

International Review of Community Development Revue internationale d'action communautaire



« Méthodologie ? Vous avez dit méthodologie... » Methodology... You said methodology? ¿Metodología? Ud. dijo metodología...

Yves Van de Vloet et Christian Van Uffel

Numéro 7 (47), printemps 1982

Travailler le social

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1035010ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1035010ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Lien social et Politiques

ISSN

0707-9699 (imprimé)

2369-6400 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Van de Vloet, Y. & Van Uffel, C. (1982). « Méthodologie ? Vous avez dit méthodologie... ». *International Review of Community Development / Revue internationale d'action communautaire*, (7), 61–70.
<https://doi.org/10.7202/1035010ar>

Résumé de l'article

Cet article fait le point sur la formation en méthodologie des futurs assistants sociaux belges.

L'organisation de l'enseignement a subi de profondes transformations : évolution des titres requis vers la licence universitaire en travail social, présence réduite d'enseignants ayant une pratique effective sur le terrain parallèlement à leur temps de formation, diminution des heures de stages, etc. La formation devient de plus en plus technique et théorique, au détriment de la pratique.

Il faut refuser l'appropriation de la formation par l'université qui formerait des travailleurs sociaux hyper qualifiés chargés de l'encadrement des assistants sociaux transformés en ouvriers qualifiés.

« Méthodologie ? Vous avez dit méthodologie... »

Y. Van de Vloet

C. Van Uffel

Le présent article tente de faire le point sur la formation en méthodologie des futurs assistants sociaux (A.S.). Pour ce faire, nous avons utilisé divers matériaux : livres de références, articles de revues et principalement les documents émanants des écoles de service social (S.S.), dans lesquelles nous intervenons et ceux du Conseil supérieur de l'enseignement supérieur social (C.S.E.S.S.) qui, nous le précisons plus loin, est l'organe consultatif du ministre de l'Éducation nationale pour la mise en place de tout ce qui concerne la formation sociale. Notre réflexion s'appuie également sur notre participation à une réunion de l'Association centrale des assistés sociaux (A.C.A.S.) sur le thème « méthodologie et formation en travail social ».

De plus, dans le cadre de la préparation du présent numéro de la revue, nous avons organisé une rencontre avec les professeurs de pratique professionnelle (P.P.) et de méthodologie de six écoles francophones avec lesquels nous avons pu débattre des questions abordées dans le présent article.

Avant d'entamer plus précisément l'analyse de la formation en méthodologie, il nous semblait important de resituer l'évolution historique des écoles de service social, ensuite l'organisation globale actuelle de cet enseignement ainsi que les questions brûlantes posées par les titres requis pour enseigner la pratique professionnelle (P.P.) et la méthodologie.

Il nous paraît également opportun de préciser que nous n'aborderons pas l'analyse du profil des formateurs (hormis les titres requis) ni celui des étudiants qui

suivent cette formation. De même que nous limiterons notre champ d'investigation à la seule formation de la méthodologie, nous n'aborderons donc pas l'analyse des cours généraux, de la P.P. et des supervisions.

Professionalisation du travail social : contexte historique

La formation en service social conduit à l'obtention du titre d'auxiliaire social ou d'assistant social, protégé par la loi du 12 juin 1945. « Nul ne peut porter le titre d'auxiliaire social ou d'assistant social s'il ne possède pas le diplôme d'A.S. délivré conformément aux dispositions des Arrêtés royaux qui en règlent l'octroi. La dénomination d'auxiliaire social ou d'assistant social est réservée aux personnes des deux sexes qui sont munies de ce diplôme ¹. »

Cette protection légale, votée quelques semaines après la libération reflète l'importance et l'urgence pour le législateur de voir se constituer un corps professionnel d'intervenants appelés aux nombreuses tâches liées à la reconstruction du pays, à l'exécution d'un plan d'aide sociale et à la mise sur pied des différents secteurs de la sécurité sociale résultant de négociations menées sous l'occupation entre le patronat et les syndicats.

C'est dans ce contexte d'accord de « solidarité sociale » que le « pacte social » se définit : « les représentants des employeurs et les représentants des travail-

leurs reconnaissent que la bonne marche des entreprises, à laquelle est liée la prospérité générale du pays, exige leur collaboration loyale, les travailleurs respectent l'autorité légitime des chefs d'entreprises et mettent leur honneur à exécuter consciencieusement leur travail. Les employeurs respectent la dignité des travailleurs et mettent leur honneur à les traiter avec justice ². »

L'accord se prononçait d'autre part pour la défense du pouvoir d'achat, l'instauration d'une législation et de conventions relatives à la durée du travail, la majoration des allocations familiales, le renforcement des commissions paritaires.

La nécessité d'assurer une protection sociale des travailleurs et de répondre ainsi à une série de revendications du mouvement syndical amène d'autre part l'Arrêté-Loi du 28/12/1944 sur la sécurité sociale qui repose sur l'assurance obligatoire de tous les travailleurs (ouvriers-employés) en vue de se voir garantir des revenus dans cinq secteurs : la vieillesse, la maladie-invalidité, le chômage, les allocations familiales, les vacances annuelles. Le financement est assuré par les travailleurs et les employeurs via des cotisations versées à l'Office national de la sécurité sociale. La mise en place des institutions de la sécurité sociale à laquelle se greffe l'urgence de secours, d'aide, aux victimes de la guerre offrira aux assistants sociaux un vaste éventail d'interventions. La création d'écoles de service social est cependant antérieure à la constitution de la sécurité sociale et se particularise par deux orientations qui peuvent paraître contradictoires.

Écoles sociales dues à l'initiative du mouvement ouvrier

L'année 1920 voit la création de deux écoles catholiques de service social, à l'initiative de l'aile féminine de la démocratie chrétienne, suivi un an plus tard par la création, au départ du Parti ouvrier belge (socialiste), d'une école ouvrière supérieure francophone.

En 1922, deux écoles supérieures pour ouvriers chrétiens apparaissent à Louvain, tandis qu'une seconde école, néerlandophone cette fois, est créée par le P.O.B.

L'objectif des écoles se situe dans une volonté d'offrir au mouvement ouvrier un encadrement. Dans les conditions d'admission à l'École ouvrière supérieure, il est spécifié que « le candidat sera présenté ou recom-

mandé par une organisation affiliée au Parti ouvrier belge par la Commission syndicale, par l'Office coopératif belge ou encore par l'Union nationale des fédérations des mutualités socialistes ³. »

René Renard, moniteur à l'E.O.S. définit l'objectif de celle-ci en ces termes : « La réalisation du socialisme pose des exigences sans cesse plus vastes et plus complexes. Dans chaque domaine de l'action politique, économique et sociale, de lourdes responsabilités doivent être assumées. Pour ce faire, le mouvement ouvrier et socialiste a grandement besoin de militants avertis. Il nous appartient de les former sans retard. L'École socialiste peut y contribuer ⁴. »

Justifiant leur programme de formation, les écoles centrales pour ouvriers chrétiens de Louvain précisent « La société serait dans le plus grand péril si les ouvriers ne disposaient pas d'hommes de leur classe, instruits et éclairés, consciencieux et d'une haute moralité, capables de diriger le mouvement ouvrier suivant les règles de la raison et de l'équité ⁵. »

Écoles sociales créées à l'initiative de l'État

Très différentes quant au recrutement et à l'origine de leur création sont l'École centrale de service social de Bruxelles (1920) et l'École de service social d'Anvers (1921). Ces deux établissements s'inscrivent dans la formation de professionnels du service social capables d'intervenir dans des organismes d'assistance liés à l'éducation, l'hygiène et la bienfaisance. L'apparition d'établissements officiels n'est pas étrangère à la volonté politique du P.O.B. de voir les communes chargées de l'Assistance publique, via les Commissions d'assistance publique, dotées d'assistants professionnels.

C'est le socialiste Émile Vandervelde, ministre de la Justice qui devait amener la reconnaissance officielle des écoles sociales en 1921. À la suite des élections communales d'avril, les socialistes obtenaient la majorité absolue dans 246 grosses communes et un tiers des conseils communaux des grandes villes. « Plusieurs bureaux de bienfaisance et hospices civils passaient donc aux mains des socialistes. Ainsi s'effectua un brusque passage d'un institué à un autre. Et, comme le fait remarquer Mayence, « le service social devait influencer rapidement l'organisation de l'Assistance publique. La loi de 1925 a permis à cette dernière d'évoluer dans le sens de l'assistance sociale ⁶ » ⁷. »

Cependant s'il apparaît que la genèse des écoles de service social se situe dans une période où le mouvement ouvrier et ses expressions politiques se trouvent renforcées, la logique qui sous-tend ces établissements de formation n'en épouse pas pour autant toute la logique syndicale.

Les écoles sociales catholiques pour femmes influencées par la doctrine de collaboration de classe définissent comme objectifs de « refaire la société... assurer la stabilité dans l'ordre et la prospérité ⁸ » et estiment qu'il n'est possible de travailler efficacement au relèvement moral de la famille, si on se désintéresse du mouvement syndical, si on ne s'efforce pas de réintroduire dans la société la notion chrétienne du travail ⁹ ».

Si les écoles sociales créées à l'initiative du P.O.B. s'interpénètrent de manière plus nette avec le mouvement syndical socialiste puisqu'en 1936 « 85 diplômés sont occupés dans les syndicats, 23 dans les coopératives, 24 dans les mutualités, 17 dans les organisations politiques, 7 dans des organisations d'éducation ouvrière, quelques 175 diplômés sur 323 font partie de l'encadrement syndical, mutualiste et politique ¹⁰ », elles n'échappent pas au danger de voir se constituer un corps de professionnels de la défense sociale, de la négociation et de l'aide sociale qui progressivement s'orientera vers la gestion au détriment de l'action syndicale ¹¹.

La mise en place de nombreux organes de concertation sociale, de commissions paritaires, de mandats sociaux au sein de l'appareil d'État ne sera évidemment pas étrangère à cette évolution. Progressivement la reconnaissance par l'État des écoles sociales, la mise sur pied d'un tronc commun dans la formation, la reconnaissance du diplôme ont amené une certaine homogénéisation des écoles sociales au-delà des réseaux d'enseignement.

Cette évolution peut s'expliquer d'une part, en fonction de l'autonomisation des écoles sociales vis-à-vis des mouvements syndicaux et par l'extension de la professionnalisation à partir des années cinquante conduisant ces établissements à former des assistants sociaux susceptibles d'intervenir dans l'ensemble du champ social (services publics, services sociaux privés, protection de l'enfant et de l'adolescent, service social d'entreprise, éducation permanente, etc.) et d'autre part, en fonction de l'introduction des sciences humaines dont les importations nord-américaines « casework » et « groupwork », qui mettent en évidence les « problè-

mes individuels », la « dimension affective », les « troubles relationnels ».

Le langage psychologique deviendra progressivement dominant et offrira aux assistants sociaux, la « dimension scientifique » qui leurs manquait, permettant de justifier sur ces nouvelles bases le « besoin d'adaptation », « en renvoyant le client à lui-même, en réduisant son discours à un discours « symptômes », on ne le rend pas à la vérité d'un environnement socio-économique, mais à une autre, celle de la personnalité ¹² ».

Dans leur évolution et particulièrement au cours de la fin des années soixante, les écoles de service social ont été marquées par l'introduction de nouvelles techniques de travail social qui ont pu paraître à certains intervenants comme des solutions vis-à-vis d'une pratique de service social qualifiée d'intégrative. Le « travail social communautaire » devait pénétrer la programmation des écoles au moment même où se développaient des équipements collectifs, des foyers culturels, des maisons de quartier. Tout le discours sur les nouveaux besoins sociaux, la démocratie culturelle, l'autogestion, la participation, allait contribuer à la création d'une option « communautaire » dans les écoles de service social.

Certains se sont mis à opposer la tendance « communautaire » au travail social individuel. Cette évolution connaît un recul certain à un moment où il est apparu lors de la mise en place d'expériences communautaires dans le domaine de l'aide sociale publique, de la politique de prévention, qu'au-delà des méthodes, se profilent des choix politiques qui semblent prouver une réelle réticence des politiques officielles à déléguer des pouvoirs, y compris dans les secteurs du développement communautaire ou de l'animation culturelle.

Organisation de l'enseignement supérieur social francophone

Les écoles francophones de S.S. sont, depuis 1952, mises en place dans le cadre de l'Enseignement supérieur de type court et de plein exercice ¹³ par des pouvoirs organisateurs de trois types différents : l'État (2 écoles) et l'enseignement subventionné séparé en secteur public (2 écoles provinciales) et secteur libre (1 école socialiste et 6 écoles catholiques). Les écoles

sociales se retrouvent au sein du C.S.E.S.S. qui comprend 6 types de formation pour 18 écoles, à savoir :

— Formation d'A.S.	11 écoles
— Formation de conseillers sociaux	2 écoles
— Formation de bibliothécaires-documentalistes	2 écoles
— Formation d'assistants en psychologie	1 école
— Formation d'éducateurs	1 école

Ces différentes écoles sont représentées au C.S.E.S.S. par 6 délégués des pouvoirs organisateurs de l'enseignement social, 6 délégués du personnel directeur et enseignant, 2 représentants des étudiants, 3 représentants des organisations syndicales (1 socialiste, 1 libéral, 1 catholique), 3 représentants des milieux économiques et sociaux ¹⁵.

Objectifs officiels de la réforme

La formation vise à l'octroi du diplôme d'assistant social ou d'auxiliaire social.

Pour le C.S.E.S.S., il s'agit de former des agents professionnels d'intervention sociale, ce sont les A.S. qui sont « des agents d'action sociale visant à l'organisation et au bon fonctionnement d'une société propre à faciliter le progrès humain. Ils sont aussi des agents d'aide personnelle visant à permettre à l'homme de mieux se réaliser par une meilleure utilisation de ses propres ressources et de celles de la société, favorisant ainsi l'épanouissement de ses potentialités, individuellement ou en groupe, en vue d'une plus grande autonomie et d'une prise en charge responsable. Par la fonction d'analyse et d'intervention auprès de ces personnes, des groupes et des communautés, dans les structures où ils vivent, les A.S. sont révélateurs de besoins et agents de développement individuel et social ¹⁶.

Ainsi, « agent professionnel d'aide individuelle et collective, faisant de la relation humaine son outil privilégié, l'A.S. est agent de communication entre les personnes, d'information, de sensibilisation, de prévention et de révélation des besoins.

Il est la charnière entre les personnes et les institutions, catalyseur de l'action sociale et, dès lors, agent de changement et de développement ¹⁷. »

Cette formation est organisée dans la perspective de permettre aux diplômés d'être à même d'exercer immédiatement une activité professionnelle, de leur assurer une polyvalence en lien avec la grande diversité des secteurs de travail et enfin d'être aptes à accéder à d'autres cycles d'études.

Rappelons que les A.S. sont appelés à travailler dans des S.S. et des mouvements d'action sociale, institutions sociales publiques

ou privées appartenant à divers secteurs tels que médico-social (préventif et curatif), aide sociale, générale et polyvalente, psycho-pédagogique, aide aux « inadaptés sociaux », socio-économique, socio-culturel et politique, recherche sociale, enseignement, documentation, administration, gestion...

Organisation de la formation

L'enseignement est organisé en un cycle de trois ans justifiés par « la nécessité d'une formation de base suffisamment ample et d'une formation de P.P. qui doit être intégrée avec la formation théorique et adéquatement supervisée ¹⁸ ».

L'année scolaire comporte 36 semaines de 32 heures de cours généraux et techniques, de cours de méthodologie et de pratique de la profession. Sur les 96 heures d'activités d'enseignement, il y a 73 heures qui constituent la formation de base commune à toutes les écoles de S.S. francophones et 23 heures laissées au choix de l'établissement scolaire et réparties en activités obligatoires pour tous les étudiants (18 heures) et cours laissés à l'option de l'étudiant (5 heures en 3^e année).

Accès à la formation

Pour accéder à cette formation, il faut, selon la loi du 7 juillet 1970 (article 8 § 2), posséder ou le certificat d'études secondaires supérieures (enseignement général, technique ou artistique), ou un titre étranger jugé équivalent par la Commission d'homologation de l'enseignement secondaire.

Selon le § 3 du même article, un examen d'admission aux études de S.S. ouvert à toute personne âgée de 18 ans au 31 décembre de l'année de l'examen, est organisé dans la plupart des écoles pour remplacer le certificat d'études secondaires supérieures. Les modalités de maintien de cet examen sont aujourd'hui à l'étude tant au C.S.E.S.S. que dans les syndicats ou chez les directeurs d'écoles. Certains défendent la situation actuelle, à savoir l'organisation de l'examen par l'école elle-même ; d'autres souhaitent voir s'installer un jury central d'État pour l'organisation des épreuves d'admission. Il n'est pas inutile de rappeler qu'à « l'origine, le régime d'un tel examen d'admission a été organisé principalement pour permettre à des responsables d'organisations ouvrières que la vie avait fait sortir du rang, qui en raison de leur milieu d'origine, n'avaient pourtant pas fait d'études secondaires, alors qu'ils en auraient sans doute été capables et qui avaient des aptitudes requises pour s'en donner une solide en vue de leurs responsabilités, de suivre un enseignement approprié à leurs objectifs ¹⁹ ».

On constatera, qu'à l'instar de l'évolution du T.S. et de la formation en S.S., l'examen d'admission suit le même passage du travail de type militant au travail plus individualisé et personnel puisque le C.S.E.S.S. écrit, en décembre 1980, qu'« il faut prévoir avec souplesse l'accès aux études de S.S. à des éléments chez qui le désir de devenir A.S. trouve son origine dans une expérience personnelle ²⁰ (professionnelle ou autre) sans rapport avec un curriculum fondé classiquement sur des études secondaires ²¹ ».

Pour terminer cette présentation de l'organisation des études de S.S. en Belgique francophone, ajoutons que la formation se termine par la production et la défense orale d'un mémoire écrit, présenté à un jury d'enseignants et de professionnels extérieurs à l'établissement scolaire.

Des conditions de la pratique d'enseignement

En lien avec la restructuration des études qui a déjà ramené la grille-horaire à un maximum de 32 h/semaine, on assiste à la mise en place d'exigences de plus en plus fortes quant aux titres requis pour pratiquer l'enseignement des cours techniques de méthodologie du T.S. : nécessité pour l'enseignement de la méthodologie de détenir un titre de licence universitaire alors que jusqu'à présent le titre d'A.S., complété d'une expérience professionnelle utile suffisait. Ainsi, ces nouvelles exigences ne laisseraient plus aux A.S. non licenciés que la possibilité de prendre en charge la pratique professionnelle (P.P.).

L'expérience pratique

À cette tendance de réduction de la place des A.S. dans la formation des futurs A.S., s'ajoute celle favorisée par le statut particulier des enseignants et du système de nomination qui empêche l'enseignant sous peine de perdre ses droits et avantages, de retourner au terrain de la pratique. Il existe ainsi « un décalage entre la pratique des terrains de stage et la non-pratique des enseignants, lesquels n'ont plus personnellement d'intervention directe sur le terrain et ont, de ce fait, tendance à analyser la pratique des étudiants uniquement au travers de références théoriques ou de leurs propres lectures ou analyses d'autres pratiques affectuées par d'autres intervenants ²² ». En réaction à cette évolution, le groupe des travailleurs sociaux liégeois souhaite que « les P.P.P., les étudiants et les autres professionnels du métier s'unissent pour revendiquer ensemble une évolution du système de formation des travailleurs sociaux afin d'éviter qu'il ne se forme au sein d'une école de S.S. une équipe de « permanents-formateurs » n'ayant plus d'activité professionnelle extérieure, ne pouvant plus ainsi témoigner que d'un passé professionnel [...] Une équipe de formateurs permanents de ce type ris-

que d'être, au sein d'une école sociale, un moyen de conformisme, passif et intégré, de moins en moins combatif face à des luttes collectives sur la formation et le T.S. ²³ ».

Les titres requis

Il nous sera utile de rappeler qu'avant 1952, les écoles de S.S. se situaient au niveau A2 (enseignement secondaire supérieur) et que les A.S. étaient engagés dans la fonction de moniteur ou monitrice pour assurer des cours, des séminaires, des visites, la guidance des stages, la guidance du mémoire et la guidance de l'étudiant.

En 1952, lorsque les écoles passent au niveau technique supérieur A8/A1, la fonction de l'A.S. enseignant devient professeur-moniteur. Par la suite, la fonction de professeur-moniteur qu'exercent, à la date du 1^{er} septembre 1966, les membres du personnel dans les écoles de S.S., est requis par la fonction de professeur de pratique professionnelle (P.P.P.) ²⁴.

Le 22/4/69, un A.R. fixe les titres requis et fait apparaître une fonction de professeur de cours techniques pour lesquels le titre d'A.S., à défaut d'une formation universitaire, est *admis* pour autant qu'il soit complété d'une expérience utile et d'un certificat d'aptitudes pédagogiques (C.A.P.).

L'article 11 de la loi du 18/02/77 fixe le régime organique des titres de capacité dans l'enseignement supérieur et ne met pas en danger les A.S. enseignants nommés avant le 1^{er} mars 1976. Les A.S. entrés après cette date sont encore engagés selon les dispositions de l'A.R. du 22/4/69 mais ne sont pas nommés.

Le § 7 de l'article 11 de cette loi précise que pour être nommé définitivement, l'enseignant doit faire la preuve d'une expérience utile d'au moins 6 ans dans l'enseignement supérieur. Cette expérience est réduite à 3 ans au moins lorsqu'un membre du personnel a presté au moins 3 années dans une fonction à prestations complètes du personnel directeur et enseignant dans l'enseignement secondaire et a été nommé à titre définitif ou lorsqu'il est porteur d'un C.A.P. approprié à l'enseignement supérieur dont le Roi fixe les conditions d'obtention ²⁵.

Ainsi le C.S.E.S.S. a fait proposer par l'intermédiaire du responsable de l'Administration du ministère de l'Éducation nationale, une demande audit ministère pour que le diplôme de l'A.S. soit à nouveau envisagé.

Les différentes organisations proches de la formation des A.S. souhaitent le maintien de la fonction mixte ou unique (professeur de cours technique de méthodologie et P.P.P.) pour assurer la formation. « La méthodologie en S.S. et le P.P. forment un tout cohérent qui ne pourrait être enseigné que par des A.S. ayant par ailleurs satisfait aux exigences de formation et d'ancienneté dans la profession ²⁶. »

Pour la C.C.P.E.T. (Centrale chrétienne du personnel de l'enseignement technique) « la fonction de chargé de cours pratique et technique doit réaliser la formation pratique et technique des assistants ou auxiliaires sociaux. Cette fonction est une fonction unique ²⁷ ».

Notons enfin que, si toutes les parties sont d'avis d'obtenir la fonction mixte ou unique, il y a des différences importantes quant aux propositions faites pour les titres requis.

La C.C.P.E.T. propose pour remplir cette fonction unique, « le titre d'A.S. ou d'auxiliaire social » qui « offre le plus de garantie. Les titres de licence afférant aux sciences humaines pouvant offrir des garanties analogues ²⁸ ».

Elle suggère que ces titres soient accompagnés de la preuve d'une expérience personnelle des praticiens ainsi que de l'acquisition d'un titre pédagogique.

La C.G.S.P. (Centrale générale des services publics — Syndicat socialiste) quant à elle demande que le titre d'A.S. « soit repris comme titre admis pour les cours en relation avec l'apprentissage technique de la profession ²⁹ ». Elle rejoint d'autre part la position défendue par une pétition adressée à tous les enseignants des écoles de S.S. par des professeurs de méthodologie et de P.P. de l'Institut supérieur de formation sociale à Schaerbeek (I.S.F.S.) demandant « la fonction mixte de professeur de P.P. et de méthodologie requérant 3 ans de pratique, le diplôme d'A.S. et une licence universitaire ³⁰ ».

Pour l'U.F.A.S., « le P.P.P. devrait avoir le statut de professeur de cours techniques, de pratique et de méthodologie. Un titre pédagogique ne devrait pas être exigé de lui que s'il est exigé des autres enseignants également. Mais le titre d'A.S. doit être obligatoire, plus un an d'expérience utile. Pour certains cependant, cette position n'est réaliste que si elle est exigée à titre transitoire, jusqu'à ce qu'un titre universitaire « ad hoc ³¹ » puisse être exigé pour tous. Le titre universitaire ne dispenserait pas de l'expérience préalable et d'un titre d'A.S. ³² ».

On le voit, si une place importante est laissée à la P.P. du futur enseignant, l'exigence complémentaire et obligatoire de la licence universitaire provoque un accroissement considérable du temps de formation et de qualification des futurs enseignants (minimum 8 ans).

La position défendue par la seule C.C.P.E.T. ne semble cependant pas plus défendable dans la mesure où elle ne donne aucune garantie puisqu'elle admet n'importe quelle licence afférant aux sciences humaines et ne précise pas la nature de l'expérience professionnelle à l'extérieur de l'enseignement.

Il reste à constater que l'exigence de titres requis pour l'enseignement de la méthodologie et de la P.P. du S.S., autrefois aux mains d'A.S. A2, évolue vers une hyperqualification (expérience + titre d'A.S. + licence + C.A.P.) voire même d'une forte spécialisation (licence spécifique en T.S.) en même temps que la formation est passée d'une formation pratique, voire militante (écoles ouvrières) à une formation plus générale et technique accessible à un public pluriclassiste qui n'a pas nécessairement de référence à une logique militante.

Contenu de la méthodologie

Tout au long de notre travail de recherche, que ce soit dans nos lectures, dans la compulsion de documents ou dans des débats, rencontres avec les enseignants, nous n'avons jamais rencontré un véritable contenu spécifique à la méthodologie du travail social.

On donne un programme, une organisation, un découpage : méthodologie du travail social individualisé, méthodologie du travail social de groupe, du développement communautaire.

Cependant, le contenu de la méthodologie et de la pratique professionnelle font l'objet de discussions au sein des organisations professionnelles, syndicales, dans les instituts de formation et, depuis quelques mois, au Conseil supérieur de l'enseignement social (C.S.E.S.S.).

Le débat entamé n'a guère permis à ce jour d'aboutir à une clarification ; les dispositions divergent sur le contenu de la méthodologie et de la pratique professionnelle, le lien entre ces deux aspects de la formation paraît difficile à tracer.

La réforme globale de l'enseignement supérieur, l'exigence de titres requis pour l'enseignement des deux volets de base de la formation (pratique-méthodologie) ont contribué à rendre la situation de plus en plus complexe.

Des enjeux institutionnels, syndicaux combien différents ont contribué à la confusion de la présente situation. Il est cependant à noter que les acteurs devront s'extirper de la présente équation. À défaut l'État tranchera, en dépit de l'avis des intéressés, les professeurs de méthodologie et de pratique professionnelle étant eux-mêmes sous-représentés au C.S.E.S.S.) et divisés.

Il existe toutefois un document de base officiel qui définit les « Pratiques et méthodologies du travail social » ³³ ; peu d'écoles semblent y faire référence. Ce texte ne définit nullement les objectifs de la formation, ni l'interpénétration des techniques de travail social ; il constitue plutôt un « plan type de cours ».

Il est élaboré à partir de l'organisation des trois années d'études. On y développe longuement les principes de base du case-work. L'enjeu du travail social communautaire est absent de ce document de même que la place du travailleur social par rapport à son institution. C'est l'idéologie positive de l'expérience communautaire qui est présente. Le document évoque : « la coordination des nombreuses formes d'action sociales », « la collaboration des dirigeants de la communauté lors de la découverte des besoins, la collaboration de la communauté aux activités, la collaboration des experts ».

Depuis 1966, il n'y a plus eu de directives données par l'État et les différentes institutions se sont progressivement autonomisées par rapport au document d'origine.

À partir de 1979, le C.S.E.S.S. a constitué en son sein un groupe de travail « Programme — méthodologie » en vue d'amener des propositions de réactualisation ; il ne semble pas qu'au stade actuel, ce travail ait réellement progressé.

Le 27/11/79, le groupe « Programme — méthodologie » a tenté de cerner le contenu de la méthodologie et sa spécificité. D'emblée un des intervenants a souligné qu'« une définition ne pourra jamais être complète, elle concerne également une attitude de la personne, la construction de cette attitude ; ce qui rend la définition peu aisée ³⁴ ».

La réticence à définir la méthodologie est confirmée au travers d'autres interventions qui toutes tendent à occulter l'approche en globalisant le problème :

- « certains y donnent un contenu à la fois philosophique (éthique de la profession), scientifique, de diagnostic et thérapeutique » ;
- « si l'on parle de manière de faire, de dire, il faut aussi parler de manière d'être. Pour d'autres, la manière d'être fait partie de la manière de faire ³⁵ ».

Ces quelques considérations ont amené l'adoption « provisoire » d'une définition de la méthodologie ³⁶ qui ne semble guère clarifier les enjeux de la formation et qui risque de permettre une appropriation de celle-ci par d'autres enseignements dont l'universitaire ³⁷.

Lorsque le groupe a tenté de cerner la notion de « méthodologie spéciale », il est apparu des choses différentes suivant les écoles, les personnes, sans qu'une image commune ne soit jamais dégagée ; il peut s'agir d'activités collectives, de supervisions individuelles, de séminaires.

À la lecture d'autres documents du C.S.E.S.S., il semble que si la réserve est de mise dans la définition de la méthodologie, sa spécificité est considérée en regard du travail social défini comme devant « aider la personne à fonctionner dans un environnement. La tâche consiste donc à placer un individu dans une situation telle qu'il puisse recevoir de la société ce qu'elle doit normalement apporter aux hommes de façon telle qu'il puisse y apporter sa propre participation en vue d'un progrès optimum favorable à tous ³⁸ ».

En dépit des analyses tendant à démontrer que les problèmes sociaux sont le fruit d'inégalités sociales liées aux conditions de la reproduction de la formation sociale, l'approche du C.S.E.S.S. s'épargne une référence à la « structure sociale » et confirme ainsi l'analyse de Lopez et Gillard qui décrivent l'impasse des travailleurs sociaux : « ils ne mettent pas en relief la logique objective et parce qu'ils ne font pas cela, la signification de leur travail risque de se cantonner à un niveau purement individuel et n'atteindre que trop rarement le niveau social, le niveau de la politique ³⁹ ».

Pour parler à la manière de R. Castel, il y a des professionnels de la lucidité qui se paient d'une bien étrange cécité ⁴⁰. Cette dimension aseptisée, absente de toute référence à l'approche socio-politique est particulièrement évidente lorsque le C.S.E.S.S. ébauche cette spécificité : « le travail social démarre son action à partir de demandes et ce dès qu'un manque, une souffrance existe, dès qu'il y a possibilité de mieux être, de progrès ⁴¹ ».

La logique d'un service social intégratif ne semble guère avoir disparu dans les milieux de la formation ; en témoigne ce document (plan de cours) d'un institut de formation sociale qui définit 3 buts au travail social : « aide aux personnes en vue de : 1) restaurer des situations humaines et sociales déficientes ; 2) prendre des dispositions nouvelles pour assurer la promotion du fonctionnement social ; 3) prévenir la dislocation des relations sociales ⁴² ».

La démarche du C.S.E.S.S. a permis de susciter auprès des acteurs de la formation un approfondissement de la réflexion.

Les écoles sociales francophones ont été invitées à partir de leur réalité pédagogique à définir la formation. Deux professeurs de méthodologie donnent comme objectif à leurs cours :

- « d'aborder les thèmes sociaux auxquels sont confrontés les étudiants dans leurs contacts avec les clients ;
- de développer l'esprit critique des étudiants, de leur faire prendre conscience des clichés et des idées reçus qui entravent une perception objective ⁴³ ».

Ils proposent par exemple comme thème de recherche, le fonctionnement de sa commune, du C.P.A.S. (Centre public d'aide sociale), sous les aspects politiques, financiers et sociaux.

Dans leur plan de cours, des professeurs de pratique professionnelle de Marcinelle proposent « l'observation de la population utilisant les services d'institutions et réflexions sur les objectifs, l'organisation, le fonctionnement de l'institution et sur l'aide accordée aux utilisateurs ⁴⁴ ».

Les étudiants reçoivent en outre une grille d'analyse basée sur l'analyse institutionnelle que nous avons mise au point à partir de notre intervention en qualité de superviseur ⁴⁵.

À propos des séminaires, nous avons relevé une proposition de formateurs de l'I.P.S.M.A. qui rejoint une proposition des étudiants de l'École libre de service social de Charleroi ⁴⁶ :

- « d'assurer une supervision collective des stages, par la confrontation des problèmes rencontrés, des réponses données, par l'analyse des institutions, de leurs objectifs, de leurs contradictions ;
- de constituer un lieu de rencontre avec des praticiens du travail social qui pourraient rapporter aux étudiants leurs expériences, les problèmes rencontrés, l'analyse de certaines institutions ⁴⁷ ».

Dans l'état actuel de notre recherche, il apparaît que, comme le soulignait un formateur, « les cours de méthodologie semblent être des ghettos dans lesquels sont enfermées les méthodes de travail social sans qu'il soit possible d'en connaître avec précision leurs contenus, ni les resituer par rapport aux autres cours de méthodologie ⁴⁸ ».

Il s'avère donc nécessaire de décroiser les diverses disciplines auxquelles le travailleur social fait appel dans sa pratique. La méthodologie serait alors le « juste mélange » des diverses méthodes qui font référence à la psychologie, l'économie, la sociologie, le droit...

Mentionnons à ce titre l'expérience de formation interdisciplinaire effectuée à l'Institut supérieur de formation sociale de Bruxelles où il s'agissait de développer un savoir tout à fait original qui n'était autre que « d'échapper à la gestion assistée de la pratique professionnelle par des savoirs pré-constitués ; par là, cette formule délivre la pratique d'un rapport de dépendance aux savoirs institués ou à des théories pré-élaborées telles que la lui impose une pédagogie d'enseignement programmée par discipline ⁴⁹ ».

Cette formule devrait permettre de créer une situation de rupture par rapport aux positions pédagogiques respectives et aux rôles traditionnels.

Cette approche de l'I.S.F.S. porte toute sa pertinence lorsque l'on mesure la « déqualification inconsciente » de certains formateurs. Une formatrice devait déclarer « nous n'avons pas de techniques qui nous sont propres, on va les pêcher à gauche, à droite, c'est l'usage que nous en faisons qui constitue notre spécificité⁵⁰ ».

Dans une perspective de transformation, Frederik Mispelblom, sociologue, écrit : « Il faut modifier le rapport théoricien-praticien pour découvrir quelles sont les théories de fait à l'oeuvre dans ses interventions et devenir ainsi le théoricien de sa propre pratique⁵¹. »

« Pour faire cela un travail est nécessaire : prise de notes, d'enregistrements, d'entretiens... Pour les professeurs de méthodologie, le développement d'une nouvelle approche se fera au travers de l'exploitation et de l'analyse de mémoires que les étudiants présentent au jury de fin d'études. C'est d'autant plus nécessaire que les revues consacrées au travail social n'embrassent qu'insuffisamment le domaine de l'analyse et que les centres universitaires restent peu enclins à approfondir les expériences et les enjeux du travail social⁵². »

Ce travail de conceptualisation de la pratique du travailleur social lui permettrait d'entamer une modification de son rapport aux usagers et de se situer à l'encontre de ce que déclare Michel Autès : « Puisqu'on interdit aux travailleurs sociaux l'accès aux conditions de production des savoirs qui disent le vrai sur leur pratique — d'une manière massive ceux des spécialistes de la psychologie relayés depuis peu par ceux de la sociologie — les travailleurs sociaux voient se reproduire entre eux et ces spécialistes du savoir, le rapport de dépendance qui existe entre eux-mêmes et leurs clients⁵³. »

Nous n'irons pas jusqu'à dire que le travail de professeur de méthodologie est à assimiler à la citation de Julos Beaucarne telle qu'affichée sur la porte d'un enseignant d'une école sociale bruxelloise « Mon métier est de vous dire que tout est possible » mais un travail fondamental de conceptualisation de la méthodologie du travail social s'avère urgent et nécessaire.

Conclusions

La professionnalisation du S.S. a été liée à l'acquisition et à la reconnaissance des droits sociaux dont la

constitution au lendemain de la deuxième guerre mondiale a été un élément essentiel de la sécurité sociale.

La formation en S.S. a trouvé son origine dans la volonté du mouvement ouvrier de se doter d'A.S. capables d'intervenir dans ses institutions (syndicats, mutuelles, éducation permanente). Parallèlement, l'État a constitué un réseau de formation d'agents capables d'intervenir dans les organismes d'assistance liés à l'éducation, l'hygiène et la bienfaisance. La reconnaissance officielle des écoles remonte, rappelons-le, à 1921.

S'il semble que la genèse des écoles sociales est conduite par deux logiques contradictoires, projet syndical et projet de l'État, c'est vers une stratégie de consensus social que vont s'orienter les diverses formations.

1968 se caractérisera par une remise en question, par les étudiants et certains formateurs, de ce rôle essentiellement intégrateur qu'on fait jouer aux A.S. Au-delà de la contestation vont se profiler les discours de l'utopie communautaire, de la démocratie culturelle, de l'autogestion qui seront ébranlés sur le terrain par les réactions de remise en ordre des employeurs des services sociaux.

Parallèlement à cette évolution, l'organisation de l'enseignement va subir de profondes transformations : évolution des titres requis allant du titre d'A.S. niveau A2 vers la licence universitaire en travail social ; la suppression de l'année préparatoire au cycle de formation d'A.S., l'intention des autorités de supprimer aux écoles l'organisation de l'examen d'admission et son remplacement par une épreuve du jury central d'État commun à toutes les écoles de S.S. ; la présence de plus en plus réduite d'enseignants ayant une pratique effective sur le terrain parallèlement à leur temps de formation ; le vieillissement de la population enseignante, lié au système de nomination ; la diminution des heures de stage ; la suppression de la supervision individuelle.

Tout ceci réduit progressivement le caractère « pratique » de la formation en S.S. pour faire place à une formation de plus en plus « technique » et « théorique ».

Comment y remédier ? Des expériences, reprises dans le présent article (cf. l'expérience de l'I.S.F.S.) montrent qu'il est possible d'allier autrement pratique et théorie ; exiger que le titre d'A.S. accompagné d'une expérience professionnelle utile, soit reconnu comme titre requis pour l'enseignement de la P.P. et que la licence permettant d'enseigner la méthodologie soit nécessairement accompagnée du titre d'A.S. Permettre aux enseignants nommés de retourner sur le terrain

sans perdre leurs droits (ancienneté, barème, sécurité d'emploi) ; créer la méthodologie du T.S.

Mais surtout refuser l'appropriation de la formation au S.S. par l'université qui formerait des T.S. hyper-qualifiés, responsables chargés de l'encadrement des A.S. issus de l'enseignement supérieur social, ce qui les transformerait en ouvriers qualifiés.

C'est parce que nous pensons que la méthodologie du T.S. s'élaborera en écrivant et communiquant ses expériences et ses recherches que nous avons rédigé cet article à Bruxelles, terminé un petit matin de décembre 81.

Yves Van de Vloet
*Professeur de méthodologie et de
pratique professionnelle à
l'Institut supérieur d'études sociales
de l'État à Bruxelles et à
l'Institut provincial des sciences sociales
et pédagogiques à Marcinelle*

Christian Van Uffel
*Professeur de pratique professionnelle
et de méthodologie à l'Institut supérieur
de formation sociale à Bruxelles*

Notes :

¹ Protection du titre d'auxiliaire social ou d'assistant social — Loi du 12/6/1945 in *Moniteur belge* du 21/7/1945. Cette loi a vu le jour à la suite d'un projet de loi déposé par Madame Maria Baers, Sénateur, Présidente de l'École catholique flamande. On lira aussi à ce sujet Mayence, Serge, *Le Service social en Belgique*, Bruxelles, Institut de sociologie, 1969, pp. 114 et 115.

² In *Revue du Travail*, 1945. Voir aussi le livre de Chlepner, B.S., *Cent ans d'Histoire sociale en Belgique*, Bruxelles, Institut de sociologie, 1970.

³ In *Fascicule de présentation de l'École ouvrière supérieure*, Uccle, juillet 1936.

⁴ René Renard, « L'École socialiste », in *Éducation et socialisme*, Bruxelles, décembre 1947, pp. 20-21.

⁵ Maus, I., *Les Écoles de services social en Belgique et à l'étranger*, 1924, p. 12.

⁶ Mayence, S. *op. cit.*

⁷ Grell, P., *L'Organisation de l'assistance publique*, Bruxelles, Éditions Contradictions, 1976, p. 99.

⁸ Maus, I. *op. cit.*

⁹ In *Fascicule de présentation de l'École sociale catholique*, Bruxelles, 1923.

¹⁰ Voir note 3.

¹¹ Le contexte historique lié à la naissance et au développement des écoles sociales diffère de la situation française pour laquelle l'assistance sociale (entre la fin du XIX^e s. et 1920) se développe comme un contre-mouvement au socialisme. Dans sa première période, le service social est essentiellement une affaire de femmes issues de la bourgeoisie qui voyaient dans le service social une alternative à la vie familiale ; le service social s'inscrivait dans une optique de « paix sociale » et « d'union intime et féconde des classes ». La classe ouvrière est perçue comme un groupe menaçant tant par son nombre que par les idéologies qui le traversent. Pour s'opposer aux formes collectives des actions de défense (syndicalisme — socialisme) on préconise une action individuelle, une assistance éducative adaptée aux problèmes individuels. Le projet de l'assistance sociale « naissante » n'est pas d'aider des ouvriers rencontrant des difficultés, mais d'éduquer la classe ouvrière, de lui fournir des règles de bon sens, de morale, de discipline. Cf. Verdes-Leroux, Jeannine, *Le Travail social*, Éditions de Minuit, Paris, 1978.

¹² B. Chatelle, C. De Greef et J. Naert, « Historique de la professionnalisation », in *Contradictions*, n° 19-20, Bruxelles, 1979, p. 225.

¹³ Il existe également des écoles d'enseignement supérieur de type long (4 ans et plus) et des écoles d'enseignement supérieur universitaire (délivrant des candidatures et licences).

¹⁴ Rappelons qu'il s'agit d'enseignement supérieur de type court et de plein exercice. La plupart des formations d'éducateurs étant faites au niveau inférieur ou en promotion sociale.

¹⁵ Remarquons que sur 20 membres de ce C.S.E.S.S. il n'y a que 3 membres porteurs du diplôme d'A.S.

¹⁶ « Fiche d'étude concernant la formation d'A.S. », C.S.E.S.S., juin 1980, pp. 1-2.

¹⁷ *Ibid.*, p. 2

¹⁸ « Description actuelle des trois types d'enseignement supérieur », Rapport du 20/12/79 du groupe de travail « Doctrine » du C.S.E.S.S., p. 3.

¹⁹ « Justification des spécificités pour les études de S.S. », C.S.E.S.S., décembre 1980, pp. 2-3.

²⁰ C'est nous qui soulignons.

²¹ *Ibid.*, p. 3.

²² Rencontre-débat sur la méthodologie et la P.P. dans les écoles de formation sociale, Rapport 3.12.81, p. 4, RIAC Belgique.

²³ *L'École en point de mire*, Dossier G.T.S., n° 1, Liège, janvier-avril 1979, p. 7.

²⁴ A.R. du 2/10/68, art. 23, paru au *Moniteur belge* du 22/10/68.

²⁵ Le C.A.P. pour l'enseignement supérieur n'est toujours pas organisé.

²⁶ Réunion de l'U.F.A.S., Rapport du 23/10/81.

²⁷ Proposition-projet de la C.C.P.E.T. sur les titres requis.

²⁸ *Ibid.*

²⁹ « Situation des A.S. dans l'enseignement supérieur social », Commission « Enseignement supérieur social », de la C.G.S.P., novembre 1979.

³⁰ Ce titre universitaire est celui de la Licence en T.S. qui s'est ouverte en septembre 81 à l'U.L.B.

³² Deuxième rencontre des professeurs de cours techniques, de P.P. et de méthodologie, U.F.A.S., Liège, 21/3/81.

³³ Programme officiel de « Travail social — exercices pratiques — méthodologie », ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française, (1966).

³⁴ P.V. réunion groupe de travail « Programme — méthodologie », du C.S.E.S.S., 27/11/79.

³⁵ *op. cit.*, p. 36.

³⁶ « Méthodologie », Études scientifiques des méthodes de travail social. Les méthodes étant un processus de travail social planifié... », C.S.E.S.S., 27/11/79.

³⁷ L'Université libre de Bruxelles vient de créer en octobre 81 une licence interfacultaire en travail social ouverte aux assistants sociaux en vue « d'offrir un grade universitaire inscrit dans le prolongement direct de l'enseignement supérieur social [...] de former des licenciés capables d'exercer une activité professionnelle dans le champ du service social, de l'action sociale, du travail social, d'accéder à des fonctions de conception, de planification, de décision ou d'aide à la prise de décision », U.L.B., octobre 81.

³⁸ P.V. réunion groupe de travail « méthodologie », du C.S.E.S.S., 18/12/79.

³⁹ Lopez, M.L. et Gillard, M.L. « Psychologisation ou politisation du travail social », *Revue d'action sociale*, n° 6, nov. 1979, Liège, pp. 5 et ss.

⁴⁰ Castel, R., *Le Psychanalisme*, Paris, Maspero, 1973.

⁴¹ Voir note 36.

⁴² Ce plan de cours dont nous n'avons pu identifier l'origine a été transmis en décembre 79 aux membres du groupe de travail « méthodologie » du C.S.E.S.S.

⁴³ Présentation du cours de méthodologie, 1^{er} S.S. D. Gilbert, Y. Lepage, I.S.E.S.E., 1980-81.

⁴⁴ Présentation de cours 1^{er} S.S. Devos, Melan, Tyou, Volral, I.P.S.M.A., 1980-81.

⁴⁵ Grille d'analyse du stage, Yves Van de Vloet, I.P.S.M.A., mai 1978.

⁴⁶ Collectif étudiant « Propositions pour une organisation autogestionnaire de la formation sociale », *Contradictions*, n° 14, Bruxelles, 1977, pp. 78 à 86.

⁴⁷ Note de travail relative au *Projet éducatif provincial au Hainaut*, C. Bonte, D. Gilbert, F. Herlemont, F. Lanotte, M. Thommes, Y. Van de Vloet, Marcinelle, juin 1979.

⁴⁸ Voir note 22.

⁴⁹ Frere, J.P., Piret, B., Vander Beken, A. Van Uffel, C. Werts P., « Problématique de la recherche action », *RIAC*, n° 5, printemps 81, Montréal, p. 123.

⁵⁰ Rencontre sur le thème « méthodologie — pratique professionnelle » organisée par l'A.C.A.S. le 2/12/81.

⁵¹ Mispelblom, F., « Pistes pour des pratiques silencieuses : ébauche d'une méthodologie d'analyse — intervention « socio-historique » en travail social individualisé », *Contradictions*, n° 29, Bruxelles, décembre 81, p. 94.

⁵² Voir note 22.

⁵³ *Travail social et pauvreté*, *op. cit.*, p. 25.

autogestion ^{n° 7} automne 1981

irlande : au-delà du terrorisme

de la résistance à l'autogestion : des expériences passées et contemporaines
coopératives et communautaires, annoncent-elles une autre irlande ?

□

m. raptis : entretiens avec a. ben bella sur l'autogestion
algérienne et l'avenir du tiers-monde,

□

j. elizalde : l'autogestion à l'heure espagnole

□

Éditions Privat, 14 rue des Arts, 31000 Toulouse

Abonnements 1981 : 100 f. (indiv.) et 120 F. (inst.) France.
100 F. (indiv.) et 140 F. (inst.) Étranger.

Vendu en librairie, prix : 30 F. le numéro.