p. (Rapport lillois d'une recherche PIRTEM-CNRS ayant mobilisé pour la France cinq équipes sur le thème production et usage de la formation dans et par l'entreprise.).

sans les rejeter, aux thèses culturalistes postulant une stricte détermination biographique (par le poids accordé à la socialisation primaire ou à l'habitus), aux thèses structuralistes postulant une stricte détermination externe (par le poids accordé aux contraintes structurelles et institutionnelles) et, enfin, aux thèses qui articulent étroitement cette double détermination ?

- Comment rendre compte, sociologiquement, des processus d'individualisation - et donc de socialisation - qui supposent la prise en compte conjointe de déterminations objectives, externes, de construction des individualités et les processus subjectifs d'intériorisation, mais aussi d'extériorisation, pour poser que les identités sociales, individuelles et collectives, résultent d'univers sociaux qu'elles contribuent aussi à produire ?

Pour construire les éléments théoriques d'analyse des dynamiques identitaires, Claude Dubar pose d'abord, à partir de Hegel et de Jurgen Habermas, le postulat de la dualité du social. Jurgen Habermas, privilégiant un texte de jeunesse de Hegel (Philosophie de l'esprit d'Iéna) souligne que la théorie des trois mondes (subjectif, objectif, social) constitue la *"matrice d'une problématique opératoire du processus de socialisation conçu comme extériorisation du subjectif et intériorisation de l'objectif dans la constitution du monde social. La socialisation y est définie comme individualisation du nouveau né et comme construction du monde social."* (p. 84).

Cette approche distingue et sépare la dialectique du travail (monde objectif, activité instrumentale) et celle de l'interaction (monde social, activité communicationnelle) en situant, comme médiation, la dialectique de la représentation (monde subjectif, activité de représentation s'effectuant dans et par le langage). Ainsi, pour Habermas, *"réduire les "mondes vécus" et les processus identitaires à un aspect ou un produit des "systèmes", c'est supprimer la question de la socialisation et donc ôter toute autonomie aux sciences sociales"* (p. 90).

Ce fondement philosophique de la dualité du social est ensuite étayé sociologiquement par l'appel aux distinctions wébériennes entre *"socialisation communautaire"* (Vergemeinschaftung) et *"socialisation sociétaire"* (Vergesellschaftung) et aux travaux de G.H. Mead (1934) qui, le premier, a *"décrit de manière cohérente et argumentée la socialisation comme construction d'une identité sociale par et dans l'interaction"* (p. 97). Cette référence à G.H. Mead permet alors de mettre au centre du processus de socialisation, l'interaction, *"l'agir communicationnel"* et les relations communautaires.

La rupture avec l'unité du social étant consommée, l'importance première des interactions étant affirmée, il restait à traiter des déterminations biographiques et des "mondes vécus" comme objets d'investigation sociologique.

Les travaux de Berger et Luckman (*La construction sociale de la réalité*, 1966), les références à Merton (socialisation anticipée) permettent de considérer que les socialisations secondaires, spécialisées, peuvent être en rupture avec les socialisations primaires (famille, école). Dès lors, une socialisation secondaire

peut certes conduire à la reproduction sociale des identités acquises mais aussi à des conversions voire, dans les cas d'exclusion, à des déstructurations.

Pour fonder méthodologiquement la pertinence sociologique de l'analyse des "mondes vécus", Claude Dubar prend appui sur les approches phénoménologiques, compréhensives, en ce qu'elles fondent le concept de représentations actives dont les dimensions les plus significatives sont *"le rapport aux systèmes, aux institutions et aux détenteurs de pouvoirs directement impliqués dans la vie quotidienne (...); le rapport à l'avenir, à celui du système, comme au sien propre en ce qu'il engage les orientations stratégiques qui résultent des capacités et des opportunités, de l'intériorisation de la trajectoire et de l'histoire du système; le rapport au langage, c'est à dire aux catégories utilisées pour décrire une situation vécue, soit le mode d'articulation des contraintes externes et des désirs internes, des obligations extérieures et des projets personnels, des sollicitations d'autrui et des initiatives du moi"* (p. 108).

1.2 Un modèle opératoire d'étude des dynamiques identitaires

Accepter la dualité du social (agir instrumental, références sociétares ; agir communicationnel, références communautaires), considérer fondamentalement que l'identité pour soi résulte d'interactions avec autrui, prendre en compte les trajectoires sociales, les données biographiques, en excluant l'hypothèse d'une détermination stricte des socialisations secondaires par les socialisations primaires, poser que l'exploration sociologique des "mondes vécus" est empiriquement possible constituent les principaux pré-requis théoriques et méthodologiques de Claude Dubar pour définir l'identité comme produit des socialisations successives (p. 7) ou comme *"le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions."* (p. 113.)

La dynamique de construction des identités renvoie au concept de transaction utilisé notamment par A. Percheron dans *L'univers politique des enfants*, FNSP Colin 1974, *"qui propose une définition de la socialisation comme acquisition d'un code symbolique résultant de "transactions" entre l'individu et la société. Ce terme de transaction constitue une transposition directe de l'équilibration piagétienne. Par l'assimilation, le sujet chercherait à modifier son environnement pour le rendre plus conforme à ses désirs (...), par l'accommodation, au contraire, le sujet tendrait à se modifier pour répondre aux pressions et aux contraintes de son environnement."* (p. 25).

La dynamique identitaire, comme processus d'équilibration, résulte d'une double transaction conjointement externe et interne, objective et subjective.

La première transaction renvoie aux processus d'attribution, par les institutions et leurs agents, d'une identité objective. Ces attributions s'articulent et proviennent des systèmes d'action dans lesquels les individus sont engagés et

peuvent aboutir, dans le cas où les individus les acceptent ou ne peuvent les refuser, à diverses formes d'étiquetage (H. Becker) ou d'imposition d'identités sociales virtuelles (Goffman). Cette transaction objective s'opère entre les identités attribuées/proposées et les identités assumées/incorporées (p. 118).

La seconde transaction concerne l'incorporation de l'identité par les individus eux-mêmes et celle-ci ne peut s'analyser *"en dehors des trajectoires sociales par et dans lesquelles les individus se construisent des identités pour soi (...) et que Goffman appelle les identités sociales réelles. Celles-ci utilisent aussi des catégories qui doivent être légitimées par l'individu lui-même et le groupe à partir duquel il définit l'identité pour soi."* (p. 116) Cette transaction subjective s'opère entre les identités héritées et les identités visées.

Les deux processus, pour Claude Dubar co-existent de façon autonome et sans harmonie pré-établie, l'enjeu étant celui de leur articulation dès lors que l' *"on ne fait pas l'identité des gens malgré eux et (que) pourtant on ne peut se passer des autres pour se forger sa propre identité."* (p. 119).

Cette proposition conduirait à l'atomisation si l'on ne supposait (Berger, Luckman, 1966) entre le processus biographique (identité pour soi) et le processus relationnel (identité pour autrui) un mécanisme commun, les schémas de typification qui délimitent le nombre de types identitaires socialement significatifs pour la réalisation de combinaisons cohérentes d'identifications fragmentaires. Ainsi, dans le champ du travail, être actif/inactif, salarié/non-salarié, exécutant /cadre, etc. dans le champ religieux être pratiquant/non-pratiquant, athée/catholique etc. constituent des catégories permettant de s'identifier et d'identifier autrui.

Il résulte de cette analyse que les catégories servant à s'identifier soi-même peuvent évoluer au cours de la vie (ce qui est congruent avec la théorie des rôles) et que les catégories d'identification socialement légitimes sont aussi historiquement contingentes.

C. Dubar souligne qu'aujourd'hui, les catégories sociales issues des champs scolaires et professionnels sont centrales parce que *"les sphères du travail et de l'emploi (...) mais aussi de la formation (...) constituent des domaines pertinents des identifications sociales des individus eux-mêmes"* (p. 121).

Cette importance attribuée à la formation est redoublée par le fait que les transactions objectives s'organisent d'abord autour des compétences, des savoirs et des images de soi (p. 128). Cette prééminence étant posée, Claude Dubar affine avec R. Sainsaulieu (*L'identité au travail*, FNSP, 2, 198, édition 1985) l'étude du processus identitaire relationnel dans la sphère du travail et fait apparaître, entre autre, qu'il n'existe plus de correspondances entre les modèles identitaires (retrait, fusion, négociatoire, affinitaire) et les catégorisations professionnelles courantes. L'étude empirique des processus de socialisation professionnelle s'avère dès lors de la plus grande importance pour la compréhension des évolutions sociales dans le travail et pour dépasser les constats d'éclatement ou de foisonnement identitaires.

1.3 Du modèle du retrait au processus d'exclusion : l'identité d'exécutant stable menacé

Par choix, nous avons laissé dans l'ombre, avec la partie II, les approches des professions, de la qualification et de la socialisation professionnelle. Celles-ci éclairent, entre autre, les structurations du marché du travail, leurs conséquences sur la mobilité possible des salariés et étayent l'hypothèse d'existence de quatre modes de socialisation professionnelle produisant quatre configurations identitaires.

C'est en effet au sein de systèmes d'action économiquement et socialement structurés que s'opèrent les transactions et que sont reconnus ou valorisés tel ou tel type de compétences, de savoirs. L'approche de Claude Dubar, là encore, est probabiliste : les systèmes d'action définissent des opportunités et non des déterminations mécanistes.

Pour les exécutants, l'identité pour autrui se caractérise d'abord par leur exclusion du modèle de la compétence. Désignés comme OS, BNQ (bas niveaux de qualification) manoeuvre-balais, ces salariés sont aujourd'hui jugés incompetents, "sans potentiel", du fait de la transformation de la gestion du travail et sont aussi considérés comme incapables de se mobiliser en réponse aux initiatives de l'entreprise.

L'identité biographique, pour soi, de ces exécutants s'est forgée, quel que soit leur emploi (OS, employé, contremaîtres voire techniciens) par l'acquisition, sur le tas, de savoirs pratiques et ils ne peuvent considérer que la forme scolaire d'apprentissage puisse leur être destinée et leur être bénéfique. Le changement s'apparente à une sanction car il détruit les savoirs accumulés et incorporés. Dès lors le but est de survivre le plus longtemps dans l'entreprise pour atteindre la retraite.

L'identité relationnelle pour soi et l'espace potentiel de reconnaissance se limite au poste, à l'atelier, au bureau. La relation structurante de leur identité étant celle qu'ils entretiennent avec le "chef", leur supérieur hiérarchique direct. (p. 208). Sans perspectives et espaces d'investissement, leur rapport au travail, instrumental, privilégie la transaction objective (équilibre contribution/rétribution) et les relations hors travail qui sont au centre de leur identité.

Le processus d'exclusion résulterait alors d'une impossible articulation des transactions. *"La transaction objective est rompue par la remise en cause de la reconnaissance des compétences, et les critères de reconnaissance de soi sont déstabilisés. Dès lors un processus d'auto-dévalorisation s'instaure et la transaction subjective est déstructurée."* (p. 214)

Dans cet exemple, la conceptualisation construite dans la partie I montre son efficacité pour une intelligibilité renouvelée des processus d'exclusion professionnelle et sociale. Les conclusions auxquelles Claude Dubar parvient par cette analyse sociologique sont congruentes avec les analyses pédagogiques de Gérard Malglaive (*Enseigner à des adultes*, PUF, 1990). En

ce sens, l'analyse sociologique proposée ici éclaire les formateurs sur les rapports stratégiques des différentes catégories de salariés à la formation.

2. REMARQUES FINALES

On s'est efforcé, jusqu'ici, de rester au plus près de la démarche de Claude Dubar.

Les mérites de l'entreprise sont importants et évidents. Claude Dubar propose, à partir d'une posture privilégiant l'analyse empirique en sociologie, un modèle d'intelligibilité des transformations des rapports au travail, à l'emploi, à la formation, en soulignant qu'il convient de dépasser les recherches fondées sur des catégorisations générales (PCS, statuts, classe sociale) pour saisir les dynamiques identitaires. Son dialogue avec R. Sainsaulieu invite en outre à penser que les modèles identitaires, depuis 10 ans, ont évolué et que l'investigation sociologique suppose, pour lire les évolutions sociales dans le travail, des réaménagements méthodologiques et empiriques permanents.

La lecture synthétique, questionnée, des approches de la socialisation (la critique, positive et négative, de Pierre Bourdieu étant particulièrement pénétrante) et des travaux d'économistes et de sociologues du travail fournit aux lecteurs un nombre impressionnant de références et de connaissances mises en perspectives.

Pour les limites, les points à débattre, certains étant en dehors du champ de l'ouvrage, on s'en tient à trois remarques principales.

Claude Dubar postule que le travail, l'emploi, la formation, sont aujourd'hui au centre des processus identitaires pour la majorité des salariés. Implicitement, la construction identitaire en dehors du travail relèverait de phénomènes compensatoires. S'il est juste que l'objet de recherche principal concerne la socialisation professionnelle (de salariés et de demandeurs d'emploi) le postulat ci-dessus élimine l'étude des processus identitaires et de formation (auto, co-formation) réalisés dans la sphère du temps libéré du travail.

On peut appliquer au concept de transition une critique similaire à celle conduite, pour le concept d'habitus, par Philippe Perrenoud, (*Stratification socio-culturelle et réussite scolaire*, Genève, Droz, 1970).

Le concept de transaction, évoque, à partir du modèle piagétien un processus à la fois mental et social qui est plus suggéré qu'analysé dans ses modes opératoires. L'observation et l'analyse de négociations identitaires, la saisie des transformations identitaires du même individu à différents âges de la vie seraient utiles pour approfondir cette dynamique. On retrouverait ici une limite des conceptualisations actuelles des sciences humaines et sociales qui ont plus une valeur hypothétique et descriptive que compréhensive ou explicative. A propos de ce concept de transaction on soulignera aussi l'évitement de la question des degrés de conscience des individus tant vis-à-vis de leurs

trajectoires que de la perception des systèmes d'action où ils sont pris et partie prenante ainsi que l'absence de référence à Vigostsky (*La pensée et le langage*, Editions sociales, 1984) pour l'approfondissement des phénomènes proprement langagiers.

La transformation des institutions, des systèmes d'action par l'investissement des acteurs est postulée mais plus suggérée que démontrée. Il est vrai que ce n'était pas l'axe d'entrée principal de l'ouvrage. Si on voit bien, par le mécanisme des transactions objectives et subjectives, ce que les institutions font aux individus, ce que les individus peuvent faire des institutions, on ne saisit pas la contribution de ceux-ci aux changements des dites institutions.

D'un point de vue strictement formel, on regrette, mais l'auteur n'en peut mais, le sabotage par l'éditeur, des index d'auteur et des thèmes. Si on décale de deux pages les indications fournies, on a quelque chance de s'y retrouver.

CLAUDE DUBAR

**LA CRISE DES IDENTITÉS. L'INTERPRÉTATION
D'UNE MUTATION**

2000, PARIS, PUF LE LIEN SOCIAL, VIII - 239 P.

Par Jacques HÉDOUX

Ce livre est une étape importante de la recherche sociologique de Claude Dubar à propos des processus et phénomènes identitaires¹⁷⁹.

L'ouvrage, organisé en cinq chapitres, revisite les travaux de Norbert Elias, de Max Weber, de Marx et Engels, pour dégager, sur la longue durée, quatre formes identitaires (culturelle, réflexive, statutaire, narrative) en cours de recomposition (ou de mutation) et en crises dès lors que les équilibres antérieurs sont rompus et que les devenirs sont incertains.

Le modèle conceptuel élaboré au chapitre I guide l'analyse, à partir de la littérature sociologique récente, de crises identitaires "sectorielles", dans les domaines de la famille et des rapports sexuels (chapitre II), du travail et de la vie professionnelle (chapitre III), des engagements socio-spirituels et socio-politiques (chapitre IV). Le chapitre V, consacré à la construction et aux crises de l'identité personnelle, entrecroise les crises "sectorielles" et leurs conséquences possibles.

L'identité ? De quoi s'agit-il ? Claude Dubar, dans une introduction très dense (pp. 1-13) précise d'emblée sa posture philosophique, sa conceptualisation centrale, sa position dans le champ sociologique et des sciences humaines, et l'analyse qu'il souhaite faire des crises identitaires et des évolutions conjointes de la société française depuis les années 1970.

- L'identité, "*mot-valise*" selon l'auteur, renvoie d'abord à un positionnement philosophique. A la posture "*essentialiste*", où l'identité serait substance, mêmeté, in fine destin (Cf. Parménide), Claude Dubar oppose, pour

179 Signalons, succinctement des ouvrages à dominante empirique, théorique, méthodologique :

* Dubar, Claude, eds, 1987, *L'Autre Jeunesse*. Lille, Presses Universitaires de Lille, Coll. Mutations Sociologie, 1987, 264 p.

* Dubar, Claude, 1991, *La Socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, Collection U, Sociologie, 1991, 278 p. Cf. Note de lecture, Revue française de pédagogie N° 100, Juillet-Septembre 1992, pp 117-121.

Dubar, Claude, Demazière, Didier, 1997, *Analyser des entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*, Paris, Nathan, 350 p.

l'adopter, une posture "nominaliste", "existentialiste" où l'identité est le résultat, contingent, provisoire, de processus de changements (Cf. Héraclite).

Si l'identité relève de processus, il faut alors la penser en terme d'identification en distinguant d'abord, dans la lignée de la Socialisation (1991), les identifications attribuées (identités pour autrui) et les identifications revendiquées (identités pour soi). Les identités, comme résultantes de processus d'identification, supposent l'altérité et des transactions plus ou moins réussies, objectivement et subjectivement, entre identités attribuées et identités revendiquées.

Ces identifications supposent aussi des systèmes d'appellations, historiquement variables, faits de catégorisations sociales collectives retraduites, ré-appropriées, psychiquement, par des sujets sociaux singuliers. Dès lors, la recherche de formes identitaires, conçues comme agencement historique et social de modes de désignations, d'appartenances, et comme relations entre processus d'identification pour soi et pour autrui, conduit Claude Dubar à formuler une première hypothèse centrale :

"il existe un mouvement historique, à la fois très ancien et très incertain, de passage d'un certain mode d'identification à un autre. Il s'agit, plus précisément, de processus historiques, à la fois collectifs et individuels, qui modifient la configuration des formes identitaires définies comme modalités d'identification." (p. 4)

Ce passage très ancien et incertain renvoie, et Claude Dubar prend ici comme référence centrale Max Weber, à deux formes identitaires idéales-typiques : communautaires et sociétaires.

"Les premières formes identitaires, les plus anciennes, voire ancestrales, je les appellerai formes communautaires. Ces formes supposent la croyance dans l'existence de groupements appelés "communautés" considérés comme des systèmes de place et de noms assignés aux individus et se reproduisant à l'identique à travers les générations (...). Qu'il s'agisse de "cultures" ou de "nations", d"ethnies" ou de corporations, ces groupes d'appartenance sont considérés, par les Pouvoirs et par les personnes elles-mêmes, comme des sources "essentiels" d'identités. (...) Les secondes, plus récentes, voire en émergence, je les appellerai formes sociétaires. Elles supposent l'existence de collectifs multiples, variables, éphémères, auxquels les individus adhèrent pour des périodes limitées et qui leur fournissent des ressources d'identification qu'ils gèrent de manière diverse et provisoire. Dans cette perspective, chacun possède de multiples appartenances qui peuvent changer au cours d'une vie." (pp. 4-5)

- Dans le champ sociologique, cette approche de l'identité comme processus d'identification, pour autrui, pour soi, à dominante communautaire ou sociétaire, conduit Claude Dubar à se dégager des sociologies "classiques" (i.e. Durkheim et ses références "communautaires"), "objectivistes" (qui pensent l'identité en terme de CSP, de diplômes, etc..) ou trop inspirées des thèses de la reproduction et de la domination sociales qui privilégient les identités attribuées au détriment des identités revendiquées.

Les combats fondateurs de la sociologie pour se démarquer de la psychologie perdent aussi leur sens dès lors qu'il s'agit de penser sociologiquement la subjectivité et la singularité d'un sujet qui est à la fois

une entité sociale et psychique¹⁸⁰. Cette préoccupation, présente dès l'introduction, sera explicitée dans le chapitre V : "*L'hypothèse qui court tout au long de ce livre peut être ici reformulée : il existe plusieurs types d'identité personnelle, plusieurs manières de construire des identifications de soi-même et des autres, plusieurs modes de construction de la subjectivité, à la fois sociale et psychique qui sont autant de combinaisons des formes identitaires définies.*" (p.173).

- Les crises identitaires résultent des processus d'individualisation induits par la régression ou l'instabilité des appartenances communautaires au sein de formes d'identifications sociétares engendrées par les évolutions du mode de production économique et des rapports sociaux. Ces crises économiques et du "lien social", encore mal analysées selon Claude Dubar par absence de recul historique, traversent néanmoins des individus sommés de se constituer et de s'assumer comme sujets sociaux socialement dépendants d'une part et incités à l'autonomisation, à la réalisation de soi d'autre part.

Quelles formes ou configurations identitaires émergent dans la longue durée (chap. I) ? Claude Dubar a choisi de revisiter trois auteurs qui ont développé une lecture globale, évolutionniste, des sociétés humaines : Norbert Elias (le processus de civilisation), Max Weber (le processus de rationalisation), Marx et Engels (le processus révolutionnaire de libération). Chacun à leur manière, ces auteurs esquissent des formes identitaires possibles et des relations, dialectisées ou non, entre le communautaire et le sociétaire.

Si on croise ces premières dimensions avec les identifications par autrui, pour soi, on obtient quatre configurations idéales-typiques¹⁸¹.

- La première, "*communautaire et pour autrui*", se caractérise par une prédominance du Nous sur le Je. L'individu est défini par sa place dans une lignée (patrilinéaire), il hérite de droits, de devoirs, de ressources et de contraintes quasi immuables car transmis, avec la naissance, par le nom du père. Cette forme identitaire sera désignée comme "*culturelle*", au sens ethnologique du terme, le moi, nominal, s'inscrit dans une temporalité inter-générationnelle. Moi, fils de, etc. Déroger aux droits et devoirs, à l'identité attribuée et nécessairement assumée, ne peut conduire qu'à la mort sociale (exil) ou physique (exécution, suicide).
- La deuxième forme identitaire, au croisement du "*communautaire*" et de l'identité pour soi, se caractérise par l'émergence d'un Je réflexif, s'individualisant pour un engagement vers un Nous conçu comme une

180 Penser, en sociologie, la subjectivité, le sujet social, la singularité, est une préoccupation théorique, actuelle, renouvelée, pour Jacky Beillerot, Bernard Charlot, Claude Dubar, François Dubet, pour ne citer qu'eux. S'il y avait eu, en 1975, le "retour de l'acteur" (Alain Touraine), le colloque de Cerisy, en 1986, marque, pour nous, le "retour du sujet".

181 De l'identité au travail (Renaud Sainsaulieu, 1977), aux travaux empiriques de Claude Dubar, déjà signalés : 1987, 1991, le modèle d'intelligibilité des identités, sociales, professionnelles, personnelles, est, en quelque sorte, "quaternaire". Y aurait-il, ici, un "effet de théorie" au sens de Pierre Bourdieu ?

communauté de projet, de référence, bref, un autrui généralisé. Les figures évoquées ici sont celles du Saint Homme qui opère un retour sur lui-même, sur sa foi, mais aussi celle du "souci de soi" qui émerge à Rome aux I^o et II^o siècles, sous l'influence des philosophes moraux et de conseillers quasi directeurs de conscience (Cf. Michel Foucault). Cette forme identitaire, réflexive, affirme, à l'intérieur d'un *Nous "communautaire"* (religieux, politique, philosophique, etc.) un *Je intime*, réflexif, affirmant et son appartenance et sa singularité dans l'appartenance. A la limite, cet individu réflexif devient, vis-à-vis de sa communauté d'appartenance, un innovateur, une référence ou un *"schismatique potentiel ou réel"*.

- La troisième forme identitaire, au croisement du *"sociétaire"* et de l'identité pour autrui, renvoie aux positions, aux statuts, aux rôles sociaux multiples susceptibles d'être occupés au sein de diverses institutions sociales plus ou moins bureaucratisées et hiérarchisées (famille, école, emploi, groupes professionnels, etc.). Cette forme identitaire statutaire, se distingue de la forme *"culturelle-communautaire"* par le fait que les identifications, fût-ce par autrui, sont plurielles, plus ou moins temporaires d'une part, et non déterminées par la naissance, par le nom du père, d'autre part. Cette forme statutaire conduit à penser un *Je "stratégique"* oeuvrant au sein d'espaces institutionnels pluriels pour se construire un soi-même. Nous serions ici, en dominante, dans une sociologie de l'acteur, des organisations, où chacun use, avec des succès variables, des ressources stratégiques mobilisables dans des systèmes d'action singuliers.
- La quatrième forme identitaire, au croisement du *"sociétaire"* et de l'identité pour soi, est appelée forme narrative, elle renvoie à des *Nous contingents* et à des *Je* poursuivant leurs intérêts de réussite économique, sociale, personnelle. Cette configuration, qui inclut une mise en question ou à distance des identités attribuées, renvoie à un projet de vie, un style de vie individualisés. Dans cette forme biographique, pour soi, il y a besoin, par l'action dans le monde, de se faire reconnaître par des autrui significatifs (Cf. la figure de l'entrepreneur capitaliste puritain de Max Weber). La réflexivité n'est plus tournée, comme précédemment, sur l'intimité d'un moi intérieur, mais sur un projet, à soi, d'être et de faire dans le monde.

En conclusion de ce chapitre, Claude Dubar note, entre autre :

- que ces quatre formes identitaires co-existent dans la vie sociale, que suite aux guerres mondiales, aux totalitarismes politiques, aux inégalités économiques croissantes, aucune configuration historique évoquée ne s'est imposée. L'indétermination identitaire, indice d'une mutation inachevée, caractérise la période de crise,
- que ces formes identitaires sont inséparables de rapports sociaux de domination : domination de sexe dans la forme culturelle ; domination symbolique entre croyants et non-croyants, élite et masse, dans la forme réflexive ; domination bureaucratique subordonnant les dirigés aux dirigeants dans la forme statutaire ; domination de classe, des

patrons sur leurs salariés, des dirigeants révolutionnaires sur leurs ennemis de classe, dans la forme narrative, individualiste et entrepreneuriale.

S'il apparaît à l'évidence que ces différentes formes de domination persistent, coexistent, elles sont aussi mises en question par l'affaiblissement des configurations "communautaires" traditionnelles au profit des configurations "sociétaires", par les évolutions économiques et par l'émergence, le développement ou la transformation, de différents mouvements sociaux. Ces mutations et crises identitaires concernent aussi tous les aspects de la vie sociale et "traversent", "affectent" aujourd'hui chacun(e).

Les chapitres II, III, IV, sont consacrés à l'analyse, "sectorielle" en quelque sorte, de ces crises identitaires, par une lecture, ample et orientée, des recherches sociologiques réalisées, ces trente dernières années, à propos de la société française.

Les dynamiques familiales et la crise des identités sexuées renvoient à des phénomènes et processus sociaux multiples. A l'émancipation féminine, par l'accès au diplôme, au travail, à la maîtrise de la procréation et donc aussi du corps féminin (loi Weil, mouvement du planning familial) correspondent aussi des transformations de la famille. Le patriarcat autoritaire n'a plus cours, mariages, divorces, unions choisies, recompositions familiales (monoparentales ou non), exigences d'autonomisation, au sein du couple mais aussi des enfants vis-à-vis des parents, attestent de ces évolutions. Dans la vie amoureuse, l'individualisation, l'espace à soi, voire le chez soi (on mène une vie de couple choisie en ayant chacun son logement) transforment les rôles masculins et féminins traditionnels.

Bref les mutations sont évidentes : *"L'ancien modèle a été ébranlé mais y en a-t-il un nouveau ? Manifestement pas. Ce qui se dessine c'est une pluralité de modes de vie, de conceptions, de configurations c'est-à-dire de combinaisons inédites de formes identitaires (...). On n'est plus sûr de savoir, au fond, ce qu'est le masculin et le féminin, ce que sont devenus et vont devenir les rapports sociaux de sexe restés quasi immuables depuis si longtemps."* (p. 93)

Les identités professionnelles, entendues comme *"des manières socialement reconnues, pour les individus, de s'identifier les uns les autres dans le champ du travail et de l'emploi"* (p. 95), peuvent aussi être en crise de trois manières et selon trois significations différentes : crise de l'emploi, du travail, des rapports de classe, soit des significations courantes, complexes ou cachées (p. 96). Claude Dubar explore ces trois dimensions et significations pour souligner, là encore, les incertitudes et, par là, les crises identitaires. On mettra l'accent ici sur la façon dont Claude Dubar, en conclusion de chapitre, revisite les typologies de Renaud Sainsaulieu et celles qu'il a lui-même élaborées. Des années 1980 à aujourd'hui, le tableau dressé est potentiellement apocalyptique.

* L'identité de retrait de salariés marginalisés, menacés par les évolutions technologiques et organisationnelles du travail, s'est transformée, par l'exclusion de fait du marché du travail (chômage total ou pré-retraite), en crise identitaire *"terrible"* (p.125). Exclue du modèle de la compétence et donc de l'employabilité, ces ex-salariés sont renvoyés à eux-mêmes, au RMI.

- L'identité fusionnelle (Sainsaulieu), catégorielle (Dubar), concerne majoritairement les identifications ouvrières qualifiées se reconnaissant et dans un métier et dans des représentations de défense collective incarnées par des leaders. Les processus à l'œuvre bloquent ce mode d'identification et l'horizon, incertain, fait de reconversions et de déclassements, est particulièrement menaçant.
- Le modèle identitaire "*négociatoire*" (Sainsaulieu) rebaptisé "*d'identité d'entreprise*" (Dubar) concernait des salariés fortement impliqués dans les projets de leurs entreprises. Cette forme identitaire n'aurait pas résisté au modèle de la compétence qui prône la mobilité externe plutôt que la promotion interne. Le chômage des cadres, la prise de conscience de leur instrumentalisation, contribuerait à la mise en crise de cette forme d'identification autrefois dynamique.
- Le modèle "*affinitaire*" (Sainsaulieu) désigné ensuite par Claude Dubar comme "*identité incertaine*", "*identité individualiste*" et finalement "*identité de réseau*" renvoyait, initialement, à des diplômés qui, se jugeant déclassés à l'embauche, recherchaient, et de nouveaux diplômes et des emplois correspondant à leurs certifications scolaires et universitaires. En dehors du bastion, "menacé", de la fonction publique, ce modèle est aussi en crise dès lors "*que le dernier cri du modèle de la compétence suppose un individu rationnel et autonome qui gère ses formations et ses périodes de travail selon une logique entrepreneuriale de "maximisation de soi"*" (p.127). Le modèle de la compétence ne se fonde plus sur les diplômes ou sur les qualifications attestées.

La crise des identités symboliques, religieuses, politiques, syndicales, bref idéologiques, est aisément démontrée par l'affaiblissement des engagements militants, par les désaffections électorales (politiques ou syndicales), par la montée d'incivilités diverses et enfin, plus globalement, par la perte de crédibilité d' "idéologies" autrefois mobilisatrices. L'individu ne peut plus accorder, a priori, sa confiance à telle ou telle organisation, il lui "*faut donc trouver en soi des raisons de choisir tel ou tel "représentant", tel ou tel programme, telle ou telle option. Mais sur quelle base ?*" (Cf. p 160).

Cette triple crise, dans la vie familiale et les relations sexuées, dans la vie professionnelle, dans les engagements socio-religieux ou socio-politiques, résulte d'un processus d'individualisation lié, via les évolutions du mode de production et des rapports sociaux, aux mutations progressives des formes sociales (du communautaire vers le sociétaire) et des modes d'identification (de l'identité attribuée vers l'identité revendiquée).

Qu'en est-il, dès lors, de l'identité personnelle, que celle-ci soit en crise, est, compte tenu de ce qui précède une évidence (Cf. p 192) mais de quoi s'agit-il ? Comment la définir, l'étudier ?

Le chapitre V vise à élucider la construction de l'identité personnelle, à défendre la thèse selon laquelle les crises sont au cœur de cette construction, toujours fragile et inachevée, d'un sujet social plongé dans une forme sociale à dominante sociétaire. Enfin il s'agit aussi d'élucider sociologiquement,

d'interpréter ce nouvel impératif social : construis-toi toi-même ! Ce chapitre contient aussi des orientations épistémologiques importantes pour penser, sociologiquement, un sujet social qui n'en reste pas moins un acteur social.

Par une approche de type phénoménologique, Claude Dubar examine certaines manifestations des crises et constructions identitaires. Que peut-on succinctement souligner :

- la « dépression » comme symptôme pathologique le plus répandu. L'injonction sociale à être soi-même, à se réaliser, engendre cette « *maladie identitaire parfois chronique* » (p.164),
- le repli sur soi, la régression, au sens psychanalytique, manifestent un retour vers le communautaire. Le racisme et la xénophobie sont des exemples marquants dans la France des années 1980,
- l'émergence, plus législative qu'effective, de la référence au sujet apprenant et à l'élève à situer au cœur des apprentissages. Cette référence permet de souligner la crise spécifique de la forme scolaire (Vincent) et la difficulté à faire accéder le plus grand nombre d'élèves à l'apprentissage expérientiel du travail intellectuel qui, pour l'instant, n'est le fait que d'une minorité de collégiens et de lycéens (Cf. Bernard Charlot) d'une part et issue majoritairement, d'autre part, des catégories sociales supérieures,
- les filles issues de l'immigration se distinguent toutefois car pour elles, la réussite scolaire ne peut être qu'émancipatrice (Cf. pp. 183-187). De façon plus large, l'analyse des trajectoires d'immigration sont précieuses pour l'étude des processus identitaires. Il s'agit ici, en quelque sorte, d'un « effet loupe ».

Comment définir l'identité personnelle ? D'abord par ce qu'elle n'est pas : « *elle n'est pas appartenance à une culture figée, pas plus qu'elle n'est rattachement à une catégorie statutaire donnée, immuable, elle est un processus d'appropriation de ressources et construction de repères, un apprentissage expérientiel, la conquête permanente d'une identité narrative (soi-projet) par et dans l'action collective avec d'autres choisis. L'identité personnelle implique la mise en œuvre d'une attitude réflexive (soi-même) par et dans des relations signifiantes (...) permettant la construction de sa propre histoire (soi) en même temps que son insertion dans l'Histoire (Nous).* » (Cf. p 200)

Comment étudier, sociologiquement, les constructions identitaires personnelles ? Celles-ci, réflexives, narratives, supposent une mise en mot, une mise en récit. Le recours aux sciences du langage et l'analyse du langage sont requis pour cerner les catégories pertinentes de l'expérience, approcher des « mondes vécus » verbalisés, classer, non des personnes, mais des « ordres catégoriels », des univers de croyance, des formes langagières (Cf. pp. 207-208). Le sociologue, toutefois, connaît des difficultés à enregistrer ce qu'il y a d'intime dans l'identité verbalisée, les récits ou histoire de vie, comme reconstructions, comme intrigues, s'avèrent aussi être des matériaux très riches et très décevants. « *Bref, la prise en compte de l'identité personnelle aujourd'hui par le sociologue ne va pas de soi* » (Cf. p 210).

Ces difficultés méthodologiques renvoient à des **interrogations épistémologiques**. Comment développer des coopérations disciplinaires pour penser la subjectivité et analyser ses expressions langagières et rapports au langage ? Irait-on vers une approche anthropologique comme le suggère Bernard Charlot ? N'appartiendrait-il pas au sociologue de s'approprier les acquis d'autres disciplines pour penser la subjectivité comme le suggère Claude Dubar ?

Aujourd'hui, ces questions, centrales, mal résolues, renvoient à l'un des fronts de la recherche des sciences humaines et sociales (Cf. note 2).

Dans sa conclusion générale, Claude Dubar opère une synthèse de la démarche, des résultats acquis et les incertitudes (Cf. p228) d'une entreprise visant à relier, systématiquement, le langage des identités collectives (l'ethnie, la culture héritée, la nation, la classe) et celui de l'identité personnelle (le soi, le soi-même, l'intime, le subjectif, etc.)

On est resté, jusqu'ici, au plus près des démarches de l'auteur. Quelles remarques pourrions-nous faire ?

Cet ouvrage, dense, remarquablement informé, structuré par des articulations théoriques, méthodologiques, empiriques serrées, propose un modèle d'intelligibilité pertinent, heuristique, réfutable pour :

- resituer des évolutions socio-historiques majeures en revisitant Norbert Elias, Max Weber, Karl Marx,
- examiner des évolutions de la société française depuis les années 1975 dans les champs de la famille, du travail, des engagements socio-politiques et socio-symboliques,
- proposer des interprétations des constructions et crises identitaires personnelles, conçues comme traductions personnelles, subjectives et singulières, d'évolutions sociétales et sociales.

Au titre des limites inévitables, au sein de choix éditoriaux nécessairement restreints, on peut regretter :

- que les acquis de la sociologie de l'éducation n'aient pas été revisités systématiquement. L'émergence d'un sujet apprenant, les difficultés de la forme scolaire, l'analyse magistrale du discours sur la compétence en formation d'adultes, activent ce regret,
- que la sociologie des loisirs, que l'analyse de la dynamique des temps sociaux, que l'émergence des phénomènes et processus d'auto-formation, que l'extension de l'influence des médias (dont la TV), aient été quasi ignorés alors que certains développements (Cf. pp 138, 221, 222) croisent directement des observations de Joffre Dumazedier (1988, Révolution culturelle du temps libre).

Bref, un Ouvrage dense qui donne au lecteur des clés de lecture des évolutions sociales mais qui le questionne aussi en tant que sujet.

JEAN-PIERRE BOUTINET

L'IMMATURITÉ DE LA VIE ADULTE

1998, PARIS, PUF LE SOCIOLOGUE, 266 P.

Par Pascale LEFRANC

1. INTRODUCTION : "DU DÉVELOPPEMENT DE LA PERSONNE À L'INDIVIDU EN FRICHES"

L'ouvrage de Jean-Pierre Boutinet (formateur en formation permanente et universitaire) cherche à comprendre l'incertitude croissante de la vie adulte, qui, longtemps considérée comme âge de référence, donc sans problèmes, a été peu étudiée. Cette étude est en lien avec ses recherches antérieures sur la figure du projet, et se propose de cerner les conséquences sur la vie adulte de ce recours répétitif à différentes formes de projet : individualisme, solitude semblent alimenter cette culture de projet.

A l'issue de la 2ème guerre mondiale, dans une perspective évolutionniste et optimiste, différents ouvrages évoquent l'homme comme un processus en devenir, et non plus d'une maturité acquise : Rogers parle du développement de la personne (1966). Lapassade, dans *L'entrée dans la vie*, (1963) substitue à une vision définitive, statique de l'adulte, la notion d'inachèvement de l'homme (néoténie), "*né prématuré*" : dans la société industrielle en expansion, l'homme est vu comme une perspective, porteur d'une "*maturité vocationnelle*" toujours à conquérir.

A cette vision porteuse d'espérance se substitue dans les années 90 une vision problématique de l'adulte, immature, vulnérable, en raison des circonstances : la société postindustrielle est porteuse de menace de marginalisation ou d'exclusion, de fragilité et de crise identitaire (Boulte 1995); pour Ehrenberg (1995) l'incertitude des places renvoie l'adulte à « *l'âge de l'individu incertain* ». La mutation culturelle et psychologique des trente-cinq dernières années fait que l'on est passé d'un présupposé optimiste sur les potentiels à développer chez l'adulte à un repli craintif, voire pessimiste, associé aux situations de crise, de précarité, d'isolement.

En 30 ans, on passe donc de l'adulte étalon, référence de la maturité, (45-60), à l'adulte en perspective, inachevé et en développement vocationnel (60-75), à l'adulte à problème, en situation d'instabilité, en raison du "*chaos vocationnel*".

Or, paradoxalement, l'adulte reste la seule référence possible pour les autres catégories d'âge, en raison de son insertion sociale et des rôles efficaces qu'il

tient; or ce pôle identificatoire se fragilise. face aux changements à affronter : identité personnelle et reconnaissance sociale apparaissent comme des questions primordiales.

Les déterminations classiques idées au sexe et à l'âge se trouvent modifiées : l'adulte en France était le privilège de l'homme marié, inséré professionnellement, d'où association sexiste de l'adulte (âge viril) à l'homme ; les âges des différentes maturités ou majorités (biologique, psychologique, sociale, économique) ne coïncident pas. Il y a déficit conceptuel, incertitude pour qualifier aujourd'hui la vie adulte (souvent considérée comme ennuyeuse, conformiste...) : elle est ici définie abordée en considérant *"les traits qui confèrent à ce fait social une certaine homogénéité dans le cadre de notre société postindustrielle française, le fait d'être actif, engendrant et éduquant des enfants, en attente d'insertion ou inséré produisant des biens, richesses et services "* (p. 22). La vie adulte est située dans une culture aux prises avec trois défis : pléthore de communication, pathologie de l'action, mutation de la signification du temps vécu.

2. PREMIÈRE PARTIE : VERS UNE NOUVELLE CONFIGURATION DE LA VIE ADULTE

■ Eclairage historique

• De l'adulte comme statut - étalon à l'adulte comme perspective

La vie adulte, durant quatre décennies d'existence professionnelle, apparaît comme une longue période de stabilité, régulée par des références morales, laïques ou religieuses, aiguillée par un sentiment de culpabilité latent en raison de l'écart entre l'idéal à atteindre et le parcours réalisé.

L'expérience complète ce statut, appuyé sur des savoirs stables. Référence pour les plus jeunes, ces "types idéaux fonctionnels" sans âge se retrouvent dans les figures régulatrices des échanges sociaux d'alors (héros, saint, artiste, savant, ou entrepreneur, artisan, mère de famille, commerçant...) ; cette sécurité n'est perturbée que par des événements extérieurs (guerres).

Depuis un siècle cependant, autres remises en cause (politique, intellectuelle) ont introduit une dissonance entre cette figure accomplie de l'adulte citoyen (contribuable, électeur, démocrate) et l'existence de conscience fragile, s'engageant pour rompre leur aliénation...

Développements techniques, automatisations, consommations d'objets modifient l'existence et les gestes habituels de cet adulte qui s'adapte aux mutations technologiques dans une perspective de progrès et une civilisation sûre d'elle même.

Les revendications de 68 vont exprimer un malaise lié à la contestation du pouvoir, de la famille traditionnelle, des interrogations sur le sens du productivisme. L'évolution culturelle - qualifiée d'hédoniste- de notre

société va être marquée, après 68, par le refus des interdits et des contraintes morales, le souci de jouissance.

L'idéologie du changement, dans la mouvance des années 70, assimile la peur de changer à une résistance au changement; le réel perd sa consistance devant cette obsession de ne jamais rien laisser en l'état. 71 est là une année charnière : *"l'organisation de la formation permanente anticipe l'instabilité à venir de la vie adulte en confirmant désormais l'insuffisance radicale de la formation initiale pour vivre sa vie adulte personnelle et professionnelle"*(p.47). On prend conscience alors de l'obsolescence des savoir et méthodologies, sans imaginer que cette réforme positive vue comme conquête sociale servira à conjurer bientôt la précarité sociale.

Avant les années 50-60, l'adulte était considéré comme *"ayant intériorisé les normes dominantes de son groupe d'appartenance"*; les années 60 le voient se transformer en adulte qui se construit à partir de lui-même, en s'investissant dans de nouvelles réalisations, à partir de ses capacités, de ses expériences mémorisées.

• **L'adulte entre perspective et problème**

La crise économique des années 70 rend caduques les prévisions antérieures : on assiste à une crise des grands systèmes régulateurs, étatiques et idéologiques, un repli sur le local et le singulier, le passage d'une pensée déterministe, à une pensée de l'incertitude et de l'aléatoire. L'idéal de progrès, à la fois, technique, social, scientifique, est mis à mal, et on assiste dès 80 à une régression des avantages et protection sociaux.

Il y a sortie de la modernité, selon R. Aron (1969), qui *"organise toute société moderne autour de deux impératifs, produire le plus possible, traiter tous ses membres en égaux"* (p. 53).

Dans cette nouvelle société dite, avec Touraine, postindustrielle, le paramètre productif n'est plus déterminant, ; ou postmoderne (selon Lyotard 1979) ; la pérennité de la culture moderne s'exprime dans la prééminence du sujet (Touraine), mais le sujet - citoyen de la société industrielle et république est différent du sujet-acteur de la société postindustrielle et démocratique.

Par postmodernité, on entendra ici l'association de traits de la modernité (culture de la rationalité instrumentale, fuite dans une culture de l'éphémère et de l'immédiat) à de nouvelles données : capacité à devenir acteur, importance de l'incertitude et la complexité, de la communication, valorisation du local et au singulier au détriment du général et de l'abstrait.

C'est dans cette postmodernité *"tragique"* que se situe l'adulte d'aujourd'hui, *"orphelin de valeurs régulatrices de la modernité, l'autonomie de soi, la maîtrise relationnelle de l'environnement"* (p. 57), confronté à une culture de l'incertitude où se brouillent tout à la fois les repères de classe d'âge : la jeunesse est devenue une catégorie

imprécise et interminable, faute de perspective professionnelle. Repères familiaux et professionnels.

La valeur travail se fragilise avec l'apparition d'un chômage de masse et durable : la crise objective du travail se double d'une crise subjective : on assiste à un délitement du lien social, perceptible dans l'exclusion, dans la montée de formes d'individualisation par le repli.

L'adulte de la société postmoderne n'appartient plus à des ensembles organisationnels bien définis, mais à des réseaux à l'appartenance mouvante (familial, professionnel, associatif). Dans cette vision systémique, tout système et toute interaction entre les différents systèmes peut évoluer vers des formes imprévisibles, d'où la notion de complexité, propre à l'environnement socio-technique imprévisible.

L'adulte devient ici acteurs participants à de multiples interactions. La culture de l'acteur qui se développe dans les années 80 remplace celle de la structure : l'acteur - stratège (Crozier 71) doit à la fois conquérir son autonomie, mais se trouve impuissant et fragile à décider seul.

Cette découverte de l'acteur, cette remise en valeur du concept de soi, interrogent l'identité, le sentiment de reconnaissance que l'individu tire de ce qu'il fait de ce qu'il est.. La culture postindustrielle fragilise les identités professionnelles, et induit un repli inévitable sur les identités personnelles elles aussi fragilisées.

Les années 85-90 offre un paysage contrasté : traits traditionnels de la référence adulte encore visibles et constituant des pôles d'identification (statut affirmé de père, mère, travailleur, salarié, patron, citoyen,) ; recherche d'hédonisme et d'accomplissement selon le modèle issu de 68 toujours vivace, saisissant les opportunités de la formation permanente pour développer ses potentialités; nouveaux aspects impensables il y a 20 ans d'individu privé de repères, découvrant la faillibilité de la technologie, responsabilisé dans tous les instants quotidiens...

L'auteur choisit alors le paradigme de "*chaos vocationnel*" pour caractériser la situation actuelle de la vie adulte, faite de déstabilisations, interdisant toute prédiction et orientation dans l'avenir ; la dimension vocationnelle de ce chaos confronte l'individu à l'action, à des itinéraires à réaliser : défi de répondre de façon adéquate dans un contexte déstructurant, tel est le sens du chaos vocationnel.

• **L'avènement d'une civilisation de l'immatériel dans un environnement communicationnel**

L'ère industrielle s'appuyait sur le paradigme de la production, l'ère postindustrielle met en avant celui de la communication, délaissant une structure de pouvoir pyramidale au profit de réseaux horizontaux.

On assiste à un effacement des cadres de référence liés à l'autorité et la légitimité, qui structuraient la vie adulte, effacement qui a un effet démultiplicateur par répercussions en chaîne des domaines concernés:

pluralité d'organisation familiales, révélant l'incertitude ambiante en présence d'une famille désinstituée ; perte de la pertinence de l'éducation et de la formation initiale comme cadre de référence initiatique pour la vie adulte; brouillage des cadres de référence idéologico-religieux, perte des idéaux laïcs et religieux, des valeurs de croissance et de progrès; cadres de référence professionnels de moins en moins sûrs, par la déstructuration de l'emploi et mutation des contenus de travail.

Les outils communicationnels multiplient les situations interactive; or le messages dilué "*le chef d'orchestre invisible*" (Bateson), et la transparence communicationnelle érigée en dogme apporte maintes désillusions : l'adulte est mis en demeure de communiquer, y compris ce qui lui appartient de plus intime sous le regard inquisiteur d'autrui: intentions et projets donnant lieu à validation sociale, expériences et histoire personnelle en bilan de compétences.

Cette polyphonie, sans structure de référence, ne propose que des messages juxtaposés ; cette pléthore d'informations conduit à leur banalisation et leur relativisme, un enfermement dans la répétition, dans la tyrannie de l'immédiat, un risque de manipulation , pour aboutir finalement à un déficit communicationnel généralisé.

Le cadre quotidien de la vie adulte s'en trouve dématérialisé, irréel, virtuel, façonnant un monde inaccessible, abstrait. La surabondance de signes, cette saturation d'information, renvoie au non sens, au sentiment d'absurdité de vide; si elle fait de tout adulte un adulte cognitif, elle réduit ses capacités d'action à des dispositifs de traitement de l'information, voire à la passivité.

L'utopie de la communication, de la transparence, de la fusion, génère une communication sans contenu, une incapacité à assurer une interaction qui met en cause en final le lien social ; mondialisation et repli sur le local cohabitent, sans reconstituer durablement les réseaux de proximité, sans que la consommation de signes renoue avec la question du sens.

La société postindustrielle multiplie les réseaux de communication, introduit un excès de symbolisme qui envahissent le champ de la vie adulte, confrontée finalement au non - sens communicationnel.

• **L'action prise dans les vertiges de son déficit**

Entre fébrilité de l'activisme ambiant et inactivité forcée, la question de l'action dans un contexte postindustriel est à reconsidérer.

On peut parler de fragilisation, voire de crise de l'action, dans une société plus centrée sur la communication que sur la production. L'homme peut-il encore agir pour améliorer sa condition ? "*l'agir communicationnel*" proposé par Habermas (1981), constitutif de l'intercompréhension, donne une vision optimiste de l'homo loquax supplantant l'homo faber, fabricant échanges et consensus.

Or l'acteur peut être agi par cette structure communicationnelle ou privé de moyens d'action, ou encore contraint à une action plus formelle qu'existentielle.

Un autre signe d'une crise de l'action apparaît dans le recours aux conduites de projet, signifiant un vide, une impuissance à produire du nouveau lisible dans une multitude de petits projets

Cette crise de l'action est à relier à la crise du travail, lieu essentiel d'action dans notre culture : raréfaction du travail, crise de son contenu (passage des métiers aux professions voire aux occupations au contours flous) provoquent une crise des identités professionnelles ; en conséquence, ce déficit des savoir-faire propres à des professions de plus en plus relationnelles conduisent pour l'adulte à rechercher la reconnaissance identitaire vers les identités personnelles.

Crise de l'emploi, crise des identités professionnelles, épuisement professionnel coexistant avec l'inactivité forcée contraignent l'adulte à entretenir une relation ambivalente avec la mobilité : l'incertitude économique et culturelle conduit à abandonner toute stratégie axée sur la stabilité, *"l'adulte doit se construire un itinéraire fait de transitions aménagées, d'étapes, voire de ruptures"* (p. 117). L'action frénétique se fait uniquement instrumentale, privilégiant le court terme, les rapports moyens/fins, substituant le faire à l'agir: *"les procédures étouffent alors le processus"* (p.122), et on observe absence de négociation, de justifications, d'interactions dans cette action devenue unidimensionnelle.

L'action a besoin de verbalisation, explicitant les intentions, l'engagement dans le réel, la justifications des motifs qui la guident; il y a rapport entre action et langage (dire, c'est faire), la symbolique de la pratique se manifestant dans l'explicitation de l'expérience, ceci n'est possible que si l'action - individuelle ou collective - est en prise sur le réel, prête à affronter l'épreuve du jugement, toujours situé quelque part entre réussite et échec.

L'action pose problème : en effet, l'homme ne peut pas ne pas agir..., mais son action est fragile, instable, en quête de sens, tributaire de la moins mauvaise décision possible. Il peut être condamné à l'inactivité, éprouvant solitude et détresse, privé d'arrimage à un réel structurant, et paradoxalement, l'action peut le laisser insatisfait, dépassé par la complexité du réel.

• **Des temporalités socialement organisées sont malmenées, en voies de reconstitution :**

* mutation des formes de temporalité (3 formes) : linéaire, éphémère, discontinue

Le temps linéaire, tendu vers le progrès, le temps morcelé, mesurable, rationalisé, générés par la société industrielle, s'effacent au profit d'autres formes de temporalité issues de la modernité et caractérisées

par la mode, l'obsolescence, la dépréciation du temps présent sur un mode de "zapping permanent " (p.142). Le moment présent échappe , l'homme est à la fois "obsédé de temps et orphelin de temps"(Chesneaux 1996).

La postmodernité instaure alors de nouvelles temporalités : redécouverte de la mémoire par des célébrations traditionnelles, prise en compte du temps discontinu comme alternative au temps linéaire, par essence propre au temps communicationnel (temps instantané, événementiel, opportun). La temporalités de la société postmoderne, à dominante relationnelle, s'ouvrent donc à de nouvelles perspectives autour de l'alternance et de la pluralité des temps : ces temporalités sociales s'apparentent davantage à une figure féminine, alors que la société industrielle en expansion était une société de temporalité continue, cumulative, masculine dans sa volonté de toute puissance. Ces nouvelles temporalités "féminisées" de l'alternance, du discontinu nécessitent de permanentes adaptations, selon les opportunités à considérer.

* Les modalités temporelles du projet, de la réalisation, de la mémorisation donnent sens au temps vécu. Celui - ci s'estompe quand présent, avenir, passé ne peuvent s'articuler. Le désenchantement entre aspirations et réalisations entraîne l'ennui, exprimant un temps sans devenir et une crise de confiance dans le futur. C'est paradoxalement sur cette absence de perspectives que s'exprime le recours au projet, (professionnel, de formation, personnel), comme substitut à l'ennui.

3. DEUXIÈME PARTIE : SITUATIONS DE VIE ADULTE CARACTÉRISTIQUES DE LA SOCIÉTÉ POSTINDUSTRIELLE

Cinq situations semblent typiques de la culture postmoderne, car elles sont vécues dans un contexte inédit , traversées par des contraintes imprévisibles : elles définissent cinq points névralgiques gros d'enjeux et de défis, questionnent les capacités d'autonomie, de maturité, d'adaptation de l'adulte.

3.1 La vie adulte à l'épreuve de l'âge

Ce second âge cumule une certaine autonomie, liée aux responsabilités et rôles sociaux à assumer. On assiste à une désinstitutionnalisation des âges de la vie par effacement des repères liés à l'âge, même s'il existe des âges socialement valorisés ou minorés, porteurs de règles, de codifications.. les classes s'estompent en raison d'absence de marqueur essentiel auquel une classe d'âge pourrait s'identifier.

Des distinctions s'établissent cependant entre le jeune adulte, l'adulte au mitant de la vie, l'adulte accompli; elles amènent à considérer l'activité autonome

comme condition d'accès au statut d'adulte, à caractériser le jeune adulte par une "résolution de l'indécision, adaptation à des nouveaux rôles, modification d'attitudes trop exclusives d'attraction ou de répulsion, acquisition de nouvelles compétences, acceptation positive de l'incertitude" (p.160).

Ces marqueurs d'une plus grande autonomie personnelle sont aujourd'hui remis en cause, car ils s'appuient sur la durée, la concrétisation d'expériences, invalidées par la culture postmoderne de l'immédiat et de l'instable.

Crises, ruptures, et remises en cause jalonnent l'évaluation des trajectoires (personnelle, familiale, professionnelle, sociale) des adultes au mitant de leur vie.

L'adulte accompli témoigne lui d'une certaine forme de réalisation de soi, envisage les modalités de son désengagement vers la retraite, anticipation d'une nouvelle temporalité.

Dans une société qui fait de l'âge un sujet tabou, et le vieillissement une étape difficile à vivre, il y a de moins en moins d'uniformité dans ces étapes de la vie adulte : le concept de trajet apparaît alors pertinent pour rendre compte d'une pluralité de trajectoires, incertaines, imprévisibles, ponctuées de rites de passage désorganisés, faiblement socialisés sous forme de simples transitions. Temporalités individuelles et sociales se dissocient, remplacées par la trame des histoires personnelles faites de crises, de discontinuités, d'aménagement de séquences de vie successives.

Cette vision du *Lebensweg* éloigne l'adulte de la maturité durable, d'un temps vécu linéaire et monotone ; le concept de transition (après Winnicott 1975) éclaire les crises adultes en signifiant une zone intermédiaire d'expérience, de tâtonnements, conçue comme capacité d'inventer un espace potentiel.

Cette transition permet de situer les expériences de ruptures sur un continuum, fait de deuils de nouveaux attachements, de conquête d'autonomie nouvelle, mais au prix de fragilité et de vulnérabilité.. en vertu des exigences d'un environnement complexe qui rend tout équilibre fragile, les nouvelles capacités et compétences issues des adaptations quotidiennes vont avoir un coût de plus en plus élevé avec l'avancée en âge.

3.2 L'adulte en mal de reconnaissance

est malmené dans son estime de soi la question de l'âge est inséparable de celle d'identité, or, si l'âge demeure un marquage subjectif, voire une épreuve, il constitue de plus en plus une variable fluctuante, et s'identifier à ne classe devient de plus en plus imprécis.

Le malaise identitaire, exprimant un affaiblissement du lien social, se manifestera sous forme de non reconnaissance, même si famille et profession demeurent des repères identitaires mais affaiblis.

A l'identité pour soi (personnelle), l'identité pour autrui (sociale), s'ajoute un troisième élément porteur de "la reconnaissance sociale effective concrétisée dans l'identité octroyée".

Ces trois composantes rendent compte du malaise né de l'instabilité des identités individuelle et collective.

Le sentiment de soi, concept de soi, estime de soi s'appuient sur une certaine permanence dans le temps, et le processus identitaire adulte se construit dans un jeu dialectique entre stabilité et changement.

Ce sentiment identitaire s'origine dans l'appartenance première au genre sexué, puis s'organise dans une forme de continuité, grâce à l'appartenance à différents groupes (familial, professionnel, associatif, qui constituent autant de repères structurants. L'expérience va moduler ce sentiment de permanence, l'avancée en âge introduisant un désir de différenciation.

Permanence et différenciation élaborent en tension ce sentiment d'une identité pour soi, grâce aux éléments fondateurs que sont l'âge et le genre : le déni récent de ces éléments d'affirmation entraînent des déficits d'identification (adulte toujours jeune en prématuration, déniait son âge; déni du genre sous forme d'androgynie en voie de généralisation).

Or, la construction identitaire s'opère sous contrôle social, par le sentiment d'être ou non reconnu par autrui, d'avoir pour lui un statut, une place, une importance. De plus le sentiment d'identité octroyé par un statut social reconnu aura un rôle essentiel dans l'insertion sociale. Le sentiment d'inutilité sociale qui accompagne la montée de la précarité s'accompagne souvent d'un sentiment d'inutilité personnelle, sentiment de non reconnaissance exprimé dans les années sur un mode de plus en plus dépressif.

La conscience de soi est évolutive, changeante, liée au regard de l'autre et à l'expérience sociale.

3.3 Des situations limites à vivre

Le versant hédoniste, empreint de culpabilité, cohabite avec un versant héroïque, aux réalités contrastées : situation - limite imposée, ou risque assumé : toutes deux menacent l'intégrité et expriment un refus de la banalisation, même si elles diffèrent par leur nature.

En effet, les situations limites stressantes constituent des épreuves qui mobilisent l'individu tout en le déstabilisant (deuil, souffrance, maladie), affectant ou sa relation à autrui ou ce qu'il est dans son intégrité. L'identité peut s'en trouver altérée, soumise à une transition psychique.

A l'inverse, l'adulte peut choisir des situations limites, par goût de la performance, de sensations intenses et de nouveaux rites initiatiques, par identification à la figure de l'aventurier valorisée dans une civilisation du risque.

Faire face à ces situations limites nécessite des stratégies d'ajustement au stress, favorisant de nouvelles habiletés à affronter les situations frustrantes, à composer avec l'événement, à rebondir, en transformant ses ressources.

Restructuration existentielle et maturité naissent souvent de ces situations limites, grâce au dévoilement de la vulnérabilité de l'adulte, souvent masquée par une civilisation de technologie triomphante.

3.4 L'adulte en métamorphose cognitive

cherche à réorienter et prolonger ses apprentissages antérieurs. L'adulte apparaît désormais comme un perpétuel apprenant, par choix ou contraintes professionnelles en raison de l'obsolescence permanente des savoirs.

En 71, la loi sur la formation continue en fait le complément indispensable de la formation initiale, favorisant la mise en valeur, l'explicitation et la valorisation des expériences.

La formation vise des réappropriations successives, et cet apprentissage adulte introduit une conception cyclique des itinéraires de vie..

La crise économique en a métamorphosé la nature dans les années 90, où elle encadre les situations de précarité, accompagnant la relégation d'un grand nombre d'adulte en situation précaire, et promouvant un petit nombre d'adultes déjà bien insérés. La formation continue, visant l'acquisition de compétences ou d'une qualification s'est changée en éducation permanente, cherchant à accroître la polyvalence de l'adulte, entérinant la fragilisation de ses itinéraires. A l'ancienne lutte des classes semble s'être substituée "*la lutte des places*" (de Gaulejac 1994), une ségrégation s'instaure entre deux ensembles contrastés : d'un côté les actifs dotés d'un capital d'expériences, de l'autre les oisifs plus ou moins forcés, ballottés entre fragilité et exclusion.

Le champ des apprentissages adultes, diversifié et diffus, souligne l'évolution des ces 30 dernières années sous les traits de 4 figures emblématiques :

- adulte en formation récurrente en recherche d'une validation institutionnelle de ses acquis et compétences, en vue d'une promotion, (1960-70) ;
- adulte en formation permanente pour une valorisation et une transformation de son expérience pour une meilleure adaptation professionnelle, (1970-80) ;
- adulte en formation compensatoire pour une initiation aux apprentissages de base dans une perspective d'intégration, (1975-85) ;
- adulte en formation palliative ou occupationnelle dont les apprentissages visent le maintien de l'autonomie (1985-95).

3.5 L'adulte face à la tyrannie des décisions

La culture de la responsabilité et de la décision concerne la tranche d'âge adulte, mise dans l'obligation de rendre compte de ses projets, de ses choix. Projet et décision expriment deux façons d'avoir à se déterminer, orientant l'action, même si celle-ci manque de possibilité de réalisation.

On assiste à un changement de paradigme culturel : la vie adulte ne se définit plus par la maturation mais par l'immaturation : comme aucune place n'est sûre ni durable, la démarche de projet accompagnera la vie adulte dans ses décisions. Par ailleurs le temps morcelé par une multitude de tâches conduit l'adulte à juxtaposer de multiples décisions, ; actions et choix seront guidées par des normes personnelles à défaut de cadre de référence sur lequel s'appuyer. Boutinet évoque "*le dessaisissement des capacités de l'adulte à décider*", décision neutralisée par des injonctions contradictoires, renvoyant à un sentiment d'impuissance, dissonance née du doute à avoir pris "*la bonne décision*", influence des messages reçus, imitation, activisme désordonné menant à l'épuisement; le projet peut alors se faire leurre, occultation de l'impuissance à agir .

Les contradictions culturelles renforcent une paradoxe entre une culture scolaire situant la décision comme une volonté de rationalisation planificatrice, et la culture postindustrielle porteuse d'incertitude.

4. CONCLUSION

4.1 Lectures plurielles de l'immatunité

L'étude de l'immatunité de la vie adulte vient du constat lié à la désinstitutionnalisation du cours de la vie, l'arasement des seuils d'âge et l'effacement des cadres de référence propres à la société postindustrielle : on assiste à un brouillage des marqueurs générationnels, et la vie adulte, associée aux responsabilités sociales, s'en trouve affectée.

Les conduites de plus en plus individuelles instaurent un vide des repères et du sens de l'action, existentiel et sociétal, plus ou moins masqué par le "*substitut volontariste*" des conduites de projet individualisant ; celles-ci se déclinent tout le long de la vie projet d'orientation, d'insertion, professionnel, de formation, de carrière, de retraite...

L'adulte se perçoit plus comme problème que comme perspective; il se retrouve seul face à ses décisions, vulnérabilisé par cette culture du projet, confronté à sa propre immatunité : celle-ci peut être liée à des contraintes de situation déstructurante, menant à la marginalisation, au sentiment d'inutilité et de non reconnaissance, naître du refus des impasses de la civilisation postindustrielle, être liée à la complexité croissante de l'environnement, au conformisme et à l'indifférenciation.

Le statut précaire d'adulte associe simultanément être en continuel devenir et être en constante déstabilisation. Ces contradictions déstructurantes pensent induire des comportements de fuite ou de renoncement : transformer la contradiction en paradoxe structurant pourrait être l'objet d'une "*pédagogie postmoderne*" : si l'immatunité pénalise l'autonomie de la vie adulte, elle peut être une chance de choix ouverts vers de futures recompositions, offrir une dynamique de réorganisation en s'opposant à la sclérose des comportements conventionnels.

La situation d'immatunité amène à une recomposition éthique pour sélectionner les possibles les plus appropriés. L'immatunité ici mise en lumière "*n'est pas une étape vers le chemin de la maturité*" : représentation de la situation actuelle, de la manière d'être au monde valorisée par une culture de déstabilisation, d'aménagements incessants.

Par un travail de reprise de ce qui échappe, dans une vie adulte assimilée à une trajectoire à parcourir : transition , trajet, itinéraire supplantent la notion de place et d'espace occupé.

La condition postmoderne renvoie à l'errance et au labyrinthe; socialement , on assiste à un escamotage de l'âge adulte en raison d'une entrée tardive dans cet âge (jeunesse néotène valorisée) et une sortie de plus en plus précoce (anticipation d'une vieillesse sereine).

Dans ce contexte, il fait difficilement figure de pôle identificatoire pour les autres classes d'âge.

4.2 Commentaires

Pour poursuivre l'analyse de l'évolution de l'âge adulte, il nous a semblé utile de préciser la perspective historique évoquée par les termes de modernité et postmodernité .

La modernité, culture formulée au XVIIIème siècle, a induit des formes d'existence propres aux sociétés industrielles des XIX et XX siècle, se détachant des traditions, des croyances, visant un idéal de progrès et de connaissance.

Cependant, elle ne doit pas faire figure de "paradis perdu" : on y a vu cohabiter développement démocratique, montée de l'individualisme, essor scientifique et technologique... avec barbarie, totalitarisme, bureaucratie, domination des plus faibles par les plus forts, guerres idéologiques et conflits entre classes... Cette ère s'achève quand, malgré l'accès de masse à la consommation et aux modes de communication, l'homme postmoderne des années 70 perd ses illusions de progrès, conteste un mode de production et cherche de nouveaux repères .

La postmodernité se caractérise par l'éclectisme des valeurs et de la culture, la mutation des modes de vie. L'adjectif postmoderne apparaît tout d'abord associé à un courant d'architecture des années 75, opposé à l'innovation systématique (Rosi, Bofill...). J.F. Lyotard, en 1979, dans *La condition postmoderne*, souligne que l'homme doit vivre désormais sans "métarécits" (grands récits, mythes fondateurs) : après deux conflits mondiaux, il ne peut compter sur la vérité, la révolution ou le progrès pour atteindre la liberté ou le bonheur : il n'y a pas d'arbitre suprême pour trancher la question du bien et du mal.

Lyotard appellera postmoderne la condition des sociétés déçues par les promesses de la modernité : ce terme inclut une signification culturelle (chacun doit s'accommoder des différences et des modes de vie disparates de l'autre), un dépassement des idéaux progressistes de la raison et de la science (l'homme doit accepter la domination technologique sur son existence).

Si les conséquences du modernisme y sont intégrées (accélération du temps, réduction de l'espace, exigence de liberté individuelle), la postmodernité se caractérise par une évolution de la production vers une société de services, où l'on note l'importance de l'information et des biens symboliques (Touraine et Bell 1960). Aux USA, le postmodernisme rassemblera un courant philosophique dit de la déconstruction (Derrida, Deleuze, Foucault), et des scientifiques "relativistes" (Latour).

D'autres auteurs analysent les évolutions récentes de l'homme dans les sociétés développées :

J. Baudrillard (sociologue) part de l'idée que les rapports sociaux contemporains sont davantage déterminés par le marché des signes que par celui des biens matériels.

Il dénonce, et Boutinet après lui, la domination de signes "*flottants*", l'excès des messages, et l'ambiguïté de l'image : les "images de masse" produisent un effet de simulacre, qui génère une négation du sens. La diversité des significations

n'induit pas alors une plus grande liberté, mais une illusion où le pouvoir se dilue . L'inconsistance de la culture contemporaine conduit à une vision pessimiste, sans porte de sortie (*Simulacres et simulation*, Galilée, 1981).

G. Lipovetsky (philosophe) présente l'entrée dans l'âge potsmoderne comme une suite logique de la modernité: nourri d'individualisme, il se définit par un narcissisme exacerbé, né de la culture hédoniste, de la diversification des styles de vie et du relativisme culturel, de la satisfaction compulsive de besoins toujours renouvelés.

Il en note les effets dans *L'ère du vide* (Gallimard 1983) : indifférence, désertion du champ social, montée de la violence et des extrémismes.

M. Maffesoli, sociologue, rejoint ces réflexions sur la modernité en s'intéressant à la modification des liens sociaux dans le monde contemporain. Dans *Le temps des tribus* (Le livre de Poche 1991) il montre que les liens "*communautaires*" remplacent peu à peu les liens "*contractuels*".

L'individu tend à s'inscrire dans les groupes informels dont il partage les goûts, les émotions, les réseaux de communication (y compris virtuels) ; il conclut à une fragmentation du corps social, sans recomposition stable : dans une société de "*tribus*", l'individu est multiple et n'appartient jamais totalement à un seul groupe. Eclectisme et "*bricolage*" sont ici valorisés : M. Maffesoli ne dénonce pas dans cette évolution une absence de sens, il y voit le reflet d'une hétérogénéité profonde de l'individu libre, un dépassement de l'individualisme.

Cette vision de l'homme multiple et fragmenté est reprise par B. Lahire, dans *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. (Nathan, Essais et Recherches, 1998).

Selon ce sociologue, les individus incorporent des façons de penser et de se comporter différentes, voire contradictoires : toute vision homogène de l'homme mène alors à une impasse, car le jeu des rôles sociaux fait que chacun est porteur d'une diversité de modèles de socialisation.

Derrière cette multiplicité, la question se pose de savoir s'il existe un soi unifié, cohérent, une permanence organisant l'identité. Pour B. Lahire, l'acteur est pluriel : pour des raisons historiques d'abord, car il est actuellement considéré, non plus comme le représentant de son groupe social, mais comme le produit unique d'expériences de socialisation diversifiées.

Ceci résulte de conditions de socialisation réalisées dans des lieux multiples , où les attentes, les comportements et les pratiques diffèrent : en effet, selon la situation, un même individu mettra en scène des schèmes d'action spécifiques : de parent, d'enfant, d'ami, de conjoint, de militant, de professionnel, de "pratiquant" d'un sport ou d'un loisir...

Chacun, dans des contextes sociaux hétérogènes, modifiera ses habitudes et pratiques : celles-ci ne seront pas unifiées, mais disparates, voire opposées; l'expérience des pluralités se réalise d'ailleurs très tôt dans l'existence du jeune enfant (confronté aux modèles et attentes des parents, de la nourrice, de la crèche, de l'école maternelle...).

On assiste donc à un changement de focale : le singulier fait entrevoir la pluralité, il est porteur de pluralité. L'évolution du monde social, d'une société traditionnelle de contrôle, d'autorité, de conditions stables d'existence , ... à une société contemporaine, aux modèles et conditions multiples de socialisation, explique ce passage de l'homme unifié à l'homme pluriel ...

Celui-ci apparaît plutôt la règle que l'exception, et ses expériences variées créeront des dispositions multiples.

L'homme multisocialisé pourra cependant se comporter de façon imprévisible, car il n'est pas toujours conscient de ses déterminismes. Par ailleurs, il va vivre un décalage, source de frustration et de solitude, entre les multiples dispositions dont il est porteur et celles que ses conditions d'existence lui permettront de vivre réellement. Le moi intime, authentique, trouve rarement sa pleine expression dans un cadre social.

Cette approche de la sociologie psychologique considère la réalité sociale sous sa forme individualisée, intériorisée; privilégiant l'angle subjectif, elle paraît complémentaire de l'approche de J.P. Boutinet : après l'analyse historique des évolutions culturelles (communication), institutionnelles (famille, état, religion,) et économiques (modèles professionnels et d'action) de ces dernières décennies, il conclut à l'existence d'une vie adulte incertaine, fragilisée, faites d'épreuves.

Cette même année 98, paraît l'ouvrage d'A. Ehrenberg *La fatigue d'être soi. Dépression et société* (O. Jacob 98), où l'auteur, portant un regard sur l'évolution des symptômes psychiatriques, note que la dépression supplante les névroses et devient le trouble mental le plus répandu en occident depuis 30 ans.

Elle traduit le sentiment de vide, d'insuffisance, d'insatisfaction, d'anxiété éprouvé par l'adulte face à l'injonction d'être à la fois soi-même, émancipé, initiateur de sa vie, et "à la hauteur", performant, responsable dans tous les domaines (privé, familial, professionnel, social).

En accord avec J.P. Boutinet, Ehrenberg attribue cette montée de la dépression contemporaine à l'effacement de l'autorité, des normes de conduites repérables, liées notamment à l'appartenance sociale et sexuelle; quand l'identification à des rôles sociaux préétablis fait défaut, le sujet, privé du cadre des institutions, est à la fois aux prises avec l'illusion que tout est possible (sa réussite dépend de lui), et en insécurité identitaire ; sur le versant pathologique, la réponse peut être l'inhibition.

Une douzaine d'ouvrages de sciences humaines et sociales, parus en 98, s'interrogent sur l'immaturité, l'identité, d'individualisme, les valeurs contemporaines, le sujet... L'incertitude ambiante dessine une vie adulte assimilée à une conquête permanente, une série d'épreuves souvent imprévisibles qui requièrent des réponses adaptatives diversifiées.

JOËLLE ALLOUCHE-BENAYOUN, MARCEL PARIAT

**LA FONCTION FORMATEUR. ANALYSE
IDENTITAIRE D'UN GROUPE PROFESSIONNEL**

1993, TOULOUSE, PRIVAT,
COLLECTION FORMATION-TRAVAIL SOCIAL, 231 P.

Par Jacques HÉDOUX

Les auteurs annoncent ainsi leur but : *"C'est l'analyse de la fonction du formateur dans la société, c'est à dire du rôle et de la place qu'il y occupe, ainsi que des savoir-faire qu'il mobilise, que nous avons pour ambition de mettre en évidence par une étude approfondie des structurations de son identité professionnelle."* (p. 5)

L'ouvrage est construit en quatre parties : genèse d'une fonction ; les outils du formateur ; valeurs et identité ; innovation, évaluation et recherche qualité.

Il repose sur une synthèse bibliographique et des études de cas réalisées à l'Université de Picardie :

- la formation de cadres animateurs-formateurs du Centre National de la Fonction Publique Territoriale (CNFPT), 1982.
- les formateurs du dispositif 16/18 ans, 1985.
- les formateurs en formation dans le Diplôme Universitaire de Formation d'Adultes (DUFA), 1989¹⁸².

Plusieurs lectures étant possibles, on s'attache à ce qui nous est apparu essentiel, à savoir l'analyse identitaire. Ce choix amène à minorer ici les parties II et IV de l'ouvrage.

L'émergence du formateur, par une approche historique, est référée à trois modèles : celui de l'instructeur (de Condorcet) ; du bénévole ou du militant (de l'Education populaire), celui du formateur professionnel, de l'AFPA, des CFA, développé ensuite par la loi de 1971 et les divers dispositifs d'accompagnement du chômage.

Dans la dernière période, trois profils distincts apparaissent, fruits d'une division sociale du travail en formation :

¹⁸² Les dates indiquées ci-dessus renvoient aux publications et communications mentionnées par les auteurs et non aux périodes où les études et recherches ont été menées. A ces références, pour la partie IV de l'ouvrage, peu évoquée ici, s'ajoutent des travaux sur la formation de formateurs en Europe réalisés, entre 1991 et 1993 à l'Université de Paris XII.

- celui du formateur-animateur ou du formateur-éducateur qui assume en dominante le travail pédagogique direct ;
- celui du formateur-coordonateur ou du formateur-concepteur qui, outre le travail de formation direct, sait concevoir des systèmes de formation, élaborer des contenus, des stratégies pédagogiques et des dispositifs "multimédia."
- celui du formateur intervenant, que nous qualifierions d'expert, de consultant etc. qui assiste des collectivités, des organisations dans la résolution de leurs problèmes.

A partir de cette histoire, de cette division du travail, l'identité du formateur se construit socialement en s'opposant (aux) et en recomposant les rôles sociaux du maître, de l'animateur, de l'éducateur d'une part, et, se négocie d'autre part, au sein des institutions employeurs qui proposent et imposent des statuts, des fonctions, des valeurs.

Héritiers sans héritage assumé, concurrents implicites ou explicites d'autres professions éducatives, agents pris dans des systèmes d'action et dans une division sociale du travail, les formateurs d'aujourd'hui n'ont par ailleurs que peu à voir avec leurs aînés.

A la conception "messianique" des années 1970 s'est substituée une approche où les termes clés sont la régulation sociale et l'efficacité (p. 124). Les auteurs soulignent que les formateurs, par leur nombre, par la visibilité sociale de leur activité, par l'existence d'une convention professionnelle nationale, par le développement d'offres de formations de formateurs qualifiantes, sont en voie de professionnalisation.

Quand les auteurs analysent les valeurs constitutives de l'identité sociale des formateurs, leur propos prend une tournure critique en continuité avec les analyses de Philippe Fritsch (1971) : *"C'est en tant qu'agent institutionnel, politique, inconscient du passage de la tradition à la modernité que le formateur, dans un mouvement à la fois social et narcissique, épouse les modèles dominants; ainsi se dessinent les contours d'une identité spécifique"* (p. 119).

L'adhésion à la modernisation de la fonction territoriale (étude de cas CNFPT), la moralisation des jeunes chômeurs (étude de cas dispositif 16/18 ans), étayait cette position critique qui était déjà énoncée comme suit : le formateur est *"un agent social pris au piège des contradictions économiques et sociales, qui ne peut avoir comme issue que la soumission aux injonctions institutionnelles de ceux dont il dépend et s'efforcer, dans le meilleur des cas, d'utiliser au mieux les marges de liberté inhérentes au système dont il fait partie."* (p. 106).

Cet agent inconscient, pris au piège des contradictions sociales, soumis aux injonctions institutionnelles, disposant de manœuvres limitées, non nécessairement utilisées ou par une minorité, peut par la formation de formateur, (étude de cas sur le DUFA) opérer des prises de conscience, se conforter dans sa légitimité sociale et passer, en quelque sorte, d'une définition occupationnelle de son activité à la reconnaissance de son appartenance à un groupe professionnel (cf. p. 163).

Cette dialectique implicite de l'inconscience et de la conscientisation, de la détermination fondamentale de l'agent et de l'indétermination limitée de l'acteur, conduit les auteurs à la conclusion suivante :

"Quelles que soient les aspirations qu'on lui fait porter, homme de la modernité, homme de réconciliation de l'appareil de production, homme de la réconciliation des classes sociales, de l'égalisation des chances, le formateur, au cœur d'une société en constante mutation, ne doit pas pour autant céder à tous les errements et à toutes les sollicitations de la modernité, d'où qu'elles viennent, sans douter, sans questionner, pour remplir en toute conscience la mission qui lui est confiée et qu'il a choisie : aider les individus à maîtriser les changements technologiques, mais aussi à réaliser ses aspirations sociales. " (p. 209)

Nous sommes restés, jusqu'ici, au plus près du raisonnement et de la démarche des auteurs en minorant, il est vrai, les parties II et IV de l'ouvrage. Le mérite de l'entreprise est évident mais fait aussi question. On se limitera à trois remarques.

Les auteurs adoptent-ils principalement les thèses de la reproduction et de la domination sociales ? Bon nombre d'éléments : être inconscient, avoir choisi (ajustement implicite des agents aux emplois), être soumis institutionnellement, moraliser les dominés, adhérer et véhiculer les idéologies dominantes, plaident pour cette interprétation. La conscientisation viendrait des formations de formateurs universitaires et des chercheurs.

Cette posture, pour être défendable, au sens où elle éclaire un aspect de la réalité, est aussi critiquable.

Que font les formateurs, individuellement et collectivement pour être acteurs de leur professionnalisation ? Cette question est occultée. Ainsi les auteurs citent la convention nationale de 1988 comme facteur indéniable de professionnalisation, mais ils ne soulignent pas qu'elle ne couvre qu'une partie des formateurs, qu'elle n'a pas été signée par les syndicats CGT et CFDT, qu'elle ne reconnaît pas, en tant que tels, les diplômés de formations de formateurs d'adultes.

Les modalités de négociation et d'application de cette convention sont peu explicitées (une mention est faite p. 35) et il n'est guère fait état des évolutions opérées par les syndicats de salariés pour regrouper les formateurs. Quand on adopte, totalement ou partiellement, le paradigme de la reproduction sociale il est fréquent que les acteurs, politiques, institutionnels, individuels ou collectifs soient invoqués sans que leurs stratégies effectives, concrètes, soient analysées. Cette appréciation doit être nuancée par l'analyse que font ultérieurement les auteurs des stratégies institutionnelles et politiques (cas du CFPC et des dispositifs "jeunes").

Sur un autre plan, nous ne partageons pas nécessairement l'optimisme des auteurs en matière de professionnalisation des formateurs. En fait, selon nous, les principaux acteurs politiques et institutionnels de la formation d'adultes, par compromis, par alliances, par neutralisation, souhaitent une professionnalité accrue des formateurs, gage de qualité et d'efficacité sociales, mais récusent la professionnalisation comme processus pouvant conduire à la fonctionnarisation, au corporatisme.

Ce qui a été souhaitable, historiquement, pour les enseignants, les travailleurs sociaux, reste encore socialement impensable pour les formateurs d'adultes. Vouloir une professionnalité accrue sans vouloir la professionnalisation, nous paraît être la contradiction centrale des politiques actuelles de recrutement, de formation et d'emploi des formateurs. On regrette que ce débat n'ait pas été véritablement ouvert par les auteurs.

Enfin, d'un point de vue factuel, on regrette des insuffisances et des approximations.

Il était imprudent, page 5, d'annoncer une bibliographie récapitulative aussi exhaustive que possible dès lors que celle-ci est incomplète.

A titre d'exemple, on ne trouve pas mention des recherches de Guy Jobert, de Jean-Luc Primon, ni de l'ensemble des actes des colloques organisés par les responsables de formations de formateurs universitaires. Au titre des inexactitudes citons (p. 28) le fait que l'Education nationale (second degré) crée, en 1972 (et non en 1974) des CIFFA (et non des CAFOC) pour former alors des AFC (et non des CFC). Ceci étant dit, il n'était pas dans le projet des auteurs de procéder, en si peu de pages, à des histoires institutionnelles fines qui, pour l'essentiel, restent à faire.

Ces remarques, et d'autres possibles, n'enlèvent rien au mérite principal de l'ouvrage qui incite formateurs et formateurs de formateurs à (re)penser leur histoire, à clarifier leurs rattachements éducatifs (Maître, Animateur, Educateur), à mettre en perspective leurs "outils", à questionner leurs axiologies, à revendiquer leur professionnalité et, si possible, leur professionnalisation.

CLAUDE-ALAIN CARDON

**LES FORMATEURS D'ADULTES DANS
LA DIVISION SOCIALE DU TRAVAIL**

1996, THÈSE DE DOCTORAT NOUVEAU RÉGIME,
UNIVERSITÉ DES SCIENCES ET TECHNOLOGIES DE LILLE,
475 P. + ANNEXES 63 P., 2 VOL.

Par Jacques HÉDOUX

Dans sa thèse Claude-Alain Cardon, contre les propos de sens commun sur la diversification des missions et des dénominations des formateurs d'adultes, s'est attaché à démontrer qu'il existe bel et bien, en formation d'adultes, une forte division sociale du travail.

L'enquête par questionnaire qui a servi de support à la thèse a été élaborée et menée au sein du laboratoire Trigone (Lille I - Cueep). Sept bassins d'emploi, 129 organismes de formation, 192 sites différents ont été mobilisés en 1993-1994, soit aussi dans une période marquée par des licenciements et des fermetures d'organismes.

Au total 683 questionnaires furent rassemblés, 520, émanant de formateurs permanents, furent systématiquement dépouillés. Le traitement informatique et statistique, guidé par Alain Dubus (logiciel ADSO) a porté sur environ 500 000 informations de base, dès lors que chaque questionnaire générerait 1000 variables initiales. Le travail empirique réalisé était donc considérable.

Claude-Alain Cardon, contre les approches sociologiques formulées en terme de professionnalisation, contre les propos de sens commun sur la diversité chatoyante des missions, des statuts, des dénominations des métiers et/ou professions de la formation d'adultes, s'est attaché à démontrer que les formateurs d'adultes sont pris dans une forte division technique et sociale du travail.

Pour conduire cette démonstration, l'auteur a revisité la sociologie d'inspiration marxiste, s'est appuyé sur les travaux de Gérard Malglaive (*Politique et pédagogie en formation d'adultes*, Paris, Edilig, 1981) mais aussi sur les recherches de Pierre Bourdieu quand il s'agissait, entre autre, d'étudier les pratiques culturelles et de sociabilité des formateurs.

La première activité de l'auteur a consisté, par divers croisements et recoupements, à réduire la multiplicité des dénominations enregistrées dans les réponses aux questionnaires (72 appellations différentes), pour caractériser, en référence à Gérard Malglaive, cinq "types" de formateurs d'adultes.

- Les "organiseurs politiques", (N=53), selon diverses dénominations, dont celles de directeur, de directeur adjoint, de responsable de site, participent à l'élaboration des politiques de formation (96%), à la gestion des budgets (81%), à l'animation d'équipes pédagogiques (80%), mais interviennent rarement dans les activités pédagogiques directes (10%).
- Les "organiseurs stratégiques", (N=53), souvent adjoints des premiers, participent à l'élaboration des politiques de formation (85%), à la gestion des budgets (60%), à l'animation d'équipes pédagogiques (89%), mais surtout assurent beaucoup plus fréquemment des interventions pédagogiques directes.
- Les "organiseurs pédagogiques", (N=48), ont des responsabilités liées à des dispositifs, des actions particulières. Ils sont beaucoup moins engagés dans l'élaboration des politiques de formation (21%), la gestion des budgets (10%) mais chargés, par contre, de l'animation d'équipes pédagogiques plus restreintes (77%) et d'interventions dans les stages (75%).
- Les "formateurs multi-tâches", (N=158) ou plutôt multi-activités pour lever des ambiguïtés lexicales, sont quasiment déconnectés des aspects politiques (4%) et gestionnaires (9%). Ils se consacrent aux interventions directes (99%) et à différentes activités d'accompagnement des stagiaires, du dispositif ou à la conception d'outils pédagogiques (74%). Ils sont aussi les plus engagés dans les activités de bilans de stages (61%).
- Les "formateurs stricts", (N=208) sont totalement déconnectés des aspects politiques et gestionnaires (0%), de l'animation d'équipes pédagogiques (5%) et leurs activités se concentrent sur l'intervention pédagogique directe et des activités d'accompagnement.

Cette typologie indique, en nombre, en activités différenciées et hiérarchisées, une réalité de la division technique du travail qui se révèle être aussi une division sociale. Pour ce faire, Claude Alain Cardon a effectué des croisements systématiques entre ces cinq "types" de formateurs et de très nombreuses variables.

Les hiérarchisations et divisions sociales sont évidentes selon le sexe, l'âge, le classement dans les catégories de la convention collective, la rémunération, les titres et diplômes mais aussi pour d'autres variables constitutives, pour Pierre Bourdieu, du capital social et du capital culturel.

Bien d'autres informations, sur les trajectoires sociales, les conditions de recrutement, les itinéraires professionnels, les formations suivies, les représentations de l'avenir font de cette thèse une mine d'informations.

Les limites sont évidemment inhérentes au modèle et aux techniques de recherches utilisées. La preuve statistique est remarquablement probante pour servir une approche théorique fondamentalement structuraliste.

JEAN-MARIE BARBIER

SAVOIRS THÉORIQUES ET SAVOIRS D'ACTION

1996, PARIS, PUF,
COLLECTION PÉDAGOGIE D'AUJOURD'HUI, 305 P.

Par Christine CAPELANI

L'ouvrage est issu d'une table-ronde organisée dans le cadre de la Seconde Biennale de l'éducation et de la formation et du Bicentenaire du Conservatoire National des Arts et Métiers (avril 1994).

Son objet principal, annonce J.M. Barbier dans l'introduction, consiste à *"faire le point sur la distinction entre savoirs théoriques et savoirs d'action et sur les évolutions qu'elle peut connaître"*(p. 4).

L'enjeu dépassant singulièrement le cadre d'une discipline ou d'un champ de pratiques, il a été fait appel à *"des spécialistes issus de disciplines qui ne peuvent échapper à ce questionnement"*.

Très concrètement, il a été demandé à chaque contributeur de répondre à cinq questions :

- la distinction entre savoirs théoriques et savoirs d'action est-elle pertinente ?
- comment peut-elle être fondée ?
- quelles interactions existent entre les deux types de savoirs dans les situations ordinaires et dans les situations d'innovation ?
- quels rôles d'acteurs impliquent-ils tant dans leur production que dans leur mobilisation ?
- comment s'articulent-ils et s'intègrent-ils aussi bien dans la recherche, dans l'action, que dans la formation ?

A partir des textes dont il dispose au moment où il rédige l'introduction de l'ouvrage, Jean-Marie Barbier fait quatre constats :

- celui du surinvestissement du paradigme de pensée construit autour de la bipolarisation théorie-pratique ; celui-ci apparaissant comme une grille intellectuelle *"obligée"* par laquelle les acteurs sociaux sont invités à situer leurs actes et leur identité. Les contours de ce paradigme sont décrits ; la théorie c'est ce qui appartient à l'ordre de l'universel, de l'abstrait, des *"hautes terres"*. A l'inverse, la pratique c'est ce qui appartient à l'ordre du contingent, de l'incertain, des *"basses terres"*.
- En même temps qu'est repérée l'influence de ce paradigme, on constate une série de tentatives ayant pour objet de relativiser le statut

des savoirs en général et des savoirs théoriques en particulier. Trois types de relativisation peuvent ainsi être repérés : la production des savoirs comme résultat des actes de recherche et l'analyse de la dynamique sociale propre à ces actes et à leur historicité ; l'analyse des transformations des savoirs dans leur communication et la dépendance que peut prendre leur énoncé par rapport aux contextes et aux destinataires de cette communication ; la définition même de la théorie comme une forme prédicative de la connaissance ou comme représentation partagée.

- Parallèlement, se développent de plus en plus nombreuses et avec de plus en plus de force, des tentatives d'exploration de la production des savoirs à partir des pratiques et, le cas échéant, avec les acteurs de cette pratique. Ces tentatives présentent tantôt en dominante un statut scientifique, tantôt un statut de valorisation de l'action en lui donnant précisément les attributs traditionnels des savoirs théoriques.
- Enfin, dernier constat, plusieurs outils conceptuels sont proposés pour permettre une intelligence des passages entre action et savoir, ce qui, pour Jean-Marie Barbier, laisse à penser que s'ouvre là une voie de recherche permettant de penser le problème des transitions entre le "savoir indicatif" et le "savoir opératif".

Les dix-huit contributeurs se réfèrent, pour la majorité d'entre eux, aux sciences dites exactes, mathématiques, physique, mais aussi aux sciences de gestion, à la linguistique, la médecine, l'ergonomie, la sociologie, la philosophie, etc.

Dans l'impossibilité de reprendre exhaustivement l'ensemble de leurs contributions, nous avons fait le choix, certes contestable, de présenter des écrits qui privilégient la coexistence et la complémentarité des différents types de savoirs et des écrits qui questionnent l'existence des savoirs théoriques et les présentent comme des pratiques sociales.

Dans le premier cas, on trouve l'exemple de la médecine ("Savoir théorique et savoirs pratiques" L'exemple médical, Alain Bernadou, pp. 29-41) ; en effet, la médecine revendique une base théorique scientifique depuis ses origines hippocratiques mais elle se veut aussi une pratique qui, dans un souci d'efficacité *"intègre tous les savoirs, même les plus archaïques et les plus populaires"*. Les médecins sont des praticiens et tout à la fois, des *"hommes de science, de pratique et de relation"* (p. 33).

On trouve aussi l'exemple de cette coexistence chez Jean-Jacques Gagnepain et Jean-Claude André ("Les savoirs de l'ingénieur", pp. 91-100) qui *"campent le décor d'une science causale (...) privilégiant l'économie et l'action, ouverte sur le monde de l'artificiel et d'une science de la nature (...), tournée vers les étoiles, impliquée dans l'approfondissement de la connaissance"* (p. 94) mais qui soulignent que, *"suivant en cela Galilée, elles ne doivent pas s'opposer mais se compléter, se féconder mutuellement pour assumer leur renouvellement et leur évolution"*.

Les savoirs sont aussi complémentaires "au sens fort du terme" pour Jean-Blaise Grize ("Savoirs théoriques et savoirs de l'action. Point de vue logico-discursif", pp. 119-129) mais les savoirs théoriques sont issus des savoirs d'action et l'auteur propose d'ailleurs de renverser l'ordre du titre de l'ouvrage - les savoirs théoriques ayant été placés en tête du fait de "leur dignité" - et de considérer que ce sont les savoirs d'action qui sont au point de départ de la connaissance. L'auteur y voit au moins deux raisons : d'abord, celle des réalisations "remarquables" qui, dans l'histoire des techniques, reposent sur des savoirs d'action et ensuite, celle de la psychologie génétique, de Piaget et de son école.

Dans le second cas, celui des écrits qui questionnent les savoirs théoriques, François-Victor Tochon ("Grammaires de l'expérience et savoirs-objets : le savoir focal dans la construction de nouveaux modèles de formation", pp. 249-273) affirme qu'il n'y aurait "pas de concepts à l'état pur mais des notions théoriques partagées", qu'il n'y aurait "pas d'autonomie des savoirs théoriques" mais que ceux-ci seraient "inexorablement" situés dans un contexte social, qu'il n'y aurait "pas de mémoire mais des principes de reconstruction", que "la déduction serait une forme sophistiquée d'inférence" et que "la théorie serait une pratique verbale". A cette lumière, "les modèles de la science feraient l'effet de schémas rudimentaires et nécessiteraient des ajustements permanents aux exceptions propres à chaque contexte" (p. 263).

En bref, conclut l'auteur, le rapport théorie-pratique semble changer, sa conceptualisation n'est plus classique, elle est à reconstruire. La pratique ne se conçoit plus en termes d'applicabilité théorique mais c'est la théorie qui se conçoit dans l'émergence du savoir-faire. Les ruptures experts/novices sont resituées non comme des extrêmes mais dans le continuum de cheminements personnels et d'appropriations originales. Le réel se modélise et la modélisation s'actualise. Il s'agit de la construction autonome des objets du savoir par les professionnels qui modélisent leurs expériences et qui planifient leur action. La "grammatisation" de l'expérience professionnelle ouvre la voie des réalités virtuelles dans la formation professionnelle ; leur partage en société modifiera l'expérience et la culture des professions (p. 273).

Enfin, de manière plus polémique, Bruno Latour ("Sur la pratique des théoriciens", pp. 131 - 146), affirme "qu'en théorie, les théories existent ; en pratique, elles n'existent pas. Ou bien, l'on accepte d'emblée le point de vue théorique et on voit les théories à l'œuvre. Ou bien, l'on refuse de commencer par accepter leur existence et les savoirs théoriques disparaissent". Et plus loin encore, "tous les efforts pour repenser cette opposition artificielle théorie-pratique ne laveront pas cet artefact de son péché originel : ne pas exister" (p. 132).

Il y a quelque outrecuidance, reconnaît l'auteur, de commencer par nier brutalement dans un ouvrage consacré au sujet qu'il y ait là matière à un ouvrage. Mais, pour lui, "il n'y a rien de théorique dans la production d'une théorie : il faut une pratique comme pour toutes les activités : des corps habiles, des collègues, des inscriptions, des lieux instrumentés etc." (p. 133).

La pratique est donc un terme sans contraire qui désigne la totalité des activités humaines. Savoir, c'est toujours savoir-faire et faire-savoir. Autrement dit, le mot savoir ne veut rien dire de plus englobant que le mot pratique ; quant à l'expression "savoir pratique", elle n'a pas plus de sens que celle de "savoir théorique" (p. 134).

Il s'agit de se débarrasser d'un faux-problème en rappelant l'universalité de la notion de pratique, en dissolvant les savoirs et en transformant la théorie en un résultat, une chose, un objet alors qu'on la traitait jusque-là, pour des raisons politiques, à la fois comme un processus et un produit (p.136).

Se reconnaissant très intéressé et fortement "stimulé" par ces diverses contributions mais aussi "frappé" par la polysémie des notions utilisées, Jean-Marie Barbier tente d'apporter quelques éclaircissements en distinguant les "savoirs objectivés" et les "savoirs détenus".

Les premiers sont conservables, cumulables, appropriables et peuvent être affirmatifs (activités de production de représentations du réel) ou opératifs (activités de transformation du réel). Les seconds sont inscrits dans les capacités, attitudes, professionnalités d'un individu ou d'un groupe.

Enfin, savoirs objectivés et savoirs détenus sont à référer à leurs conditions d'apparition et de développement.

Présentées comme des hypothèses, ces observations, reconnaît Jean-Marie Barbier, laissent de côté la place des savoirs dans les constructions et reconnaissances identitaires et surtout ne changent rien aux constats précédemment effectués sur les ambiguïtés et les passages incessants d'une notion à l'autre dans le langage savant comme dans le langage social.

Mais interroge l'auteur, ces ambiguïtés et cette mobilité ne sont-elles pas fonctionnelles ?

Ne permettent-elles pas de cumuler sur la notion de savoir des effets de reconnaissance et des effets d'efficacité qui relèvent de logiques différentes ?

La question de l'élucidation des rapports entre savoir et action n'est-elle pas liée fondamentalement à celle des rapports entre savoir et pouvoir ? (p. 17).

En effet, pour Bruno Latour, "*une théorie permet de tenir à la fois un très grand nombre de cas, c'est là, le secret de sa force. Celui qui tient la théorie - théorique, épistémologique- renverse les rapports de forces non seulement à l'extérieur -comme Thalès avec sa pyramide- mais aussi, mais surtout, à l'intérieur de la Cité. (...)*

On comprend pourquoi le travail théorique ne peut plus être étudié pour lui-même, à l'écart de la politique. Trop d'enjeux maintenant alourdissent le débat qu'il faudrait détacher l'un après l'autre afin d'extraire dans sa pureté l'intéressante différence de la théorie redevenue une tâche parmi d'autres tout aussi intéressantes. (...) On comprend pourquoi quelque soit le nombre des ethnographies du travail théorique qui paraissent, la distinction entre "savoir théorique" et "savoir pratique" a encore de beaux jours devant elle" (p. 146).

L'effort d'élucidation et de confrontation entrepris ici, à propos des distinctions, dialectisations et mystifications sociales éventuelles entre savoirs théoriques et savoirs pratiques fait aussi particulièrement sens dans les Sciences de l'éducation.

Ces différentes contributions, réunies, introduites et mises en perspective par Jean-Marie Barbier, s'avèrent de ce point de vue stimulantes.

CHRISTINE CAPELANI

**UNE FORMATION DE FORMATEURS A ET PAR
LA RECHERCHE ACTION DE TYPE STRATEGIQUE**

DÉCEMBRE 1995, THÈSE DE DOCTORAT EN SCIENCES DE
L'ÉDUCATION UNIVERSITÉ DE LILLE I.

Par Marie VLAMYNCK

1. OBJET DE LA RECHERCHE - METHODOLOGIE

La question posée et traitée dans la thèse concerne la formation de formateurs : *"La formation de formateurs à et par la recherche-action de type stratégique ne serait-elle pas la voie la plus adéquate pour atteindre des buts cohérents, congruents avec la satisfaction des besoins objectifs de formation des formateurs, d'une part, pour produire des transformations progressistes, effectives et contrôlées, des pratiques, d'autre part, pour mobiliser et produire de façon significative, des connaissances scientifiques originales ?"*

Cette question contient l'hypothèse centrale de la thèse : *"La formation de formateurs à et par la recherche-action de type stratégique est une formation adéquate, sinon plus adéquate que les autres, parce qu'elle contribue davantage à la satisfaction des besoins objectifs de formation des formateurs"*.

Concernant l'expérimentation menée à et par la recherche-action de type stratégique, l'hypothèse structurelle de recherche et d'expérimentation est : *"La recherche-action de type stratégique est adéquate à la satisfaction des besoins objectifs de formation des formateurs parce qu'elle mobilise, conjointement, les connaissances et acquis professionnels des formateurs et les savoirs et méthodes en sciences humaines pour conduire des dispositifs d'intervention qui modifient les réalités éducatives des formateurs et produisent des connaissances empiriques, techniques et méthodologiques."*¹⁸³

Concernant l'action, l'hypothèse structurelle *"consiste à avancer que, pour être adéquate à la satisfaction des besoins objectifs de formation de formateurs, une*

¹⁸³ CAPELANI, Christine, (1995), *Une formation de formateur à et par la recherche action de type stratégique*, Thèse de Doctorat de Sciences de l'Éducation, Sous la direction de Paul Demunter, Université de Lille I, 2 tomes, tome 1, 132 p., p.111.

formation à et par la recherche-action, plus que d'autres dispositifs, doit contribuer :

- à la satisfaction des besoins de qualification sociale des formateurs et donc opérer des questionnements critiques, des ruptures, avec les idéologies professionnelles et sociales dominantes ;
- - à la satisfaction des besoins de qualification professionnelle reconnue des formateurs et donc déboucher sur un diplôme ;
- à la satisfaction des besoins de formation générale des formateurs et donc assurer des initiations et appropriations significatives des différents langages en Sciences humaines et des technologies éducatives."

Concernant le cadre de référence théorique, C. Capelani va se situer dans une perspective sociologique, en mobilisant la conceptualisation marxiste de la théorie des besoins. Les principales notions utilisées dans la recherche concernent les besoins de formation, les modes de travail pédagogique, la recherche-action de type stratégique.

Pour démontrer sa thèse, C. Capelani va mettre en œuvre une démarche d'analyse comparative entre, d'une part, une formation de formateurs à et par la recherche-action de type stratégique, et d'autre part, trois autres formations de formateurs. En s'appuyant sur les travaux de Marcel Lesne¹⁸⁴, l'auteur va construire son outil d'analyse comparative.

Pour présenter ces travaux nous allons successivement aborder dans cette première partie :

- Le cadre conceptuel de la théorie des besoins ;
- Le référent construit par l'auteur pour mener l'analyse comparative ;
- Les formations de formateurs faisant l'objet de cette analyse comparative ;
- Les méthodes et techniques de recherche mises en œuvre.

Nous pourrions alors présenter les principaux résultats de la recherche, ainsi que notre questionnement, dans une seconde partie.

1.1 La théorie des besoins

C Capelani s'appuie sur les travaux de P. Demunter¹⁸⁵ concernant les besoins de formation des publics faiblement scolarisés. Les formes d'actions de formation reproduisent les contradictions et les principes d'organisation de la société dans laquelle ces formations s'inscrivent. Ainsi la formation n'est pas seulement un acte pédagogique ; elle est un acte politique, qui, dans une société donnée et à un moment donné, traduit l'état des rapports de force (Etat, patronat, syndicats), traduit les besoins en présence.

¹⁸⁴ LESNE, Marcel, (1994, 1^{ère} Edition 1977), *Travail pédagogique et formation d'adultes*, L'Harmattan, 185 p.

¹⁸⁵ DEMUNTER, Paul, (1982) *L'action collective de formation, une pratique éducative en milieu ouvrier*, Bruxelles, Contradictions, n°4, 204 p. et DEMUNTER, Paul, VERSPIEREN, Marie-Renée, (1992), *Evaluation du Programme régional de formation, volume III : les pratiques pédagogiques et leurs effets*, 202 p., §2, p.15-22.

Trois besoins de formation sont identifiés pour servir les intérêts stratégiques des publics en formation :

■ Les besoins de formation liés à la qualification professionnelle

Ces besoins sont liés aux nécessités d'adaptation des qualifications aux exigences nouvelles du progrès technique et technologique. Pour les employeurs, il s'agit d'intensifier la compétitivité de l'entreprise ; pour les salariés, de se maintenir dans l'emploi, voire de progresser dans l'échelle des qualifications et des salaires. Le besoin de qualification professionnelle concerne donc essentiellement l'acquisition, le développement de compétences intellectuelles et techniques liées à l'emploi, aux postes de travail.

■ Les besoins de formation liés à la qualification sociale

Les salariés, les citoyens ne sont pas engagés uniquement dans des rapports strictement techniques dans le monde du travail. Ils sont également engagés dans des rapports sociaux dans et hors de l'entreprise. Ces aspects de la vie sociale nécessitent la mise en œuvre de compétences spécifiques relevant d'un autre champ de qualification : la qualification sociale.

C. Capelani reprend la définition de la qualification sociale de P. Demunter¹⁸⁶ : *"Tout comme une réelle qualification professionnelle n'est pas synonyme de stricte adaptation au poste de travail, une réelle qualification sociale ne signifie pas adaptation stricte aux conditions sociales, ni simple connaissance et usage instrumental de la législation sociale et des institutions.*

Elle est avant tout capacité pour les travailleurs (et nous ajouterions volontiers, pour les chômeurs issus des couches populaires) de se situer clairement dans les rapports de production, elle est prise de conscience que la place qu'ils occupent détermine la situation qui leur est faite dans le système, capacité à s'organiser, capacité de concevoir des projets d'intervention sur leur environnement et de développer des actions collectives en vue de modifier leur situation et de résoudre leurs problèmes"

Une troisième catégorie de besoins de formation participe à la réalisation de ces deux premiers besoins de qualification professionnelle et sociale, il s'agit des savoirs fondamentaux.

■ Les besoins de formation dans la maîtrise des savoirs fondamentaux

Ce besoin de formation concerne la maîtrise des langages fondamentaux : langage oral et écrit, mathématiques, mais aussi informatique, audiovisuel, juridique et socio-économique. Cela constitue une formation générale permettant, comme le souhaitait Lénine : *"d'élever de toute urgence le niveau culturel des masses... de liquider l'analphabétisme, de développer la scolarisation, de créer des réseaux de bibliothèques, d'expositions circulantes,*

¹⁸⁶ CAPELANI, Christine, op. cité, 17.

de développer l'éducation continue... de développer les meilleurs modèles, traditions, résultats de la culture existante... mais de faire une assimilation critique de l'héritage".

Appliqués à la situation du formateur, cette théorie des besoins objectifs de formation permet de mettre en évidence trois catégories de besoins en formation de formateurs :

- Le besoin de formation en qualification professionnelle va tout d'abord concerner sa maîtrise des savoirs à transmettre et de la transposition didactique. A cet aspect technique s'ajoute ensuite la nécessité de maîtriser des savoirs relationnels et communicationnels spécifiques. Enfin, l'activité du formateur s'inscrit dans un procès plus large, allant de l'analyse des besoins à l'évaluation, et il doit être capable d'intervenir sur ces différentes étapes d'ingénierie.
- La qualification sociale va concerner son appropriation des connaissances juridiques, économiques, sociales, philosophiques qui structurent son domaine d'intervention. Le formateur doit se situer et agir en tant qu'"acteur social", conscient des rapports sociaux et des marges de manœuvre qui sont les siennes pour agir, en tant que formateur à la conscientisation des publics et à la transformation des rapports de forces.
- Le besoin de formation concernant les savoirs fondamentaux doit permettre l'acquisition et le développement d'une solide culture générale, entretenue par l'éducation permanente.

Ayant ainsi défini les besoins de formation des formateurs, C. Capelani élabore un référent, une grille d'analyse qui va permettre l'analyse comparative des formations de formateurs retenues pour l'étude.

1.2 Le modèles d'analyse et le référent de M. Lesne

C. Capelani met en avant son choix de privilégier des valeurs progressistes. Cette posture axiologique détermine ses options quant aux catégories d'analyse retenues. Les travaux de M. Lesne, en ce qu'ils décrivent "*une formation d'adultes où les apprenants sont des acteurs sociaux engagés dans des transformations –et non dans des adaptations, reproductions- sociales*" permettent de construire le référent nécessaire à l'analyse, dans le respect des choix axiologiques.

Avant de présenter le référent construit par C. Capelani, il convient de présenter brièvement le modèle d'analyse de modes de travail pédagogique de M. Lesne qui lui sert d'appui.

A. Le modèle d'analyse de Marcel Lesne

■ Le processus de socialisation

Le point d'appui du modèle d'analyse de M. Lesne est la théorie sociologique qui considère que chacun est à la fois objet, sujet et acteur de socialisation. La socialisation est entendue comme un "*processus massif et complexe qui se déploie à tous moments de la vie*".

Ce processus, souvent étudié dans les périodes de l'enfance et de l'adolescence, concerne donc tous les âges. Il concerne également toutes les instances, groupes et lieux de la vie, et donc, les instances de formation d'adultes.

L'individu est objet de socialisation car il est soumis, surtout dans les premières années de sa vie, à un contexte familial et social qui lui est imposé. Mais l'individu reste objet de socialisation tout au long de sa vie, par l'influence, la domination, la pression, la contrainte, qu'exerce sur lui son environnement social et culturel. L'individu intériorise normes et valeurs de ces structures sociales d'appartenance. En ce sens, la société se reproduit à partir des objets sociaux qui la constituent.

L'individu est également sujet de socialisation. La conformité sociale n'est pas totale car chacun dispose de marges de manœuvre.

Chacun s'impose à lui-même des contraintes et fait des choix. La société fonctionne à partir de sujets qui s'adaptent ou qui s'opposent de façon active.

Chacun est enfin acteur de socialisation en ce qu'il exerce des contraintes sur les autres. Porteurs de normes, de valeurs, de manières de penser, nous exerçons des influences sur les autres dans les différentes situations de la vie. La société se produit comme nouveauté à partir de ses acteurs sociaux capables d'agir pour la transformer.

Chacun est acteur, joue un rôle, plus ou moins reconnu socialement. Les enseignants et les formateurs jouent un rôle socialement reconnu dans le processus de socialisation, ils constituent des agents de socialisation.

Il est ainsi possible de repérer des modes de travail pédagogiques de ces agents à partir de la place qu'ils attribuent à leurs publics en formation. Selon que l'apprenant est considéré comme objet, sujet ou acteur de socialisation -de sa formation-, M. Lesne identifie trois modes de travail pédagogique (MTP).

■ Les modes de travail pédagogiques (MTP)

Le mode de travail pédagogique 1 (MTP1) est de "type transmissif à orientation *normative*". La personne en formation y est surtout considérée comme objet de socialisation, d'inculcation des savoirs et des savoir-faire qui lui sont extérieurs. Il s'agit ici de transmettre des connaissances dont l'enseignant, le formateur est le détenteur. L'enseignement traditionnel avec ses cours magistraux et les modes d'apprentissage par mémorisation constitue un bon exemple de ce mode de travail.

Le mode de travail pédagogique 2 (MTP2), "*de type incitatif à orientation personnelle*" considère l'apprenant comme sujet de sa formation, capable

d'exprimer ses aspirations et de prendre conscience de ses modes de fonctionnements, de ses blocages et de son potentiel. La formation va se centrer sur le sujet, inciter, accompagner les désirs et les aspirations. L'accent est mis sur le développement de la capacité du sujet à se prendre en charge par lui-même plutôt que sur l'inculcation de connaissances.

Le mode de travail pédagogique 3 (MTP3) est dit de type appropriatif centré sur l'insertion sociale. *"L'apprenant est considéré comme acteur social se formant pour transformer la réalité sociale et son environnement professionnel. Les contenus ou méthodes de formation ne se définissent ni vis-à-vis de compétences définies a priori (MTP1) ni vis-à-vis des intentions ou visées personnelles des publics (MTP2) mais en référence à une action, généralement collective, de transformation de la réalité sociale et professionnelle¹⁸⁷"*

■ Les catégories d'analyse

Ces trois modes de travail pédagogiques sont structurés à l'aide de 5 catégories.

• **Le point d'ancrage du travail pédagogique**

Pour le MTP 1, le point d'ancrage concerne les normes, valeurs à inculquer. Programmes, disciplines, contenus à enseigner sont ici privilégiés.

Pour le MTP2, le point d'ancrage va se situer au niveau des aspirations et des intentions des personnes en formation.

Pour le MTP3, les situations réelles de vie quotidienne et les rapports sociaux vont constituer le point d'ancrage. Une formation qui s'inscrit dans le MTP3 part des situations réelles d'existence et de travail pour les transformer dans le sens d'une modification du rapport de force et d'influence.

• **La logique du travail pédagogique**

La logique du travail pédagogique met en évidence la manière dont l'apprenant est considéré dans les différents modes de travail pédagogiques : objet de formation (objet d'influence) dans le MTP1, sujet de formation dans le MTP2 et acteur de sa formation (déterminé et déterminant) dans le MTP3. Adultes et formateurs sont considérés comme des acteurs sociaux disposant de marges de manœuvre permettant d'initier des changements sociaux.

187 CAPELANI, Christine, *ibid.*, p. 30.

- ***Le rapport au savoir***

Le savoir est considéré différemment selon les Modes de travail pédagogiques. Pour le MTP1, il existe des savoirs cumulables, fixes qui peuvent se traduire sous forme de programmes. Les savoirs qui intéressent le MTP2 sont les prises de conscience de soi, de ses potentialités par le sujet en formation, c'est-à-dire que le savoir-être et les savoir-dire vont être centraux. Le MTP3 va considérer les savoirs en fonction de leur utilité pour l'action entreprise. Ces savoirs, scientifiques et techniques, viennent servir la réussite du projet d'action et de transformation sociale. Ils sont donc questionnés et confrontés au regard de leurs capacités à servir le changement. Savoirs théoriques et savoirs pratiques sont appelés à se questionner réciproquement.

- ***Le rapport au pouvoir***

Dans le MTP1, le pouvoir est exercé par le détenteur du savoir : l'enseignant, le formateur. Dans le MTP2, le formateur est un animateur dont le rôle est de favoriser l'expression, les échanges dans le groupe et le développement personnel. Dans le MTP3, le formateur est un entraîneur qui accompagne, fournit des savoirs, indique des ressources, tout en laissant l'apprenant autonome.

Une équipe pluridisciplinaire permet d'articuler les différents savoirs théoriques et d'action de chacun (apprenants et formateurs) et d'instaurer une relation de coopération. La réussite sera évaluée à partie de l'œuvre accomplie, et le formateur se trouve en position de co-responsable. Les décisions sont prises collectivement, dans le but de faire réussir le projet. Concernant le rapport au pouvoir, le MTP3 constitue une avancée vers la démocratisation de la formation.

- ***Les effets sociaux***

Le MTP1 vise à reproduire l'existant, à former des individus conformes à ce qui est attendu d'eux dans le monde du travail et dans la société. Le MTP2 va permettre aux sujets de s'adapter aux contraintes du système par un processus "libérateur" des capacités, des potentiels. Le travail ne porte que sur l'individu, sans remise en cause de l'environnement social et sans volonté d'action directe sur lui. Le MTP3 visent directement à transformer la réalité sociale et la place des acteurs dans les rapports sociaux. Les effets de ce mode de travail vont donc concerner la réalisation de l'action de transformation projetée mais aussi les transformations des acteurs engagés dans l'action au niveau de leurs capacités à agir et à modifier leur environnement social et professionnel.

1.3 Le référent de la thèse

Christine Capelani enrichit les catégories proposées, construit le référent et dresse le portrait de ce que serait une formation de formateur adéquate, visant à satisfaire les besoins de formation de ses publics.

■ Les objectifs de la formation de formateurs

Il s'agit pour chaque formation de formateurs retenue pour la recherche de délimiter l'objectif central annoncé.

Ils doivent viser à satisfaire les besoins de formation en qualification professionnelle, en qualification professionnelle et en formation générale (développement culturel).

Les indicateurs seront la présence ou non de ces trois besoins dans les objectifs annoncés, leur hiérarchisation et enfin la comparaison entre le prescrit et le réalisé, sachant qu'un objectif annoncé n'est pas toujours poursuivi.

■ Les demandes ou attentes de formation

Les demandes de formation exprimées par les stagiaires concernent l'expression des besoins subjectifs, tandis que les attentes concernent les souhaits exprimés par rapport à la formation suivie.

Attentes et demandes peuvent porter sur une formation "boîte à outils", sur une formation scientifique diplômante ou encore sur une formation professionnelle ou professionnalisante permettant la conduite de projets. Ces trois types de demandes sont le plus souvent combinées. Une formation adéquate à la satisfaction des besoins objectifs dépassera ces demandes spontanées et prenant en compte les trois besoins de formation, notamment celui de qualification sociale. En comparant les demandes à l'offre de formation les indicateurs seront le degré de dépassement de ces demandes spontanées et l'existence de stratégies visant ce dépassement.

■ Les contenus de formation

Ils vont concerner les différents types de savoirs mobilisés selon les formations de formateurs.

Les contenus d'une formation de formateurs adéquate concernent des savoirs épistémologiques et méthodologiques ; des résultats de recherche ; des techniques de recherche et d'intervention ; des savoirs pratiques, des connaissances professionnelles, sociales, existentielles et culturelles. Les indicateurs d'une formation adéquate seront la présence, l'absence, et la proportion, des contenus mobilisant les différents types de savoirs (théoriques, méthodologiques, techniques et pratiques).

■ Les points d'ancrage et formes de travail pédagogique

Une formation de formateurs adéquate à satisfaire les besoins s'ancrera davantage dans les réalités sociales et professionnelles réelles, vécues, des apprenants. Les indicateurs seront la prise en compte des situations professionnelles réelles des stagiaires comme point de départ et d'arrivée de la formation ; la mise en œuvres d'aller/retour entre théorie et pratique ; la programmation de temps de bilan, d'ajustement ; la co-formation des stagiaires entre eux et avec les enseignants dans une pédagogie du dépassement, de la rupture avec les préjugés sociaux dominants.

■ Les savoirs et rapports aux savoirs

Les savoirs enseignés reflètent les compromis entre les savoirs (impossibles à enseigner tous) choisis par le formateur et ce qu'impose le contexte (financement, institutions, etc.). La formation de formateurs adéquate consomme des savoirs mais en produit également.

Les indicateurs d'adéquation seront : la nature des savoirs assimilés ; les transformations exprimées par les stagiaires de leur rapport aux savoirs ; la prise de distance et le questionnement des savoirs ; la production de savoirs.

■ L'action et le rapport à l'action

Christine Capelani rappelle que tout stagiaire d'une action de formation de formateurs est lui-même à la fois objet, sujet et acteur de socialisation et de formation. Mais il est aussi un agent éducatif reconnu comme tel, qui exerce une fonction de formation dans sa vie professionnelle.

De sorte que l'action de transformation "subie" en tant que stagiaire est ensuite exercée par eux sur d'autres stagiaires. Mais la visée de l'action de transformation peut être triple : reproduire, adapter ou rendre acteurs.

Une formation adéquate est appropriative, ancrée dans l'action. Elle articule savoirs théoriques et savoirs produits par l'action. La forme la plus appropriée est la recherche-action. Les indicateurs vont être la mise en place d'une réelle alternance ; la centration des contenus au service de l'action ; une évaluation soutenue par une méthodologie ; les modifications, les ajustements en cours d'action

■ Le formateur et le rapport au pouvoir

Dans une formation adéquate à la satisfaction des besoins de formation, qui rend les stagiaires acteurs de leur formation, le pouvoir est exercé sous forme démocratique, "au service de l'œuvre à atteindre", le formateur est un entraîneur, qui soutient et favorise la coopération. Les indicateurs d'une formation adéquate sur ce point seront : la mise en œuvre d'une pédagogie de l'entraînement ; l'organisation du travail coopératif ; la modification du dispositif en fonction de la co-réflexion du groupe en formation et des enseignants.

■ L'évaluation

Cette catégorie croise les approche de M. Lesne et de Jean-Marie Barbier¹⁸⁸.

Dans le MTP1, l'évaluation est la mesure d'écart entre les acquis des apprenants et un référentiel normé. Il s'agit d'une hétéro-évaluation qui répond à la question : *"les stagiaires ont-ils acquis les connaissances ou les capacités visées ?"*.

Dans le MTP2, l'évaluation porte sur le stage lui-même. Il s'agit d'une auto-évaluation, individuelle et collective sans référence à des normes extérieures au groupe qui tente de répondre à la question : *"qu'est-ce les stagiaires pensent avoir acquis ou être devenus ?"*.

Dans le MTP3, l'œuvre accomplie, l'action réalisée, les transformations sociales produites constituent la sanction. Il y a donc co-évaluation menée par le groupe et les formateurs pour répondre à la question : *"l'action menée a-t-elle été efficace pour résoudre le problème posé ?"*.

L'évaluation peut présenter des aspects contradictoires : obligation de sanction par l'enseignant dans le cas de formations diplômantes ; sanction venant de l'œuvre, de la réussite de l'action, de son efficacité à résoudre un problème. Les indicateurs pris en compte seront : les modes et les formes d'évaluation (sommative, formative) ; les types de travaux demandés ; les contenus de l'évaluation.

■ Les effets et usages de la formation

Ils peuvent concerner les aspects personnels, professionnels et sociaux.

Au niveau personnel, les indicateurs s'intéresseront aux connaissances acquises ; aux modifications personnelles au niveau relationnel ; à l'élargissement des capacités d'analyse économique, éthique, politique, etc.

Au niveau professionnel, les indicateurs porteront sur les transformations des pratiques ; la capacité à mobiliser les publics sur les projets ; dans la conduite de l'analyse critique ; dans l'évolution des représentations des stagiaires et enfin dans les transformations au regard de l'emploi.

Au niveau social, c'est-à-dire du développement de la qualification sociale, les indicateurs porteront sur le développement de capacités à être un acteur critique, à prendre conscience des valeurs normes et stéréotypes dont on est porteur ; à développer des capacités relationnelles et communicationnelles pouvant être mises en œuvre dans la vie quotidienne et citoyenne.

C'est donc à partir des neuf catégories ainsi retenues et des indicateurs construits pour désigner une formation de formateurs adéquate à la satisfaction des besoins de formation des formateurs que Christine Capelani va mener une analyse comparative de 4 actions de formation de formateurs de la région Nord-

¹⁸⁸ BARBIER, Jean-Marie, (1985), *L'évaluation en formation*, PUF, 285 p.

Pas-de-Calais. Avant de présenter les résultats de cette analyse, il nous faut présenter les formations de formateurs retenues.

1.4 Les formations de formateurs analysées

Parmi les nombreuses formations de formateurs existantes, et dont elle dresse un bref inventaire, C. Capelani va s'attacher à 3 formations de formateurs de la région Nord-Pas-de-Calais, homogènes en terme de durée, et pouvant être considérées en tant que prototypes.

Les trois formations de formateurs retenues sont : le Diplôme Universitaire de Formation aux Communications (DUFC) comme prototype de formation de formateurs à dominante technique ; le Diplôme Universitaire de Formateur d'Adultes (DUFA) comme prototype de formation à dominante méthodologique et enfin la Maîtrise des Sciences de l'Education comme prototype de la formation à et par la recherche.

Le DUFC, organisé par l'université de Lille III, représente, en 1995, 250 heures de formation et comprend un stage de base (42h) en relation et communication ; des stages optionnels (100h) choisis par chaque stagiaire dans le champ des différentes approches communicationnelles (Gordon, PNL, Analyse transactionnelle, Gestalt, etc.) ; une formation théorique (50h) au travail de la thérapie ou à la communication ; un écrit sous forme de mémoire ou de dossier ; un perfectionnement (100h) permettant d'approfondir une approche ou un thème.

Le DUFA, organisé conjointement par les universités de Lille I et de Lille III représente, en 1995, un tronc commun (320h) consacré à l'observation, l'analyse de l'organisation et des pratiques de formation ainsi que d'apports en sciences humaines ; un ensemble d'options (160h) professionnelles et techniques : audiovisuel, droit de la formation, pédagogie, etc.

La Maîtrise des Sciences de l'Education de l'Université de Lille III, à partir de 1993, représente un séminaire (50h) qui accompagne le projet de mémoire avec le soutien des équipes de recherche ; un enseignement théorique (50h) en relation avec le champ théorique du mémoire, un enseignement méthodologique (50h). Elle s'adresse principalement à des étudiants de formation initiale.

La maîtrise des Sciences de l'Education de Lille I, à partir de 1993, s'adresse en priorité à des professionnels de la formation, et comprend des enseignements méthodologiques (80h), des enseignements théoriques (120h) et la rédaction du mémoire (150h).

La maîtrise de Lille III s'inscrit davantage dans une logique d'enseignement tandis que celle de Lille I s'inscrit dans une logique d'entraînement méthodologique.

Nous ne nous attarderons pas sur la présentation de ces actions de formation pour lesquelles le lecteur intéressé peut aisément se procurer des informations. En revanche, il nous faut présenter plus avant la recherche-action de type stratégique, support de l'action expérimentale menée par C. Capelani.

La recherche-action réintroduit l'action dans le champ de la recherche et l'implication du chercheur. Les places respectives de la recherche et de l'action, des chercheurs et des praticiens peuvent varier et donner forme à différents types de recherche-action.

Parmi ces différents types, l'auteur choisit de mettre en œuvre la démarche de recherche élaborée par M.R. Verspiere et P. Demunter qui peut brièvement se décrire à partir de trois caractéristiques :

- Une forte dialectisation de la recherche et de l'action : il s'agit de produire des connaissances dans et par des transformations sociales, des connaissances qui ne pourraient pas être produites sans ces transformations sociales.
- La fusion des rôles praticien-chercheur : par l'implication du chercheur dans l'action et du praticien dans la recherche, il s'agit de passer du collectif d'acteurs à l'acteur collectif.
- Une référence au principe de contradiction privilégiant une démarche progressiste : il s'agit d'agir au cœur des marges de manœuvre laissées par les contradictions sociales.

Ces caractéristiques ont pour conséquence une gestion du temps différente de celle de la recherche classique puisque tout n'est pas prévu d'avance. Il ne s'agit pas de mettre en œuvre un protocole mais de construire, déconstruire, voire abandonner au fur et à mesure de la recherche-action.

Les hypothèses ne sont donc pas initialement fixées : elles constituent des "généralités" que l'avancée combinée de la recherche et de l'action va venir ré-interroger. Tout cela ne se fait pas sans tensions ni conflits.

Concernant l'aspect stratégique de la recherche-action, l'auteur se réfère aux positions de Claude Dubar, ce qui permet d'affirmer que *"les hommes font leur histoire dans des conditions déterminées. Cela signifie que l'action transformatrice est possible mais aussi que ce qui est possible dépend de l'état de développement des forces productives, des recherches scientifiques, populaires, des rapports de forces entre classes et groupes sociaux."*¹⁸⁹

Ces bases théoriques ont servi la construction de l'action expérimentale qui s'est déroulée sur deux années universitaires : 1992-93 et 1993-94. Elle a pris place dans le DUFA, intégrant ainsi le groupe de recherche-action dans le cursus existant.

La formation expérimentale s'est déroulée à partir de la maquette suivante :

- Une filière de recherche action (80h) : initiation à la démarche, aux outils et méthodes de la recherche-action
- Une filière de description et d'analyse des pratiques (80h) correspondant aux unités 1,2 et 3 du DUFA
- Des enseignements spécifiques choisis parmi les enseignements disciplinaires du DUFA (sociologie, psychologie, philosophie, droit de la formation, pédagogie, communication, etc.)

189 CAPELANI, C., op. cité, p.67.

L'action expérimentale fut ouverte à 20 formateurs, certains s'inscrivant sur démarche personnelle, d'autres sur initiative de leur employeur.

Elle a fonctionné selon les phases suivantes :

- Délimitation et analyse d'un problème de la pratique professionnelle effectivement rencontré ; élaboration d'hypothèses. Cette phase fut marquée par la difficulté d'articuler les enseignements méthodologiques de recherche-action et l'analyse de pratique, enseignements menés par deux enseignantes différentes.
- Conduite de l'action, c'est-à-dire menée des projets pédagogiques dans les différents organismes : cette phase délicate fut marquée par les demandes d'arbitrage successives des formateurs en formation et des organismes de formation.
- Phase finale de recueil de données, d'analyse, de rédaction des mémoires de recherche-action à présenter en soutenance.

Les points de tension ont été nombreux entre les différents acteurs impliqués dans la recherche-action : entre enseignants du DUFA, entre les stagiaires et leurs organismes d'accueil (situation difficile des organismes, perte d'emploi de certains stagiaires) par exemple. Cela a nécessité des aménagements tactiques et pédagogiques sans toutefois remettre en cause les hypothèses de recherche et d'action.

Après cette brève présentation des actions concernées par l'analyse comparative, voyons les méthodes et techniques de recherche mobilisées.

1.5 Méthodes et techniques de recherche

La méthode retenue pour vérifier la thèse est la mise en œuvre d'une analyse comparative à partir de l'expérimentation de la recherche-action de type stratégique.

La démarche de la recherche-action de type stratégique s'appuie sur 4 phases : la formulation de la première généralité (hypothèses structurelles de recherche et d'action ; l'opérationnalisation de cette hypothèse dans un dispositif d'intervention ; poser des choix d'action et d'investigation au fur et à mesure de l'action ; reformuler l'hypothèse pour une éventuelle reconduction de l'action.

Nous avons énoncé précédemment les hypothèses structurelles de recherche et d'action. L'hypothèse seconde de recherche est qu' : *"il convient de mobiliser les savoirs expérientiels et professionnels des formateurs"*, tandis que l'hypothèse seconde d'action est que : *"le dispositif pédagogique est constitué d'allers et retours entre l'Université et les organismes de formation, de temps spécifiques de description et d'analyse des pratiques, de transmission d'outils d'observation et d'analyse permettant aux formateurs d'observer et d'analyser le fonctionnement de leurs institutions, leurs situations et leurs modes de travail pédagogique."*

Un collectif de recherche de 7 personnes, composé des responsables et d'enseignants du DUFA, a été constitué pour élaborer et conduire l'expérimentation : élaboration des hypothèses, construction du dispositif, information des partenaires, analyse et évaluation en continu des résultats, définition des modalités de soutenance.

Un groupe de suivi, composé de responsables d'organismes de formation, de représentants des étudiants et de représentants des enseignants, a eu pour tâche d'informer les différents partenaires, de débattre des difficultés et d'y chercher réponse, d'adapter les hypothèses, d'analyser les effets de la recherche-action dans les organismes de formation, de confronter les différents points de vue.

La méthode d'expérimentation s'est accompagnée d'un recueil de données à l'aide des techniques suivantes :

- les entretiens semi-directifs : 93 entretiens ont été menés, à partir de questions portant sur les différents éléments du référent construit précédemment ;
- le carnet de bord, le feed-back, l'observation stratégique (outil spécifique à la recherche-action de type stratégique où le chercheur est acteur) ;
- l'enregistrement des réunions du collectif de recherche ;
- enregistrement des différents entretiens avec les stagiaires, les enseignants, les partenaires des organismes.
- Analyse documentaire et recherches bibliographiques ont complété ce recueil.

2. PRINCIPAUX RESULTATS DE LA RECHERCHE ET QUESTIONNEMENT

2.1 Résultats

C. Capelani présente successivement les résultats de chaque formation étudiée selon les 9 catégories d'analyse. Nous ne reprendrons ici que ses principales conclusions.

A. Le DUFC

Le DUFC, axé essentiellement sur le savoir être, privilégie l'individu et s'appuie sur ses motivations comme moteur de son rapport à soi-même et au monde. L'apprenant y est sujet de sa formation : il apprend à entrer en relation avec les autres à se libérer de ses blocages. Prototype de la formation technique, le DUFC permet le développement d'une maîtrise relationnelle par l'apport de méthodes et de techniques qui visent la transformation du sujet par le sujet lui-même.

Le DUFC ne permet pas aux apprenants d'agir en tant qu'acteurs sociaux. La formation ne s'appuie pas sur les acquis professionnels et ne développe pas la maîtrise du processus de formation et des contenus à transmettre. Cette

formation ne vise pas la transformation sociale mais la transformation des individus qui y trouvent réassurance. Il est dommage que cette assurance, trouvée ou retrouvée, tourne à vide à l'intérieur du groupe artificiel constitué pour la formation et ne soit pas mobilisée dans l'action réelle, professionnelle et sociale.

Au regard de l'hypothèse de C.Capelani, le DUFC contribue à satisfaire :

- les besoins de qualification professionnelle par une meilleure maîtrise communicationnelle ;
- les besoins de développement de sujets sociaux capables de questionner et d'analyser leurs valeurs, leurs choix, leurs difficultés ;
- le besoin de développement personnel (savoir-être).

Le DUFC ne contribue pas à la satisfaction :

- des besoins en formation générale (apprentissage des langages des sciences et sciences humaines) ;
- des besoins en qualification professionnelle en tant que maîtrise pédagogique et didactique des contenus à transmettre, ainsi qu'en tant que maîtrise du processus de formation dans son ensemble) ;
- des besoins de qualification sociale d'acteurs sociaux critiques capables d'analyser les contradictions et d'agir stratégiquement dans le champ de la formation.

B. LE DUFA

Le DUFA vise la professionnalisation et la qualification sociale des formateurs. Apports des sciences humaines, apports techniques et confrontation des pratiques visent à permettre l'observation et l'analyse des situations de formations. Le DUFA permet aux formateurs de se sentir légitimés, réconciliés avec leurs groupes sociaux d'origine. Mais le DUFA ne permet pas d'accompagner les bouleversements personnels et professionnels engendrés par le processus de formation.

Au regard de l'hypothèse, le DUFA contribue à satisfaire :

- Les besoins de qualification professionnelle par le développement d'une plus grande maîtrise épistémologique, pédagogique et du processus de formation dans son ensemble ainsi que par la professionnalisation et la reconnaissance sociale (diplôme homologué) ;
- les besoins de qualification sociale en tant que développement de capacités à questionner et analyser de manière critique le champ de la formation continue ;
- des besoins de formation générale par les apports des langages des sciences humaines.

Le DUFA ne contribue pas à la satisfaction :

- des besoins de qualification professionnelle en tant que maîtrise des contenus à transmettre, en tant que maîtrise relationnelle

- des besoins de qualification sociale "*entendue comme le développement d'acteurs sociaux critiques capables d'utiliser stratégiquement les marges de manœuvre ouvertes par les contradictions du système économique et social, de la formation continue, de ses dispositifs et de ses acteurs.*"
- des besoins de développement personnel permettant de questionner ses choix et ses valeurs

C. La maîtrise des Sciences de l'Education

La maîtrise des Sciences de l'Education, comme prototype de la formation à et par la recherche, constitue un entraînement à la pensée scientifique et à la mobilisation des savoirs des sciences humaines. La formation y est centrée sur ces savoirs scientifiques et les méthodologies des différentes disciplines.

Au regard de l'hypothèse, la maîtrise des sciences de l'éducation contribue à satisfaire :

- les besoins de qualification professionnelle par la maîtrise épistémologique des savoirs à transmettre ; la maîtrise didactique de certaines disciplines ; la maîtrise de certains éléments du processus de formation (ingénierie) ; la professionnalisation et la reconnaissance sociale par le diplôme.
- les besoins en qualification sociale, de manière partielle et dans certains enseignement par le développement des capacités d'analyse critique
- les besoins de formation générale par les apports des sciences humaines.

Elle ne contribue pas à satisfaire :

- Les besoins de qualification professionnelle en tant que maîtrise de l'ensemble du processus de formation ; en tant que maîtrise de capacités relationnelles
- Les besoins de qualification sociale "*entendue comme le développement d'acteurs sociaux critiques capables d'utiliser stratégiquement les marges de manœuvre ouvertes par les contradictions du système économique et social, de la formation continue, de ses dispositifs et de ses acteurs.*"
- Les besoins de développement personnel

D. La formation expérimentale à et par la recherche-action

Elle est à visée stratégique, méthodologique. Tournée vers l'action, les pratiques professionnelles et l'initiation à la recherche, la formation tend à modifier les pratiques et à produire des connaissances. Chaque formateur-stagiaire a eu à réaliser une démarche de recherche, à mener un dispositif d'intervention au sein d'un organisme, à en formaliser les résultats.

Cette formation expérimentale a contribué à la satisfaction :

- Des besoins de qualification professionnelle par une plus grande maîtrise épistémologique, pédagogique, une plus grande maîtrise en situation du processus de formation dans son ensemble : analyse des besoins, élaboration, négociation, évaluation... Elle contribue à la professionnalisation et à la reconnaissance sociale par le diplôme
- Des besoins de qualification sociale d'acteurs sociaux capable de questionner leurs choix et leurs valeurs ; d'analyser les enjeux et les contradictions ; d'utiliser leurs marges de manœuvre pour conduire l'action.
- Des besoins de formation générale, partiellement, par les apports des langages des sciences humaines, des technologies.

Elle ne contribue pas à satisfaire :

- Les besoins de qualification professionnelle en tant que maîtrise des contenus à transmettre ; en tant que maîtrise relationnelle
- Les besoins de développement personnel, existentiel

De l'ensemble de ces résultats, l'auteur voit sa thèse vérifiée : la formation de formateurs à et par la recherche action de type stratégique est une formation plus adéquate à la satisfaction des besoins objectifs de formation (qualification professionnelle ; qualification sociale ; formation générale). *"Elle est plus adéquate parce qu'elle dialectise action et recherche, qu'elle professionnalise les formateurs, qu'elle questionne et modifie le rapport au pouvoir et les pratiques des formateurs et des enseignants."*

2.2 Questionnement

Notre premier questionnement porte sur le cadre théorique choisi.

- La thèse de C. Capelani s'appuie sur la théorie des besoins objectifs de formation. La validité de cette théorie des besoins objectifs peut être questionnée : sur quelles vérifications s'appuie t-elle ?
- Il apparaît dans la thèse, à plusieurs reprises, un *"besoin en formation personnelle, existentielle"* et l'on peut alors se demander : où se situe ce besoin dans la théorie des besoins utilisée ? Quel rapport ce besoin entretient-il avec les trois autres ? S'il est pertinent pourquoi ne pas l'avoir ajouté aux trois autres besoins ? S'il ne s'agit pas d'un besoin objectif de formation, comment le qualifier ?

Notre second questionnement concerne le monde de la formation continue et la place des formateurs formés à et par la recherche-action.

Le monde de la formation professionnelle continue privilégie la division du travail : formateurs intervenants ; ingénieurs concepteurs, responsables d'organismes. La fonction de formateur polyvalent, telle que visée par la recherche-action, accomplissant l'ensemble des tâches (de l'analyse des

besoins, de la conception, de la conduite et de l'évaluation des actions), si elle existe, est tout à fait marginale.

- Comment gérer cette contradiction ?
- Le DUFA à et par la recherche action ouvre t-il aux formateurs ainsi formés l'accès à des postes professionnels permettant de mettre en œuvre ces capacités, cette polyvalence ?
- Comment, pour ces formateurs, gérer la frustration d'être "plus grand" que son poste de travail ?
- Comment, pour les enseignants de la recherche-action accompagner cette frustration ? Et le faut-il ?
- Comment relayer les acquis de la recherche-action dans les organismes afin que les formateurs qui l'ont suivie ne soient pas identifiés comme des "ET", des formateurs du troisième type, marginalisés et finalement fragilisés, ce qui, à terme, est contraire au but recherché ?

ELEMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

On distingue, dans cette bibliographie, les ouvrages et numéros spéciaux de revues, d'une part, et les articles, d'autre part.

Note au lecteur :

Le noyau central de ces indications bibliographiques a été constitué en 1998, l'actualisation ne porte que sur des ouvrages et n° de revues. Quarante références, environ, ont été ajoutées aux éléments bibliographiques des Cahiers des études n° 37-38. Cette extension, bien que limitée, s'explique par le fait que l'on explore, ici, au delà du seul thème des "formateurs d'adultes et de leurs formations" le champ de la formation d'adultes.

1. LES OUVRAGES ET NUMÉROS SPÉCIAUX DE REVUES

- 📖 ALLOUCHE-BENAYOUN, Joëlle, PARIAT, Marcel, (1993), *La fonction formateur, Analyse identitaire d'un groupe professionnel*, Toulouse, Privat, 231 p.
- 📖 ALLOUCHE-BENAYOUN, Joëlle, PARIAT, Marcel, (1998), *Guide de l'insertion professionnelle et sociale*, Paris, Dunod, 301 p.
- 📖 AECSE, (1985), *Les Sciences de l'Education, enjeux et finalités*, Paris, AECSE, Diffusion Université de Paris VIII, 41 p.
- 📖 AFPA, (1989), *La formation des formateurs: l'expérience de l'AFPA*, Paris, Education Permanente Editions, 172 p.
- 📖 ANDREUCCI, C, ANDRÉ, J. C, (1986), *Etude comparative des fonctions des enseignants en formation initiale et formation continue d'adultes*, Paris, INRP, Juillet 1986, 200 p.
- 📖 A3E, (Association pour l'étude et l'emploi en Europe), *Etude réalisée par CHANTELOUBE, J.P, et MAHE, M.C., Les métiers de la formation, Qualifications et formation professionnelle*, Paris, 2 tomes, 151 p. et annexes, 96 p. et annexes.
- 📖 BARBIER, Jean-Marie, (1985), *L'évaluation en formation*, Paris, PUF, 285 p.
- 📖 BARBIER, Jean-Marie, LESNE, Marcel, (1986), *L'analyse des besoins en formation*, Paris, Robert Jauze, 255 p.
- 📖 BARBIER, Jean Marie. (1992), *Elaboration de projets d'action et planification*, Paris, PUF, 287 p.
- 📖 BARBIER, Jean Marie, BERTON, Fabienne, BORU Jean-Jacques, (coord.) (1996), *Situations de travail et formation*, Paris, L'Harmattan, 279 p.

- 📖 BARBIER, Jean-Marie, (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 305 p.
- 📖 BAUTIER, Elisabeth, CHARLOT, Bernard, ROCHEX, Jean-Yves, (1992), *Rapports au savoir, dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 253 p.
- 📖 BESNARD, Pierre, LIETARD, Bernard, *La formation continue*, Paris, PUF, coll. Que sais-je?, n°1655, 126 p.
- 📖 BOURDIEU, Pierre, (1979), *La distinction, critique sociale du jugement*, Paris, Fayard, 244 p.
- 📖 BOURDIEU, Pierre, (1993), *La Misère du Monde*, Paris, Editions de Minuit, 954 p.
- 📖 BOURGEOIS, Etienne, NIZET, Jean, (1997), *Apprentissage et formation d'adultes*, Paris, PUF, 222 p.
- 📖 BOURGOIS, Yvette, HEDOUX, Jacques, "Les publics du DUFA de Lille, 1974-1987", *Les cahiers d'Etudes du CUEEP*, n° 13, septembre 1989, 113 p.
- 📖 BOUTINET, Jean-Pierre, (1998), *L'immaturité de la vie adulte*, Paris, PUF, 266 p.
- 📖 BRAUN, Agnès, (1989), *Enseignant et/ou formateur*, Paris, Editions d'Organisation, 176 p.
- 📖 CAHIER DE LA SECTION DES SCIENCES DE L'EDUCATION, (1995), "Profession : formateurs d'adultes. Politiques de Formation et rôle des Universités", Université de Genève, Faculté de psychologie et des Sciences de l'Education, n°76, 134 p.
- 📖 CAHIERS D'ETUDES DU CUEEP (LES), (1987), "Recherches-actions : méthodes et pratiques de formation", Lille, USTL Flandre-Artois, n°9, 113 p.
- 📖 CAHIERS D'ETUDES DU CUEEP (LES), (1994), "Recherches-actions : méthodes et pratiques de formation", Lille, Université de Lille I-CUEEP, n°25, juin 1994, tome I, 155 p., n°26, novembre 1994, tome 2, 145 p.
- 📖 CAPELANI, Christine, (1995), *Une formation de formateurs à et par la recherche-action de type stratégique*, Thèse Nouveau Régime, Lille, CUEEP-USTL, 3 tomes, 132 p., 404 p. et annexes.
- 📖 CAPELANI, Christine, HEDOUX, Jacques, "Objectifs et modes d'évaluation", *Les cahiers d'Etudes du CUEEP*, Lille, n°16, février 1990, 119 p.
- 📖 CAPELANI, Christine, HEDOUX, Jacques, (dir.) *Les formateurs d'adultes et leurs formations*, *Les cahiers d'Etudes du CUEEP*, Lille, n°37-38, décembre 1998, 217 p.
- 📖 CARDON, Claude-Alain, (1996), *Les formateurs dans la division sociale de travail*, Thèse Nouveau Régime, Lille, Université de Lille I-CUEEP-USTL, 475 p. + annexes 63 p.

- 📖 CASPAR, P, VONDERSCHER, M-J, (1986), *Profession : responsable de formation continue*, Paris, Editions d'organisation, 213 p.
- 📖 CENTRE INFFO, (1995), *Les métiers de la formation*, Paris, La Défense, Collection guides techniques, 133 p.
- 📖 CENTRE INFFO, (1998), *Les métiers de la formation*, Paris, La Défense, Collection guides techniques.
- 📖 CHARLON, Elisabeth, DEMAILLY, Lise, FEUTRIE, Michel, VERMELLE, Marie-Christine, (1994), *Les organismes de formation en relation avec l'entreprise. Nouvelles organisations, nouveaux produits, nouvelles professionnalisés*, Lille, Faculté de Sciences économiques et sociales, Lille I, CLERSE, 198 p.
- 📖 CHARLOT, Bernard, (1995), *Les Sciences de l'Education, un enjeu, un défi*, Paris, ESF, Collection Pédagogie, 248 p.
- 📖 CHARLOT, Bernard, BEILLEROT, Jacky, (1995): *La construction des politiques d'éducation et de formation*, Paris, PUF, 1995, 293 p.
- 📖 DEMAZIÈRE, Didier, *Le chômage en crise ? La négociation des identités des chômeurs de longue durée*. Lille, PUL, 1992, 380 p.
- 📖 DEMAZIÈRE, Didier, (1995), *Le chômage de longue durée*, Paris, PUF, Que Sais-Je ? N°2939, 127 p.
- 📖 DEMAZIÈRE, Didier, (1995), *Sociologie du chômage*, Paris, La découverte, 126 p.
- 📖 DEMAZIÈRE, Didier, DUBAR, Claude, (1997), *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion.*, Paris, Nathan, 350 p.
- 📖 DEMUNTER, Paul, (1997), *20 ans d'Education des adultes*, Bruxelles-Paris, Contradictions, L'Harmattan, 445 p.
- 📖 *Documentation française (La)*, (1987), *Quelle formation ? Quels formateurs ?*, Paris, 152 p.
- 📖 DUBAR, Claude, (1980), *Formation permanente et contradictions sociales*, Paris, Coll. Problèmes, Editions sociales, 223 p.
- 📖 DUBAR, Claude (Dir), (1981), *Besoins de formation continue et crise économique*, Lille, PUL, 203 p.
- 📖 DUBAR, CLAUDE, (1985), *La formation professionnelle continue*, Paris, La Découverte, 128 p. (réédité)
- 📖 DUBAR, Claude, DUBAR, Elisabeth, FEUTRIE, Michel, GADREY, Nicole, HÉDOUX, Jacques, VERSCHAVE, Edouard, (1987), *L'Autre Jeunesse*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1987, 264 p.
- 📖 DUBAR, Claude, (1991), *La socialisation, Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 278 p.
- 📖 DUBAR, Claude, Yvette LUCAS, (1994), *Genèse et dynamique des groupes professionnels*, Lille, PUL, 415 p.
- 📖 DUBAR, Claude, TRIPER, Pierre, (1998), *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin, 256 p.

- 📖 DUBAR, Claude, GADÉA, Charles (éds), (1999), *La promotion sociale en France*, Lille, Presses universitaires du Septentrion, 278 p.
- 📖 DUBAR, Claude, (2000), *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, Paris, PUF, VIII, 239 p.
- 📖 DUMAZEDIER, Joffre, (1988), *Révolution culturelle du temps libre, 1968-1988*, Paris, Les Méridiens Klincksieck, 312 p.
- 📖 DUMAZEDIER, Joffre (dir.), DONFU, Eric, (1994), *La leçon de Condorcet. Une conception oubliée de l'instruction pour tous nécessaire à une République*, Paris, L'harmattan, 206 p.
- 📖 *Education Permanente*, (1971), " La formation des formateurs ", Paris, n°12, décembre 1971, 207 p.¹⁹⁰
- 📖 *Education Permanente*, (1974), " La formation est-elle un métier ? ", Paris, n°25, septembre-octobre, 1974, 124 p.
- 📖 *Education permanente*, (1977), *Le savoir et les pédagogues*, Paris, N° 39-40, Octobre 1977, 152 p.
- 📖 *Education Permanente*, (1979), " La formation des formateurs ", Paris, n°49-50, octobre 1979, 202 p.
- 📖 *Education Permanente*, (1984), Spécial jeunes : les formateurs quoi de neuf ? , Paris, N° 74, Juin 1984, 239 p.
- 📖 *Education Permanente*, (1985), " L'autoformation ", Paris, n°78-79, juin 1985, 210 p.
- 📖 *Education Permanente*, (1987), " L'audit de la formation ", Paris, n°91, décembre 1987, 157 p.
- 📖 *Education Permanente*, (1985), " La recherche en formation ", Paris, n°80, septembre 1985, 171 p.
- 📖 *Education Permanente*, (1989), " L'Education Permanente vingt ans après ", Paris, n° 98, juin 1989, 198 p.
- 📖 *Education Permanente*, " Approche didactique en formation d'adultes ", Paris, n°111, juin 1992, 261 p.
- 📖 *Education Permanente*, (1996); *Formation et dynamiques identitaires*, N° 128, 21 p.
- 📖 *Education Permanente*, (1996), *Formation des adultes : de l'utopie à la crise*, N° 129, 152 p.
- 📖 *Education Permanente*, (1999), *Apprendre des situations*, N° 139, 242 p.
- 📖 *Education Permanente*, (2000), *Réciprocité et réseaux en formation*, N° 144, 252 p.
- 📖 FERREOL, Gilles, et al., (1991), *Dictionnaire de la sociologie*, Paris, Armand Colin, 300 p.

¹⁹⁰ Par définition, tous les N° de la revue *Education permanente* concernant le champ de la formation des adultes, on a retenu ici certains d'entre eux pour leurs thèmes spécifiques.

- 📖 FREIRE, Paolo, (1974), *La pédagogie des opprimés*, Paris, Maspéro.
- 📖 FOUURIAT, Michel, (1986), *La formation des formateurs dans les Universités*, Paris, Editions de la Sorbonne, 129 p.
- 📖 FRÊCHET-LAO, Françoise, (1999), *La formation des adultes. Histoire d'une utopie en acte*. Le complexe de Nancy. Paris, L'Harmattan, 415 p.
- 📖 FRITSCH, Philippe, (1971), *L'éducation des adultes*, Paris, La Haye, Mouton, 176 p.
- 📖 GALVANI, Pascal, *Autoformation et fonction formateur. Des courants théoriques aux pratiques de formateurs, les ateliers pédagogiques personnalisés*, Lyon, Chroniques sociales, 170 p.
- 📖 GOGUELIN, Pierre, (1995), *La formation continue en société post-industrielle*, Paris, PUF, Que Sais-Je ? N°2919, 127 p.
- 📖 HEDOUX, Jacques, CAPELANI, Christine et al., Actes du Colloque : *Les formateurs d'adultes et leurs qualifications : réponses des Universités*, Lille, 29-30 novembre, 1^{er} décembre 1989, Numéro spécial des Cahiers d'Etudes du CUEEP, édité par le CUEEP et la FCEP, juin 1990, 2 tomes, 359 p. et annexes.
- 📖 HEDOUX, Jacques, (1995), *Se former à la pédagogie, Guide méthodologique en formation*, Paris, Editions Lamarre, 261 p.
- 📖 INSEE-LIAISONS SOCIALES-DARES, "La formation continue en entreprise", Paris, Editions Liaisons, 1998, n°9, 151 p.
- 📖 LE BOTERF, Guy, (1976), *Métiers de formateurs*. Paris, Epi.
- 📖 LE BOTERF, G, DUPOUEY, P, VIALLET, F, (1985); *L'audit de la formation professionnelle*, Les éditions d'organisation, Paris, 195p.
- 📖 LESNE, Marcel, (1977), *Modes de travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, PUF, l'Éducateur, 185 p.
- 📖 LESNE, Marcel, (1984), *Lire les pratiques de formation d'adultes*, Paris, Edilig, 238 p.
- 📖 LESNE, Marcel; MINVIELLE, Yvon. (1990), *Socialisation et formation*, Paris, Editions Païdeia, 237 p.
- 📖 LIETARD, Bernard, dir., (1994), *Les métiers de la formation*, Paris, La Documentation Française, 319 p.
- 📖 MALGLAIVE, Gérard, (1981), *Politique et pédagogie en formation d'adultes*. Paris, Edilig, 258 p.
- 📖 MALGLAIVE, Gérard, (1990), *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, 280 p.
- 📖 PALAZZESCHI, Yves, (1998), *Introduction à une sociologie de la formation.. Anthologie de textes français 1944-1994*. Volume I : les pratiques constitutives et les modèles, Volume II : les évolutions contemporaines, Paris, L'Harmattan, vol I 267 p, Vol II 548 p.
- 📖 *Panoramiques*, (1995), *Formation : la fin d'un mythe ?* Condé sur Noireau, N° 19, 191 p.

- 📖 POUJOL, Geneviève, (1981), *L'éducation populaire, histoire et pouvoirs*, Paris, Editions ouvrières, Collection Politique sociale, 225 p.
- 📖 POUR, " *L'analyse sociologique des organisations* ", Toulouse, Privat, n°28 , 1988, 126 p.
- 📖 POUR, (1999), *La formation professionnelle revisitée*, Paris, GREP, N° 162, Juin 1999, 274 p.
- 📖 ROPÉ, Françoise, TANGUY, Lucie, (1994), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, 243 p.
- 📖 SAINSAUVEUR, A., LAPRA, J.P., (1989), *La fonction formation dans l'entreprise*, Paris, Dunod, 220p.
- 📖 SCHWARTZ, Bertrand, (1973), *L'éducation demain*, Paris, Aubier-Montaigne, 333 p.
- 📖 SCHWARTZ, Bertrand, (1977), *Une autre école*, Paris, Flammarion, 257 p.
- 📖 SCHWARTZ, Bertrand, (1981), *L'insertion sociale et professionnelle des jeunes*, Paris, La Documentation française, 164 p.
- 📖 SCHWARTZ, Bertrand, (1994), *Moderniser sans exclure*, Paris, Editions La Découverte, 245 p.
- 📖 SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES, (1999), *Les chantiers de la formation permanente (1945-1971)*, Paris, L'Harmattan, N° 35, 166 p, Cf; pp 3-129.
- 📖 SNYDERS, Georges, (1975), *Pédagogie progressiste*, Paris, PUF, 272 p.
- 📖 SNYDERS, Georges, (1976), *Ecole, classe et lutte de classes*, Paris, PUF, 380 p.
- 📖 S , André, (1996), *Lectures et pratiques du droit de la formation continue*, Paris, Bruxelles, L'Harmattan, Contradictions, 306 p.
- 📖 TERROT, Noël, (1983), *Histoire de l'Education des adultes en France*, Paris, Edilig, 307 p.
- 📖 TERROT, Noël, (1997), *Histoire de l'éducation des adultes en France*, Paris, L'Harmattan, 353 p. (1° édition, 1983, nouvelle édition mise à jour).
- 📖 VERNIERS, Christiane, (1985), " *La qualification sociale, un nouveau besoin de formation?* ", Lille, Les Cahiers d'études du CUEEP, n°3, 150 p.
- 📖 VERSPIEREN, Marie-Renée, (1991), *Recherche-action de type stratégique et science(s) de l'éducation*, Bruxelles, Paris, Contradictions, L'Harmattan, 396 p.

2. ARTICLES THÉORIQUES, MÉTHODOLOGIQUES ET TECHNIQUES

- 📖 *Actualité de la Formation permanente*, " A propos de formateurs ", GERARD, Françoise, (dir), n°117, 1992, pp. 40-85.
- 📖 BARBIER, Jean-Marie, " Analyser les démarches de recherche. Enjeux et impasses de la recherche en formation ", Paris, *Education Permanente*, n°80, septembre 1985, pp. 103-123.
- 📖 BARBIER, Jean-Marie, LESNE, Marcel, " Une recherche sur les pratiques d'analyse des besoins : les modes de détermination des besoins en formation ", Paris, *Pour*, n°46, 1976, pp.51-64.
- 📖 BEILLEROT, Jacky, " Formateur, métier ou fonction ? ", *Education Permanente*, Paris, n°26, novembre-décembre 1974, pp. 99-102.
- 📖 CARBONNIER, Christine, GERARD, Françoise, " L'offre de formation aux métiers de la formation ", Centre INFFO, Paris, *Actualité de la Formation Permanente*, n°137, juillet-août 1995, pp.91-96.
- 📖 CFDT, *Formation. Des métiers qui bougent*, 3 fascicules, septembre 1987, 4 p., 20 p. et 8 p.
- 📖 FRITSCH, Philippe, " Formateurs d'adultes et formation d'adultes ", Paris, *Revue Française de Sociologie*, n°X-4, 1969, pp. 427-447.
- 📖 HEDOUX, Jacques, " Des formateurs et leurs publics : solidarités et proximités sociales ? ", *Education permanente*, Paris, n°74, pp. 43-64.
- 📖 HEDOUX, Jacques, " Sciences Humaines, pratiques de formation et praticiens : des rapports complexes ", *Les cahiers d'Etudes du CUEEP*, Lille, n°25, juin 1994, pp. 15-65.
- 📖 JOBERT, Guy, " Processus de professionnalisation et production du savoir ", *Education Permanente*, Paris, n°80, septembre 1985.
- 📖 JOBERT, Guy, " Une nouvelle professionnalité pour les formateurs d'adultes ", *Education permanente*, Paris, n°91, mars 1987, pp.19-34.
- 📖 LIETARD, Bernard, BEAMELOU, Fabienne, " Vers un formateur européen ? ", *Education permanente*, Paris, n°99, septembre 1989, pp. 55-66.
- 📖 LIETARD, Bernard, " La formation change, les formateurs aussi ", Paris, *Actualité de la Formation Permanente*, Centre INFFO, n°117, mars-avril 1992, pp. 41-45.
- 📖 MALGLAIVE, Gérard, " La formation et la qualification des agents de la formation continue ", *Education Permanente*, Paris, n°63, mars-avril 1983, pp. 39-45.
- 📖 MALGLAIVE, Gérard, " Où vont les formateurs ? ", *Actualité de la formation permanente*, n°90, septembre-octobre 1987, pp. 113-120.
- 📖 POLLEFOORT, R., " Formateur demain, quel métier ? ", *Formation continue et développement des organisations*, n°75, janvier-mars 1987, pp.11-16.

- 📖 TARBY, André, “ les formateurs. Le statut des formateurs à l’heure d’une nouvelle négociation ”, Paris, *Education Permanente*, n°118, 1994, pp.99-117.
- 📖 TOCHON, Jean-François, “ Les savoirs de recherche sont-ils pratiques ? ”, Paris, INRP, *Recherche et Formation*, n°11, 1992, pp.33-50.

LISTE DES REVUES

- 📖 *Actualité de la formation permanente*, Paris, Centre INFFO, Tour Europe, Cedex 07, 92049, Paris-la-Défense.
- 📖 *Bulletin de l'AECSE*, (Association des Enseignants et chercheurs en Sciences de l'Education), AECSE, Paris, Universités de Paris IX-Nanterre.
- 📖 *Cahiers d'Etudes du CUEEP*, (Centre Université-Economie d'Education Permanente), Les Cahiers d'Etudes du CUEEP, Université des Sciences et Technologies de Lille, Lille I, CUEEP, 11, rue Auguste Angellier, 59046 Lille Cedex.
- 📖 *Education Permanente*, 16, rue Berthollet, 94110 Arcueil. Abonnements : 10, rue du Fief, 77930 Cely-en-Brie.
- 📖 *Educations*, Revue de diffusion des savoirs en éducation. Commandes et abonnements : Emergences Editions/Educations, 12 Allée Cantilène, 59650 Villeneuve d'Ascq.
- 📖 *Etudes et expérimentations*, Paris, Délégation à la formation professionnelle, La Documentation française, 124, rue Henri Barbusse, 93308 Aubervilliers Cedex.
- 📖 *Monde diplomatique (Le)*, 15, rue Falguière, 75001 Paris Cedex 15.
- 📖 *Pour*, Paris, Groupe de recherche pour l'éducation et la prospective, 13/15, Rue des petites Ecuries, 75010 paris.
- 📖 *Revue Française de Pédagogie*, Paris, INRP, 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05.
- 📖 *Revue Française de sociologie*, Paris, 82, rue Cardinet, 75017 Paris. Abonnement : centrale des Revues, 11, rue Gossin, 92543 Montrouge Cedex.
- 📖 *Sciences Humaines*, 83, rue de Paris, 89000 Auxerre.

Les livraisons des Cahiers d'Etudes du CUEEP

- | | | | |
|------------|--|----------|---|
| n° 1 | <i>L'éducation populaire en Grèce</i> (janvier 1984) | n° 23 | <i>Les formateurs d'adultes dans la division sociale du travail</i> (octobre 1993) |
| n° 2 | <i>Un programme de développement local intégré dans le Pas-de-Calais</i> (juin 1984) | n° 24 | <i>Ca y est... je sais lire</i> (décembre 1993) |
| n° 3 | <i>La "qualification sociale" : un nouveau besoin de formation ?</i> (juin 1985) | n° 25 | <i>Recherches actions : Méthodes et pratiques de formation - Tome 1</i> (juin 1994) |
| n° 4 | <i>Les missions locales pour l'insertion professionnelle et sociale des jeunes</i> (octobre 1985) | n° 26 | <i>Recherches actions : Méthodes et pratiques de formation - Tome 2</i> (octobre 1994) |
| n° 5 | <i>Les acquis professionnels en Licence Sciences de l'Education</i> (décembre 1985) | n° 27 | <i>Formation en entreprise sur l'entreprise : une expérience</i> (décembre 1994) |
| n° 6 | <i>Bilan et perspectives de dix années d'utilisation de l'informatique pédagogique au CUEEP</i> (janvier 1986) | n° 28 | <i>Actes de l'université d'été : "formations ouvertes multiressources"</i> (février 1995) |
| n° 7 | <i>Lecture et outil informatique : enjeux pédagogiques</i> (décembre 1986) | n° 29 | <i>Formations ouvertes multiressources - éléments bibliographiques</i> (avril 1995) |
| n° 8 | <i>Espace de parole, espace de choix ? De la communication en collège</i> (septembre 1987) | n° 30 | <i>La transformation des logiques de formation dans le service public - une étude de cas</i> (juin 1995) |
| n° 9 | <i>Recherche- Action : méthodes et stratégies</i> (décembre 1987, épuisé) | n° 31 | <i>Ateliers de Pédagogie Personnalisée : un exemple en Région Nord Pas-de-Calais</i> (septembre 1995) |
| n° 10 | <i>Droit : discours et pratiques des formateurs</i> (février 1988) | n° 32-33 | <i>Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation : 2^e colloque européen sur l'autoformation</i> (mai 1996) |
| n° 11 | <i>Un essai d'évaluation formative</i> (mai 1988) | n° 34 | <i>Démarches d'individualisation : vers un modèle convergent - Formation Continue / Formation Initiale</i> (novembre 1997) |
| n° 12 | <i>A propos d'un outil informatique ouvert : nanobureautique</i> (mai 1989) | n° 35-36 | <i>Agrimédia Nord Pas-de-Calais Un réseau de centres de ressources pour la formation agricole. Des formateurs parlent aux formateurs</i> (septembre 1998) |
| n° 13 | <i>Les publics du DUFA de Lille 1974-1987</i> (septembre 1989) | n° 37-38 | <i>Les formateurs d'adultes et leurs formations</i> (décembre 1998) |
| n° 14 | <i>Les maux pour le dire, des mots pour l'écrire (Monographie d'un stage de lutte contre l'illettrisme)</i> (décembre 1989) | n° 39-40 | <i>Travail social et travailleurs sociaux</i> (avril 1999) |
| n° 15 | <i>L'action collective de formation de Sallaumines</i> (février 1990) | n° 41 | <i>Action culturelle, formation permanente, travail social : des cousinages à développer</i> (juin 1999) |
| n° 16 | <i>Objectifs et modes d'évaluation Six stages de préparation à l'emploi dans l'agglomération lilloise</i> (février 1990) | n° 42 | <i>Dynamiques sociales de l'écrit professionnel dans l'entreprise</i> (octobre 2000) |
| n° 17 | <i>Psychosociologie : crise ou renouveau ?</i> (mai 1990) | n° 43 | <i>Usages d'un environnement médiatisé pour l'apprentissage coopératif</i> (janvier 2001) |
| n° spécial | <i>Actes du Colloque : "Les formateurs d'adultes et leurs qualifications : réponses des universités", Lille, 29-30 novembre et 1 décembre 1989</i> | n° 44 | <i>« Ecrits et chuchotements », Des jeunes écrivent, des professionnels médico-sociaux parlent : méthodologie d'une démarche</i> (juin 2001) |
| n° 18 | <i>L'engagement de développement de la formation dans l'industrie textile et de l'habillement du Nord Pas-de-Calais</i> (février 1991) | | |
| n° 19 | <i>20 ans de formation d'adultes : l'ACF de Sallaumines Noyelles-sous-Lens</i> (novembre 1991) | | |
| n° 20 | <i>Entreprise et représentations de l'illettrisme</i> (juin 1992) | | |
| n° 21 | <i>Canal 6, rapport d'évaluation</i> (décembre 1992) | | |
| n° 22 | <i>Une pratique d'enseignement ouvert : l'ESEU en enseignement à distance</i> (mars 1993) | | |

Le **CUEEP**, Institut de l'**Université des Sciences et Technologies de Lille**, publie ses **Cahiers d'Etudes** à raison de deux à quatre numéros par an (sans périodicité obligée).

Dès son origine (1969), le CUEEP a accordé une attention toute particulière à la recherche. Toutes les actions de formation d'adultes, tous les dispositifs d'ingénierie éducative qu'il a mis en œuvre (ou qu'il mène) ont été (ou sont) précédés, accompagnés ou suivis d'activités de recherche.

Ces recherches, ces études, mais aussi la capacité de transférer les résultats dans le cadre des divers dispositifs de formation de formateurs ont permis au CUEEP de se situer à la pointe de l'innovation sur le plan de l'éducation des adultes et de se forger ainsi une solide réputation tant sur le plan régional que sur le plan national et international. Le CUEEP s'appuie surtout sur les travaux des trois équipes du Laboratoire TRIGONE.

Publiant cette collection (depuis 1984), le CUEEP entend poursuivre sa mission de diffusion et de transfert des acquis. Il entend mettre à la disposition des chercheurs, des praticiens et du grand public, les références de recherches centrées sur une pratique éducative affirmée.

Les Cahiers d'Etudes du CUEEP ont principalement pour objet l'éducation

des adultes. Les thèmes généralement abordés par les chercheurs et les praticiens du CUEEP relèvent aussi bien de l'ingénierie pédagogique, de l'évaluation des dispositifs de formation que de la professionnalité des agents éducatifs. Ainsi, on y traite des liaisons formation-développement, de l'analyse des publics en formation, de la didactique des matières, de l'évaluation des dispositifs et systèmes éducatifs, de la formation des agents éducatifs, de l'apport des technologies nouvelles aux sciences de l'éducation en général et à la formation des adultes en particulier.

Instrument à la disposition des chercheurs, *les Cahiers d'Etudes du CUEEP* veulent également être un organe de liaison entre les terrains et le milieu de la recherche. En ce sens, ils ouvrent leurs colonnes non seulement aux professionnels de la recherche, mais également aux acteurs de l'éducation des adultes, qu'ils soient en exercice ou en formation. C'est ainsi que certains *Cahiers d'Etudes* publient des mémoires d'étudiants des filières de Sciences de l'Education, mais aussi des produits de l'"écriture praticienne"..

Prix du numéro double :	150 F	(22,87 €)	(TVA incluse)
Prix du numéro simple :	75 F	(11,43 €)	(TVA incluse)

Port en sus pour l'étranger et les DOM-TOM

LECTURES EN TRAVAIL SOCIAL ET EN FORMATIONS D'ADULTES

Des formateurs d'adultes, des travailleurs sociaux en études doctorales, des enseignants-chercheurs appartenant au sous-groupe de recherche "Agents éducatifs" de l'équipe MEGADIPE (Méthodologie générale, analyse des dispositifs et des pratiques éducatives), présentent dans ce Cahier vingt et un ouvrages consacrés au travail social et à la formation d'adultes.

Dans une première partie, suite à un article introductif, dix fiches de lecture concernant les évolutions du travail social et les travailleurs sociaux sont présentées. A titre d'exemple, citons quelques auteurs clés : Michel Autès, Colette Bec, Robert Castel, Jacques Ion, Alain Vilbrod...

La deuxième partie, outre un article introductif, comprend onze fiches de lecture consacrées à l'histoire de la formation des adultes, aux processus identitaires, aux formateurs d'adultes et à leur formation. Parmi les auteurs mobilisés, citons ici Jean-Marie Barbier, Jean-Pierre Boutinet, Claude Dubar, Yves Palazzeschi, Noël Terrot...

Chaque partie inclut de nombreux éléments bibliographiques. Ce Cahier s'inscrit dans la lignée des N° 37-38 ("Les formateurs d'adultes et leur formation") et 39-40 ("Travail social et travailleurs sociaux"). Après avoir rendu compte de leurs travaux, les membres du groupe de recherche ont souhaité présenter des ouvrages, récents ou plus anciens, auxquels ils se réfèrent dans leurs activités professionnelles, d'enseignement, de formation, de recherche.

Ce Cahier vise, dès lors, un double but : faire connaître des travaux de recherche, inciter ou aider à les lire, et proposer un outil documentaire susceptible de répondre aux questions et besoins de praticiens et d'étudiants.

Lectures en travail social et en formations d'adultes - Lille : CUEEP-USTL, 2001, 259 p. (Les Cahiers d'Etudes du CUEEP n° 45-46), 150 F (22,87 €) TTC

EVOLUTIONS DU TRAVAIL SOCIAL, TRAVAILLEURS SOCIAUX, HISTOIRE DE LA FORMATION DES ADULTES, PROCESSUS IDENTITAIRES ET FORMATION, FORMATEURS D'ADULTES ET FORMATION DE FORMATEURS.

C.U.E.E.P. Centre **U**niversité-**E**conomie d'**E**ducation **P**ermanente

Laboratoire **TRIGONE** (formation, technologies nouvelles et développement)

U.S.T.L. Université des **S**ciences et **T**echnologies de **L**ille