

LA FORMATION DES TRAVAILLEURS SOCIAUX FACE AUX ENJEUX ET CONTRAINTES DE LA SOCIÉTÉ POST-MODERNE

Daniel FAULX

Tiber MANFREDINI

Université de Liège

daniel.faulx@ulg.ac.be

1. Un nouveau contexte social, économique et idéologique

Depuis une quinzaine d'années, les sociétés occidentales connaissent d'importants changements du point de vue économique, social et idéologique. Divers termes sont utilisés pour rendre compte de ces nouvelles formes sociales : surmodernité (Augé, 1994), modernité liquide (Bauman, 2000), hypermodernité (Aubert, 2004), seconde modernité (Kauffman, 2004), société managériale (de Gaulejac, 2005), nouveau capitalisme (Senett, 2006), ou encore modernité avancée (Giddens, 1991).

De manière globale, de Gaulejac et Léonetti (1994, pp. 35-36) résument ainsi les caractéristiques émergentes typiques de la *société managériale* qui selon eux a peu à peu pris la place de la société industrielle, à savoir :

- la mondialisation de l'économie, le renforcement de la concurrence, le renforcement des entreprises multinationales et la déstructuration des sociétés traditionnelles ;
- l'automatisation, l'émergence de technologies nouvelles, le développement de l'information et de la communication ;
- la mise en place d'instances de régulations économiques, politiques, juridiques, nationales et supranationales ;
- l'écart croissant entre le Nord et le Sud ;
- la montée des nationalismes, du racisme et d'intégrismes divers.

Dans la foulée de ces grandes modifications contextuelles, selon de nombreux sociologues, anthropologues et psychologues, notamment, ce sont les comportements mêmes des individus, leur rapport aux autres, au temps, à l'espace, au métier, à l'activité et finalement à l'existence sociale qui se voient modifiés.

Or, les bases fondamentales des dispositifs de formation en groupe, spécifiquement ceux qui sont destinés aux travailleurs sociaux, sont issues pour bonne partie du modèle de l'éducation permanente et des postulats de l'action socio-culturelle, deux courants qui se sont développés dans un contexte économique, social et idéologique assez différent de celui que nous connaissons aujourd'hui.

A partir de ce constat, l'hypothèse de départ de notre réflexion est que ces dispositifs sont appelés à se remettre en question face aux nouvelles manière de penser le monde et la relation à l'autre. Certes, ces évolutions touchent d'abord le monde marchand, les entreprises, et plus particulièrement les cadres. Mais elles essaient vers d'autres catégories de populations : ouvriers (Monchartre, 2005), et aussi travailleurs sociaux, également affectés par les exigences de rentabilité, l'éclatement des solidarités traditionnelles, le développement d'un rapport au temps qui donne de moins en moins de perspectives dans la durée ou encore la précarisation des carrières au profit des employabilités individuelles.

Comment conserver les atouts du modèle formatif tout en l'adaptant aux réalités actuelles ? C'est autour de cette question principale que nous avons construit notre contribution.

2. Une nouvelle idéologie et de nouvelles pratiques de gestion : transformation des formes de contraintes, autonomie, individualisme compétitif

Un des premiers éléments qui marque le monde du travail est le développement d'une nouvelle idéologie de gestion touchant aussi bien le monde marchand que non marchand, les membres des entreprises que les travailleurs sociaux.

Selon Boltanski et Chiapello (1999), le tournant s'est opéré durant la période qui s'étend des années 60 aux années 90, pour aboutir à la mise en place d'une nouvelle logique managériale, développée notamment en réponse aux critiques de mai 68. Ces auteurs vont montrer comment le discours managérial va reprendre des thèmes chers au mouvement contestataire : autonomie, spontanéité, liberté, mobilité, pluri-compétence, créativité, attrait pour l'informel, ... et les recycler pour les mettre au service des objectifs marchands de l'entreprise, créant ainsi une nouvelle idéologie justifiant ces nouvelles pratiques de management. Même si leur discours est d'abord centré sur l'entreprise marchande, il s'applique à l'ensemble des contextes professionnels. On voit ainsi apparaître dans de nombreux milieux une tendance à

favoriser des logiques de rapidité, d'efficacité, de rentabilité, de flexibilité, d'exigence accrue de vitesse et de changement, d'adaptabilité individuelle, ...

Cette idéologie touche aussi le métier de formateur lui-même. Comme le montre Jean-Marie Barbier, l'évolution de la profession de formateur va aujourd'hui dans le sens d'une professionnalisation très spécialisée et très parcellisée. Selon l'auteur, on tend à favoriser une vision de la formation qui est de plus en plus technique, strictement adaptative, et de moins en moins générale. Autour de ce constat, il montre combien on attribue au terme « formation » une acception ultra-spécifique, qui va à l'encontre d'une vision plus large qui entend la formation comme une « éducation », c'est-à-dire un développement de la personne conceptualisé dans un sens beaucoup plus large et englobant. Les exigences socio-économiques (réduction des durées accordées pour les formations, restriction des moyens dans le secteur social, ...) accroissent encore ce phénomène. Sous la pression du contexte, la vision globale de l'être humain s'effrite au profit d'une recherche d'efficacité.

Une autre tendance fondamentale que Boltanski et Chiappello ont identifiée est le rejet de la hiérarchie, et le refus progressif des mécanismes de type dominant-dominé. Comme le dit de la Véga (2005), l'idée de domination fait figure d'anachronisme dans le management contemporain. La hiérarchie, l'autorité formelle, la planification sont délégitimées. C'est la métaphore décrite par Menger (2003) du travailleur vu comme un artiste réalisant un travail complexe dans un contexte d'effacement des logiques hiérarchiques.

Ce faisant, la contrainte s'est transformée. Michel Monroy (2004, p. 2) estime à ce sujet que, *alors que la fonction d'autorité fait l'objet d'un déni, la fonction de pouvoir est plus que jamais d'actualité mais sous forme d'emprise beaucoup plus insidieuse, ne laissant plus de place ni au débat ni à la révolte*. Pour Dejours (1998), le couple obéissance – désobéissance est remplacé par le couple réalisme – illusion. Autrement dit, s'opposer, ce n'est plus se révolter, c'est être irréaliste. Comme le dit Ehrenberg, *commettre une faute à l'égard de la norme consiste désormais moins à être désobéissant qu'à être incapable d'agir* (1998, p. 210). L'autorité disparaît, la domination reste...

Ces nouveaux dispositifs destinés à susciter la participation, « savants mélanges de persuasion, d'incitation et de contrainte », sont autant de figures de ce que Martuccelli (2001)

appelle les *dominations ordinaires*. Un exemple particulièrement interpellant pour les praticiens de la formation est celui du développement personnel au service de l'entreprise, qui peut devenir une *forme de contrôle subtile et euphémisée* (Brunel, 2005, p. 40).

D'autres éléments marquants jouent également un rôle dans l'évolution des comportements au travail : l'individualisme (Sanchez-Mazas, 2005 ; Castel, 2006), l'intensification de la lutte des places et de la compétition (de Gaulejac & Léonetti, 19924), l'individualisation de la responsabilité qui l'accompagne (Ehrenberg, 1999), l'affaïssement des structures syndicales (Boltanski & Chiapello, 1999) en sont quelques-uns. On peut les regrouper dans une même tendance : une compétition d'individus solitaires encouragée socialement par le contexte idéologique actuel. En outre, dans le secteur public du travail psychosocial, on voit apparaître des sentiments de désinvestissement économique et symbolique du pouvoir public dans ce qui touche à l'aide plutôt qu'au contrôle, liés notamment à une précarisation des statuts qui accompagne une politique sociale souvent vécue sur le court terme, et relevant, pour utiliser l'expression de Manço et Amoranitis (1999), de la délégation par abandon.

Or, dans ce contexte de précarité, les idéologies dominantes encouragent non plus un *désir* mais une *obligation* de réussite (Aubert, 1994). Une réussite qui s'obtient grâce à *l'excellence* dont on pourra faire preuve (voir Aubert, & de Gaulejac, 1991) ; une nécessité « d'être au top » que l'on retrouve au-delà de l'univers professionnel : comme l'a montré Ehrenberg (1991), le *culte de la performance* est présent dans la plupart des domaines de la vie sociale : à l'école, en famille, dans le sport,... Et produit ses effets négatifs : les maladies de l'excellence (de Gaulejac & Aubert, 1991). C'est le cas dans le monde du travail, mais aussi à ses portes, comme le montrent des études sur la culpabilité vécue par ceux qui ne parviennent pas à obtenir un emploi et qui intériorisent cet échec, se vivant comme seuls responsables d'avoir failli à ce « devoir de réussite » (Murard, 2005). Cette exigence de performance et d'excellence, qui avait longtemps été l'apanage des entreprises, est aujourd'hui portée par un discours qui touche même les plus démunis, et ceux qui s'en occupent.

Dans ce contexte global, nombre de formateurs sont confrontés à des demandes qui apparaissent souvent contradictoires voire paradoxales : pouvoir mener une réflexion sur soi tout en resserrant la groupalité, créer une dynamique collective tout en répondant aux besoins des individus, mobiliser une réflexion profonde dans un temps réduit, faciliter une approche

transversale et générale mais avec des résultats immédiatement tangibles, mettre en œuvre des méthodes formatées mais stimuler la créativité et l'autonomie, ...

3. La formation au défi de la société postmoderne

La formation en groupe se trouve dès lors confrontée aujourd'hui à plusieurs défis. Comme nous l'avons dit en introduction, ses postulats sont, pour une large part, inspirés des concepts de la formation permanente (expression peu à peu remplacée par « éducation permanente ») et de l'animation socio-culturelle.

Sans revenir longuement sur les postulats de ces approches, on peut dire que l'une comme l'autre accordent une attention particulière aux valeurs de formation « citoyenne », d'esprit critique, de responsabilité et solidarité, de justice, de démocratie, de participation,...

Simpson résume ainsi les principes de l'action socio-culturelle¹ :

- * la liberté vaut mieux que la restriction ; plus large le champ d'expérience d'un individu, plus grande sa liberté ;
- * l'expérience active est préférable à la passivité ;
- * il vaut mieux se diriger soi-même qu'être dirigé ;
- * l'engagement social et la participation critique à la collectivité et à la société sont préférables à la totale absorption dans la poursuite de buts privés ;
- * le contentement de soi et l'absence de perception d'un besoin socio-culturel peuvent être des symptômes de déficiences personnelles et sociales ;
- * ce qui éveille la réaction sincère de l'esprit et du cœur est préférable à ce qui se borne à amuser, divertir ou distraire.

De l'application de ces principes, il ressort généralement des méthodes actives, qui misent sur l'apprentissage par l'expérience, la durée des exercices proposés, un temps d'élucidation collective conséquent et généralement presque équivalent au temps de l'activité elle-même, une valeur accordée à la parole de chacun des participants, un refus des « trucs et ficelles »,

¹ Adoptés comme principes fondateurs sur le site Internet d'un organisme de formation s'adressant de manière privilégiée aux travailleurs sociaux : le Centre de Dynamique des Groupes et d'Analyse Institutionnelle, attaché à l'Université de Liège

une importance accordée à la notion d'expérience.

Or, on voit que ces principes, déclinés en actions de formation, peuvent percuter les nouvelles idéologies et pratiques et qui traversent nos sociétés aujourd'hui : individualisme, rentabilité, accélération du temps, compétition, efficacité, ...

Face à ces différents constats, nous avons développé des méthodes et approches formatives dont l'objectif est de préserver certaines valeurs issues de l'éducation permanente tout en les adaptant aux évolutions contextuelles et aux exigences actuelles des participants.

4. Méthodes, approches, techniques de formation

Une première méthode que nous avons développée consiste à articuler la formation en groupe avec des séances de supervision individuelle, dans le cadre d'un dispositif que nous allons brièvement présenter. Au cours des sessions de travail en groupe, les participants échangent des expériences, sont mis en situations et participent à des jeux de rôles, comme il est classique dans le cadre de l'apprentissage expérientiel. Cinq sessions de deux jours se succèdent au rythme d'une fois par mois. Avant la première session, et ensuite après chaque session, les participants bénéficient de deux heures de supervision avec le formateur-animateur du groupe. De la sorte, les avantages de la situation de groupe sont préservés, et la supervision vient adjoindre plusieurs avantages répondant aux différences de vécus et de situations professionnelles des participants. Il permet ainsi d'individualiser l'apprentissage, de l'adapter aux réalités spécifiques de la personne en formation et à ses attentes personnelles (voire à celles de son entourage s'il les fait siennes). Il permet également de travailler sur la transférabilité, en proposant au participant de tisser des liens entre l'expérience formative et les réalités analogiques qu'il vit sur le terrain. En outre, les participants peuvent se fixer des objectifs d'action ou d'observation en vue des sessions suivantes, ce qui ouvre sur des projets formatifs différents, co-construits avec le formateur.

La deuxième méthode consiste à permettre aux participants de travailler dans une logique de communauté de pratiques dans le cadre d'un programme de formation. L'affaiblissement des solidarités traditionnelles, l'éclatement des sorts collectifs, le poids de l'individualisme conduit à des angoisses décrites ci-dessus et amène à une demande ambivalente que nous

avons souvent observé auprès des travailleurs sociaux : celle d'une prise en compte du sort individuel, et dans le même temps d'une solidification des liens et d'un renforcement de la groupalité. Il en résulte un souhait de pouvoir vivre le groupe comme un lieu d'échange entre pairs, ce qui, à côté de l'apport de savoir et de développement de compétences, peut aussi se comprendre comme une forme de support narcissique dans un contexte de travail fragilisé et précarisé pour les intervenants eux-mêmes. Le succès des communautés de pratiques n'est sûrement pas étranger à ce double mouvement, en ce sens qu'elles permettent à la fois aux personnes de travailler sur des problèmes et des questions *personnelles*, et à la fois de partager des questions et difficultés *partagées*. En contexte de formation, intégrer des séquences permettant aux individus de partager leurs difficultés, de travailler sur des problèmes communs, d'entrer dans une dynamique de coopération par le travail sur des situations partagées est donc une autre façon d'articuler le lien entre l'individualité et le groupalisme.

Il nous apparaît toutefois nécessaire, lors du travail sur des cas apportés par les participants, de travailler sur le *sens* pour l'ensemble du groupe. En effet, le risque est que le partage d'expérience et de pratique n'entre dans une logique strictement consommatoire, qui fera peu à peu perdre l'énergie du travail en groupe, et amène les personnes à être actives surtout lorsque l'on parle de « leur » problème. Cet inconvénient s'amenuise ou disparaît lorsque les cas sont mis au service de la création d'une connaissance ou d'une pratique intéressante pour l'ensemble du groupe, soit parce qu'ils illustrent un apport formatif (théorique ou pratique, ...), soit parce qu'ils permettent la création d'un apport créé par le groupe lui-même. On peut aller jusqu'à un renversement de la logique des groupes centrés sur la casuistique (chaque participant amène un cas et se fait « aider » par les autres) : au lieu que les autres participants, la théorie, le dispositif et les techniques soient au service du cas, le cas est mis au service et contribue au développement des autres participants, de la théorie, du dispositif et des techniques.

Une troisième manière vise à intensifier les échanges entre le contexte de formation et le contexte professionnel. De manière symbolique, on peut dire que, dans cette logique de transférabilité, on favorise le fait que la formation s'invite dans la vie professionnelle et que la vie professionnelle s'invite dans la formation. Il ne s'agit pas ici de l'application en contexte dit « réel » de techniques acquises dans la formation, ni d'instrumentalisation des contenus dans une logique utilitariste, mais plutôt de permettre aux participants de disposer de temps

d'échanges pour étudier le lien entre les deux contextes, de partager la manière dont ils appliquent les éléments de la formation, des difficultés que cela présente, des apports qu'ils y ont trouvé. Dans notre pratique, les dispositifs de formation qui permettent de voir les personnes lors de plusieurs sessions étalées dans le temps se prêtent particulièrement bien à cette manière de faire, notamment par le biais d'espaces de discussion au début de chaque module en groupe, moment au cours duquel les participants mobilisent leurs expériences en lien avec les modules précédents, et qui les encourage, durant le temps qui sépare deux sessions de formation, à être attentifs aux expériences qu'ils font en lien avec la formation.

Enfin, dans un contexte qui pousse continuellement à l'action, la formation peut être vue, pour reprendre des propos fréquemment tenus par les participants, comme un *temps d'arrêt*, un *endroit pour réfléchir*, une *respiration par rapport au quotidien*, Cela plaide pour des méthodes qui font du groupe une ressource à part entière et qui permettent de favoriser la dynamique du questionnement plutôt que de la recherche de la réponse, l'adoption de dispositifs qui permettent de penser la complexité, le développement d'une pensée divergente, l'appréhension de la polysémie ressortant de réalités apparemment identiques, autrement dit de faire de la formation un lieu de construction de la pensée. A ce titre, les techniques qui développent l'imaginaire, qui travaillent sur l'analogie, la métaphore ou le changement de plan constituent des supports intéressants. Nous pensons ici au fait de stimuler des rapprochements entre des situations vécues et des histoires métaphoriques (analogie entre le vécu des participants et des mythes, récits de fictions ou événements historiques faisant partie du « patrimoine commun »), à l'utilisation de supports analogiques procédant par métaphore - exemple : l'histoire du groupe par analogie à un réseau routier (Faulx, 1998) - , à l'utilisation du corps comme support à la symbolisation (sculpting, disposition dans l'espace par analogie au fonctionnement du groupe, ...), à l'association libre en groupe, à la réalisation de produits métaphoriques en groupe (collages, peintures, dessins, ...) ou encore à l'utilisation de techniques de créativité diverses comme support à la réflexion. Toutes ces techniques peuvent être utilisées comme des moyens qui permettent d'ouvrir le champ de réflexion et de libérer progressivement les participants d'une pensée strictement orientée vers la recherche de solution dans une optique convergente et consommatoire. Elles préparent ainsi tant la dynamique groupale que la dynamique individuelle à mobiliser cette démarche de construction de la pensée.

5. Conclusion

Prendre en compte les changements économiques, idéologiques, « managériaux » et professionnels (qu'il s'agisse des participants ou de la profession de formateur elle-même) qui marquent notre environnement de formation nous paraît constituer un défi fondamental pour les formateurs d'adultes, notamment dans le secteur non marchand. En partageant notre expérience de formateurs dans le cadre de ce colloque, notre objectif est d'ouvrir une réflexion sur les manières de conserver la richesse de l'approche issue de l'éducation permanente tout en intégrant une réflexion méthodologique qui tient compte de ces changements qui modifient profondément le rapport des organisations et des individus à la formation.

BIBLIOGRAPHIE

- Aubert, N. & de Gaulejac, V. (1991). *Le coût de l'excellence*. Paris : Le Seuil.
- Aubert, N. (2004). *L'individu hypermoderne*. Paris : Erès.
- Augé, M. (1994). *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Paris, Aubier.
- Bauman, Z. 2000. *Liquid modernity*. Cambridge, Polity Press.
- Boltanski, L. & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Brunel, V. (2005). Le développement personnel au service de l'entreprise. *Sciences Humaines*, 158, 40-42.
- De Gaulejac, V. & Léonetti, I.T. (1994). *La lutte des places*. Paris : Desclée de Brouwer.
- De la Vega, X. (2005). De nouveaux dispositifs de pouvoir. *Sciences Humaines*, 158, 30-34.
- Dejours, C. (1998). *Souffrance en France*. Paris : Le Seuil.
- Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi*. Paris : Poches Odile Jacob.
- Ehrenberg, A. (1999). *Le culte de la performance*. Paris : Calmann-Lévy.
- Faulx D. (1998). L'échangeur. *Les cahiers internationaux de Psychologie Sociale*, 39, (3), 72-75.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self identity : self and society in the late modern age*. Stanford CA, Stanford University Press.
- Kauffman, J.-C. 2004. *L'invention de soi : une théorie de l'identité*. Paris, Armand Collin.
- Le Goff, J.-P. (1995). *Le mythe de l'entreprise*. Paris : La Découverte.
- Manço, A. ; Amoranitis, S. 1999. « Editorial : 'Délégation par Abandon' (D.P.A.) ».

Politiques Sociales. N°3-4. pp. 4-12.

Martucelli, D. (2001). *Dominations ordinaires*. Paris : Balland.

Menger, P.M. (2003). *Portrait de l'artiste en travailleur. Métamorphoses du capitalisme*. Paris : Le Seuil.

Murard, N. (2005). La culpabilité des innocents. *Sciences Humaines*, 168, 44-47.

Sennett, R. 2006. *La culture du nouveau capitalisme*. Paris, Albin Michel.