

Hossein DJAZAYERI

## LA QUESTION DES VALEURS DANS LA FORMATION DES TRAVAILLEURS SOCIAUX

**Résumé :** Partant du constat que ce qui caractérise plus particulièrement les organisations de l'action sociale est la part importante de l'incertitude qui existe aux différents niveaux de leurs fonctionnements, nous distinguons cinq types d'attitudes vis à vis de celle-ci. A la suite de quoi nous mettons en évidence le caractère indéterminé de la formation des travailleurs sociaux et de comprendre dans quelle mesure la référence à certains types de valeurs permet l'intégration de l'incertitude.

**Mots clés :** Incertitude - Formation - Travail social - Organisation - Gestion - Stratégie - Savoir.

### LA QUESTION DE L'INCERTITUDE DANS LES ORGANISATIONS DE L'ACTION SOCIALE

La perspective que nous avons choisie est celle de la psychosociologie des organisations. Nous entendons par psychosociologie des organisations ce domaine des sciences humaines dont l'objet est, surtout depuis les études sur les représentations sociales notamment par Moscovici (1961, 1976) et Kaës (1968), le rapport des individus aux différents aspects des organisations dans lesquelles ils travaillent. Pour nous, ce qui caractérise le travail social, par rapport à d'autres professions, est le degré d'incertitude qui l'accompagne. Ceci pour deux raisons qui nous paraissent essentielles. D'une part, la base même du travail étant la communication, les réponses professionnelles à apporter, à savoir les discours, les comportements et les attitudes professionnelles des travailleurs sociaux, sont variées et ont un caractère d'immédiateté tout comme leur utilisation par les bénéficiaires. D'autre part, la différence de l'industrie, où la matière première a des propriétés rationnelles, les machines des fonctionnements prévisibles et les produits des caractéristiques définies, et où seuls les comportements du personnel et les variations du marché posent la question de l'imprévisibilité, dans les établissements socio-éducatifs cette question se pose à tous les niveaux de fonctionnement, du fait de l'indétermination des entrées des sorties et des dispositifs de prise en charge. Dans ce qui suit nous allons discuter des attitudes adoptées par ces organisations vis à vis de l'imprévu.

## **DIFFÉRENTES STRATÉGIES ADOPTÉES VIS-À-VIS DE L'IMPRÉVISIBILITÉ DANS LES ORGANISATIONS DE L'ACTION SOCIALE**

Nos observations et nos expériences de consultant nous ont amené à distinguer quatre stratégies défensives de gestion dans ces organisations et dans une moindre mesure une seule stratégie d'acceptation vis-à-vis de l'incertitude :

- Stratégie bureaucratique : l'organisation se défend contre l'incertitude en se hiérarchisant, l'avis de la hiérarchie est censé permettre de sortir du cahot de l'incertitude. Il est le seul critère de validité des avis des opinions et des actions.

- Stratégie technocratique : l'organisation se défend contre l'incertitude en se fiant à ce qui est considéré comme étant une technologie de la relation ou de la prise en charge. L'établissement expérimente les modes de pensée et d'intervention sans discernement ni esprit critique. Un jour, c'est la psychanalyse, le lendemain, c'est l'analyse transactionnelle, et le surlendemain l'approche systémique, etc., sans en mener aucun à son terme.

- Le charisme ou stratégie des adeptes : un gourou souvent chèrement payé, pratiquant parfois une non directivité de bon aloi, devient la seule et l'unique référence sans qu'on lui demande d'où il détient son savoir.

- L'« alliance collusive » pose tout le problème du travail d'équipe et des décisions collectives dans les institutions (cf. Janis 1977). Les conflits d'intérêts font que tout se joue en dehors des réunions. La personne accueillie, handicapée ou en difficulté, devient l'enjeu du pouvoir, son intérêt ne pèse pas lourd dans la balance des concessions réciproques des partenaires.

On rencontre parfois un cinquième type de stratégie basée sur le débat et l'argumentation. A la différence des autres stratégies qui sont défensives, elle intègre l'incertitude dans son raisonnement. Elle permet d'obtenir un consensus non pas passif mais actif (Muller 1974), un consentement composé d'acceptation active de soi et d'autrui et de relations soi — autrui, un consensus d'autant plus profond que le groupe est conscient des concessions faites par chacun pour aboutir à un accord. Muller distingue trois critères de validité d'un tel consensus : critère de surface, critère de compréhension. et critère de profondeur Le premier concerne la manière dont un consensus est obtenu, à savoir le degré de participation des membres. La compréhension est évaluée par le degré de conscience qu'ont les membres d'un groupe des implications et des conséquences de leurs décisions. La profondeur se mesure au nombre de sentiments négatifs exprimés à propos d'une décision. Nous appelons cette stratégie basée sur un consensus actif « l'interpellation participative ». Pourquoi « interpellation » ? D'une part, pour éviter cette part de séduction qu'on trouve dans la démarche maïeutique de Socrate, et, d'autre part, pour ne pas confondre avec l'autocritique qu'on pratique dans les systèmes totalitaires sous la pression du groupe.

A partir de là, notre question est de savoir dans quelle mesure la formation des travailleurs sociaux prépare à l'intégration de l'incertitude et à sa gestion, et non pas à des attitudes défensives face à elle. Ce qui supposerait une formation à l'argu-

mentation, au débat et à la prise de conscience tout à la fois du processus décisionnel et des implications et des conséquences des décisions prises. Dans ce qui suit nous allons d'abord discuter de la part d'indétermination qui accompagne la formation des travailleurs sociaux et ensuite essayer de répondre à cette question.

## **LA FORMATION DES TRAVAILLEURS SOCIAUX ET LA GESTION DE L'INCERTITUDE**

### **Le caractère indéterminé de la formation des travailleurs sociaux**

La formation des travailleurs sociaux est une formation professionnelle. En comparaison avec d'autres formations professionnelles, le système triangulaire des rapports enseignant-élève-matière à enseigner (Gilly 1984) prend un tout autre sens dans la mesure où la matière est indéterminée. Cette indétermination a plusieurs causes :

a) Le fait qu'à la différence d'autres enseignements ou formations professionnelles où les matières enseignées sont en lien plus ou moins étroit avec les caractéristiques de l'objet à travailler, ici les théories des sciences humaines et sociales que l'on enseigne sont élaborées à partir des observations sur des personnes considérées « normales ». Il y a, de ce fait très peu de recherches portant sur les stratégies adaptatives et les manières d'être et de faire de ceux qu'on dit inadaptés. La principale référence reste toujours la normalité. Autrement dit peu de recherches ont inclus dans leur raisonnement l'imperfection comme une réalité en soi et sans se référer à un modèle idéalisé comme parfait c'est-à-dire le Normal.

b) La formation des travailleurs sociaux, comme on le sait, se veut pluridisciplinaire, abordant une multitude de champs sans en approfondir aucun.

c) Les sciences enseignées ne sont pas des sciences exactes. Leur caractère d'universalité et leurs possibilités d'application sont limitées.

d) Quand on forme un ingénieur ou un technicien, spécialiste de tel ou tel domaine technique, on connaît en principe les besoins du marché, on sait ce qu'il doit connaître et ce qu'il doit savoir faire. Mais un éducateur spécialisé, en quoi est-il spécialisé ? Il est encore moins spécialisé que l'ouvrier spécialisé à qui on demande de savoir effectuer un seul geste ou une seule tâche. A l'éducateur ou au travailleur social en général, on demande de savoir prendre en charge aussi bien le polyhandicapé grabataire que le cadre supérieur atteint d'alcoolisme ou du sida. Quel champ des sciences sociales peut constituer une référence pour mieux comprendre à la fois l'un et l'autre ? C'est pourquoi, les établissements de l'action sociale ont, parmi d'autres caractéristiques distinctives par rapport à l'industrie, d'être aussi les producteurs de leurs propres savoirs qu'ils utilisent eux-même, qu'ils stockent ou qu'ils mettent à la disposition d'autres organismes (Etzioni 1964). Pour nous c'est à ce processus de construction des savoirs que doivent préparer les centres de formation des travailleurs sociaux.

Plus que distribuer des savoirs, l'acte de former nous semble consister, dans ce domaine plus qu'ailleurs, à aider à produire du sens sur ce qui est la réalité avec laquelle le futur travailleur social aura à faire et sur ce qu'il en fera. Apprendre, dans ce domaine plus qu'ailleurs, devient la transformation des structures cognitives. Le rôle de formateur consiste à aider à cette transformation (Sylvestre 1996). Il est le soutien, le facilitateur et le médiateur entre le savoir à construire par le futur travailleur social et les savoirs élaborés par les différents domaines des sciences sociales.

Ainsi défini, ce rôle de formateur pose la question de ses systèmes de références et la part qu'il laisse à l'incertitude dans l'exercice de ses fonctions.

### **L'intégration de l'incertitude et sa gestion dans la formation des travailleurs sociaux**

La formation des travailleurs sociaux se déroule presque toujours dans des cadres organisés, dans des Centres ou Instituts de Formation. Ces organisations comme toutes les organisations sont des construits sociaux (Etzioni 1964 « social construct » ; Crozier 1977), résultats des interactions entre leurs différents partenaires. Dans ces processus d'interactions ou de conflit d'intérêts et de négociation, chacun s'appuie sur une certaine interprétation du référentiel commun composé de valeurs et normes communes, et, si on suit l'analyse stratégique de Crozier (1977), ceci afin d'élargir son champ d'action et de contrôler ceux des autres. Ainsi, le contexte organisationnel influence la formation dans son contenu et dans sa forme, révélant ainsi un certain rapport des formateurs au référentiel commun.

Par ailleurs, ce qui caractérise plus particulièrement la formation des travailleurs sociaux est qu'elle concerne toutes les sphères de la vie des usagers. Si une formation professionnelle telle que la mécanique auto par exemple, n'intervient que sur un point précis de la vie du client (le transport), l'acte éducatif que mènera le futur travailleur social peut s'appliquer à n'importe quel point des sphères de la vie des futurs usagers, de leur vie quotidienne (comment manger, dormir et même marcher jusqu'à leur vie intellectuelle et même religieuse, tous régis par des normes). De même, la formation des travailleurs sociaux concerne toutes les sphères de la vie et interroge non seulement les acquis et compétences du formateur dans différents domaines de sa vie mais surtout son rapport aux différentes normes qui les régissent. A la différence des lois qui régissent la nature, les normes et règles établies par les humains ne sont jamais définitives jamais certaines ; elles se renforcent chaque fois qu'on s'y conforme et s'affaiblissent chaque fois qu'on les transgresse. C'est ce rapport aux normes communes des formateurs que nous avons cherché à saisir à travers l'étude ci-dessous.

Nous nous sommes posé les questions suivantes : quelles fonctions les formateurs attribuent-ils aux valeurs pour préparer des personnes qui sont censées travailler dans un contexte où la variété donc l'indétermination et l'imprévisibilité existent à tous les niveaux de fonctionnement ? A quel type de rapport à l'incertitude les étudiants sont-ils préparés ? Dans un tel contexte d'indétermination structu-

relle, dans quelle mesure le formateur inclut-il l'incertitude dans sa propre pratique ?

Nous avons mené 10 entretiens avec des formateurs en travail social (on estime leur nombre à peu près à 600 pour toute la France). Il s'agit d'entretiens non directifs avec comme question de départ « quelles sont vos valeurs dans votre pratique professionnelle de formateur ? » ; et/ou « à quoi faites-vous appel, à quoi faites-vous référence dans vos pratiques de formateur en travail social ? ».

Avant de relater les résultats, il nous semble important de préciser le contexte humain de ces observations (Droz 1984), à savoir nos références théoriques en matière de valorisation. Sans entrer dans un débat sur la définition de la notion de valeur et à la suite des travaux de Stoetzel (1943) sur les phénomènes d'opinion, ce qui nous intéresse dans ce cadre c'est, plus que les valeurs en soi, le comportement de valorisation, la manière dont telle ou telle structure cognitive est valorisée. Nous définissons la représentation avec Kaës comme tout à la fois le processus et le produit de l'activité psychique humaine, intermédiaire entre l'homme et la réalité comportant trois dimensions : l'information objective, le champ de représentation et l'attitude. L'attitude est définie comme le positionnement de l'individu par rapport à l'objet de la représentation, et la valeur le sens de l'attitude (aimer ou ne pas aimer, aller vers ou s'en éloigner). L'autre définition de la notion de valeur à laquelle nous nous référons est une définition instrumentale proposée par Guérin (1995) dans une recherche sur les valeurs en action éducative, « des choses auxquelles les travailleurs sociaux font appel ou se réfèrent dans les différentes catégories d'actions qu'ils mènent Il s'agit des choses, de nature diverse, aussi bien matérielles que spirituelles auxquelles ils attachent du prix. Ce qui mérite à leurs yeux d'être défendu, promu ou combattu. »

En référence à ce qui vient d'être dit, nous avons effectué une analyse de contenu indicielle sur un corpus extrait de ces 10 entretiens. Nous avons ainsi dégagé tous les thèmes valorisés soit positivement soit négativement par les interviewés.

#### *Analyse qualitative des entretiens*

Nous avons constaté une superposition des valeurs du professionnel du terrain et du professionnel de la formation : pour 9 formateurs sur 10 les mêmes valeurs étaient évoquées dans leur pratique de formateur vis-à-vis des étudiants et dans celle des travailleurs sociaux en formation sur le terrain. Autrement dit, pour eux, les étudiants devraient agir avec les usagers de la même manière qu'eux mêmes avec les étudiants. Ainsi, dans la relation formateur — formé, le premier attribue un double rôle au second. Tour à tour, l'étudiant devient soit un substitut des usagers auprès des formateurs soit un substitut du formateur auprès des usagers. De la sorte, les formateurs inculquent aux étudiants leurs propres modèles de prise en charge éducative et exercent sur eux surtout un pouvoir de référence (French et Raven 1959).

Globalement, nous avons pu dégager trois types de rapports aux valeurs l'une ou l'autre prédominant selon les personnes interviewées : un rapport purement éthique et déontologique, au nom de la liberté, de la démocratie de la solidarité,

etc. ; un rapport utilitaire et instrumental (par exemple la participation des étudiants, en tant que valeur, permettrait un travail plus efficace) ; un rapport qui conjugue les deux, soit en les intégrant dans un sens professionnel (exiger des étudiants de mener tout à la fois une analyse théorique et déontologique), ou en établissant des liens hiérarchiques (la participation des étudiants au nom de la démocratie ou respect de la dignité humaine comme valeur suprême, mais en même temps dire qu'elle accroît leur niveau de motivation dans la formation).

Les formateurs reconnaissent un relativisme des savoirs et s'interdisent le statut d'expert, d'être « le seul à savoir ». Ce qui nous semble signifier qu'ils intègrent à des degrés variables l'incertitude dans leurs pratiques.

#### *Analyse quantitative des entretiens*

Les deux objets les plus valorisés dans la pratique des formateurs sont le respect d'autrui et le pouvoir ou la relation de pouvoir. Le premier l'est positivement et le second négativement, tous les deux apparaissent avec la même occurrence. (cf. tableau). Le respect d'autrui est une valeur en soi, les sujets interrogés ne donnent aucune explication à son propos. Par contre, le rejet du pouvoir et de la relation de pouvoir est justifié par deux raisons : la rétention d'information qu'impose le pouvoir empêche la prise de conscience et le fait que, pour maintenir son statut, le détenteur de pouvoir est obligé de mentir et d'entretenir le paradoxe et l'ambiguïté. Ce qui est idéalisé à propos des centres de formation, c'est un climat social caractérisé par la participation de tous et la transparence dans les communications. Pour ce qui est du troisième thème le plus fréquent à savoir l'autonomie, l'idéal inculqué aux étudiants est « travailleur social agent de démocratie, celui qui aide les autres à s'auto-organiser ».

## **CONCLUSION**

Même si le formateur à défaut s'érige comme modèle, il n'inculque pas pour autant un modèle unique et laisse ainsi la place au doute et à l'incertitude. Ceci pour deux raisons : il se donne comme référence positive le respect d'autrui et comme référence négative la relation de pouvoir, il prône l'égalité des savoirs, le sien et ceux des étudiants. De ce fait, il prépare les étudiants à un rapport à l'incertitude autre que défensive, mais, pour autant, le pari ne nous semble pas être tout à fait gagné et cela pour deux raisons. D'une part, à travers les entretiens nous avons pu constater que l'évolution des climats sociaux dans les centres de formation allait dans le sens d'un renforcement de l'opacité et la pratique de plus en plus fréquente des stratégies de type bureaucratique et/ou technocratique. D'autre part, l'approche d'une variété de matières en sciences humaines est dans le meilleur des cas davantage de l'ordre de la sensibilisation qu'une réelle appropriation des concepts. Ce qui ne développe pas forcément les capacités d'argumentation chez les étudiants pour permettre l'adoption des stratégies de type d'interpellation participative.

S'agissant du fonctionnement des centres de formations, la meilleure gestion de l'incertitude nous semble être en premier lieu son acceptation. Cela implique non

## VALEURS ET FORMATION DES TRAVAILLEURS SCOIAUX

pas un refus de débat, comme cela se fait de plus en plus dans ces organisations, mais au contraire une réelle participation de tous dont la condition essentielle est la transparence dans la circulation de l'information. En ce qui concerne l'utilisation inévitable des sciences sociales, une démarche constructiviste d'ingénierie (Le Moigne 1990) nous semble la plus adéquate dans la construction des savoirs, pour concevoir ce qui n'existe pas et pourtant le trouver, « concevoir ce qui pourrait être et devenir, sans s'arrêter à l'analyse de ce qui est déjà ? » (Simon 1983).

**Hossein DJAZAYERI**

**Summary :** Starting from observation that social action organizations are more particularly characterized by the important part of uncertainty existing at different levels of their functionings, we distinguish 5 types of attitudes toward this one. Following that, we'll try to bring out the unspecified character of social workers formation and to understand how far reference to some types of values allows to integrate uncertainty.

**Keywords :** Uncertainty - Formation - Social work - Organization - Management - Strategy Knowledge.

### Thématique des entretiens

- Respect d'autrui, ou de la personne humaine	14 (+)
- Pouvoir, relation de pouvoir	14 (-)
- Autonomie, auto-organisation	11 (+)
- Solidarité, aide	9 (+)
- Professionnalisme, culture professionnelle	8 (+)
- Démocratie, citoyenneté	6 (+)
- Projet	6 (+)
- Participation	5 (+)
- Travail en équipe	5 (+)
- Objectivité, prise de recul	5 (+)
- Méthode, méthodologie	5 (+)
- Accompagnement	4 (+)
- Accueil	4 (+)
- Évaluation	4 (+)
- Violence	4 (-)
- Échanges, communication	3 (+)
- Patience	3 (+)
- Réalité	3 (+)
- Cohérence	3 (+)

191 occurrences réparties en 80 variétés de thèmes

### Bibliographie

- Alexandre V. L. (1996) « Les attitudes : définitions et domaines » — in : *Psychologie sociale*. Paris : PUG.
- Beauvois J.-L. (1996) « La rationalité “type années cinquante” » — in : *Psychologie sociale*. Paris PUG.
- Crozier M. (1977) *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- Droz R. (1984) « Observations sur l'observation » — in : M.P. Michiels-Philippe *L'observation*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Etzioni A. (1964) *Modern organizations*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- French F. R. & Raven B. (1959) *Studies in Social Power*. D. Cartwright, Institut for Social research : Ann Arbor.
- Gilly M. (1984) « Psychosociologie de l'éducation » — in : S. Moscovici (dir.) *Psychologie sociale*. Paris : PUF.
- Guérin C. (1995) « Les valeurs de l'action éducative » *Sauvegarde de l'Enfance* 4.
- Janis I. L. (1977) *Decision-making : A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. New York : Free Press.
- Kaës R. (1968) *Image de la culture chez les ouvriers français*. Toulouse : Éditions Cujas.
- Le Moigne J.-L. *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod.
- Martin C. (1994) « Les formations initiales en travail social » — *Mascaret*, Revue interrégionale des CREAHI, Aquitaine, Poitou-Charentes.
- Moscovici S. (1961, 1976) *La psychanalyse son image et son public*. Paris : PUF.
- Muller J. (1974) « Groupes de formation : quelques idées reçues contestées et peut-être contestables » — *Bulletin de Psychologie* n° spécial.
- Simon H. A. *Administration et Processus de décision* (trd. partielle de l'américain). Paris : Economica.
- Stoetzel J. (1943) *Théorie des opinions*. Paris : PUF.
- Sylvestre P. (1996) « L'apprenant, le savoir et le formateur. » *Sciences Humaines* 12, hors série.
- Wattier G. (1990) « Quel travail social pour quelle société » — *Rencontre* 76.