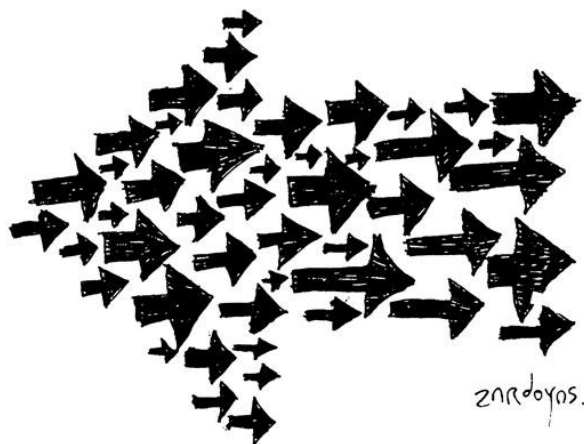


Processus de formalisation de l'aide sociale individuelle

Obligation de contracter et pédagogie du projet : des logiques antinomiques au service de l'émancipation ou de l'assujettissement des publics assistés?



Travail effectué dans le cadre de la formation HES, présenté par :
Myriam Vouillamoz Galland, volée FEE04, filière service social
Sous la direction d'Yves Delessert
Membres du jury : Laurence Ossipow-Wuest et Jocelyne Haller

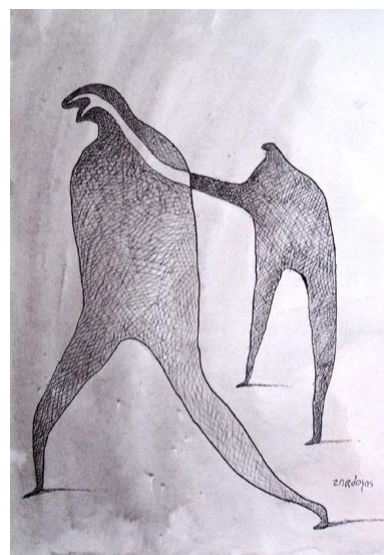
Genève, octobre 2010

Les opinions émises dans cette étude n'engagent que leur auteur.

PROPOS LIMINAIRES

La perspective chrétienne de la conversion, cette mission occidentale, encore présente dans les notions de « modernisation » et de « politique de développement », justifie la domination dès lors que son but est pédagogique. C'est à cette dimension pédagogique de la domination que Gramsci pensait lorsqu'il écrivit que toute relation d'hégémonie a forcément besoin d'une dimension éducative pour se justifier, et que cela vaut non seulement au sein d'une même nation, mais aussi entre les nations et les civilisations. (Beck, 2003, pp. 512-513)

La « main qui nourrit » est aussi aujourd'hui la « main qui signe et paraphe des contrats d'aide ». Est-elle la caresse du respect, la cajolerie feinte de la séduction ou la poigne d'une autoritaire étreinte » ? (Hubert (Ed.), 2006, p. 12)



Images de couverture et liminaire: Œuvres de Ramiro Zardoya Sánchez
Artiste cubain

REMERCIEMENTS

Merci à Paul, Emile et à Annabelle pour leur soutien, pour m'avoir vécu au quotidien pendant ces années d'étude et de travail et avoir accueilli avec patience et tolérance mes moments de fatigue et de doute.

Merci à Yves Delessert, mon directeur de mémoire, pour sa confiance, son accueil et sa disponibilité. Merci d'avoir su laisser l'espace et la liberté nécessaires à mon cheminement solitaire, rétif et têtu.

Merci à Sylvain Thiébaud, conseiller aux études, pour son accompagnement pédagogique pendant ces années d'intenses cogitations et questionnements. Je lui souhaite une retraite gourmande, fleurie, pleine de chemins de traverse et de détours savants.

Merci à Pierre-Antoine, mon praticien formateur, pour ses formules lapidaires et ses électrochocs qui, s'ils n'ont pas toujours été bien vécus, ont du moins eu l'avantage d'orienter ma sensibilité au cœur de ce qui fait débat en travail social.

Merci à Véronique, compagne de travail, pour son amitié et son soutien tout au long de ces années de formation.

Merci à Catherine, compagne d'études, pour la relecture partielle de mon manuscrit, son soutien attentif et constant ainsi que ses encouragements.

Merci à la Ville d'Onex pour l'opportunité qui m'a été donnée de m'atteler à cette formation en emploi.

Et merci à Jocelyne Haller et Laurence Ossipow-Wuest pour avoir accepté d'être membres du jury et d'offrir leurs regards sur mon travail.

SOMMAIRE

Propos liminaires	1
Remerciements	1
Sommaire	1
Résumé	1
Présentation de la recherche	1
1.1 Présentation générale	3
1.2 Objets d'étude, problématique, hypothèses et question de recherche	6
1.3 Origines et objectifs de la recherche	9
1.4 Terrain (s), démarche et méthodologie	13
Contextes d'émergence : du phénomène de contractualisation de la société à la formalisation de pratiques contractuelles en travail social individuel	19
2.1 Différents angles d'approche du phénomène de contractualisation	21
2.2 Du contrat et de son évolution - La thèse de Supiot : contractualisation et reféodalisation ?	21
2.3 La logique de l'économie de marché : le contrat, une adaptation systémique ?	29
2.4 La contractualisation et l'enjeu de la participation démocratique	35
2.5 De la philosophie politique à l'action sociale : au nom de quoi agir sur autrui ?	42
2.6 Remarques conclusives sur les contextes d'émergence	56
Analyse du dispositif en travail social	59
3.1 Le Contrat contenant un projet individualisé d'intégration sociale	61
3.2 Natures et fonctions du contrat en travail social individuel	62
3.3 Nature et fonctions du projet: de l'intégration à l'émancipation	83
3.4 Remarques conclusives sur le dispositif en travail social	118
Aspects du Contrat d'aide sociale individuel (CASI) et de ses contextes	123
4.1 Une pratique instituée du projet et son contexte	125
4.2 Les pratiques d'activation : du contexte suisse au contexte genevois	126
4.3 Le CASI à l'épreuve de la pratique	134
4.4 Principaux obstacles et écueils à la pratique instituée du projet	146
4.5 Remarques conclusives sur la pratique instituée du projet et du contrat	159
Conclusion	163
5.1 Retour sur la question de recherche et les hypothèses	165
5.2 Découvertes, cheminement, enseignements, choix	173
5.3 Limites et perspectives : à l'horizon de nos représentations	181
Références bibliographiques	187
Références des images	192
Table des Matières	193
Table des annexes	197

RÉSUMÉ

La présente exploration porte sur le phénomène de contractualisation de l'aide sociale observé en Europe depuis une vingtaine d'années et, plus récemment, en Suisse. L'analyse s'intéresse plus spécifiquement au dispositif méthodologique utilisé dans le cadre de l'aide sociale individuelle, et mis en œuvre au sein d'institutions publiques ayant un mandat d'assistance. Ce modèle s'incarne dans la figure du *Contrat contenant un projet individualisé d'intégration sociale* qui allie l'obligation de contracter à celle de faire projet. Il est apparu dans le contexte des politiques d'activation et des pratiques incitatives s'adressant aux publics assistés dans le but d'une sortie plus rapide de l'assistance.

Mon étude se propose d'interroger la nature et la fonction de ces contrats d'intégration. Ne sont-ils que des *outils* en travail social ou sont-ils aussi les instruments au service d'une régulation systémique ? Ainsi, la dimension centrale qui sera explorée est la dimension politique du travail social et du système pédagogique qu'il met en œuvre en s'appuyant sur un dispositif méthodologique précis.

L'analyse se décline en trois volets. Le premier s'ouvre sur les contextes d'émergence du phénomène afin de cerner le projet politique et le soutènement idéologique. Le second porte sur l'étude du dispositif méthodologique, ses natures, fonctions, valeur et portée pédagogique. Seront étudiés non seulement les risques mais aussi les opportunités. Le troisième volet propose une incursion dans un contexte et une pratique spécifique, celle du Contrat d'aide sociale individuel (CASI) au sein de l'Hospice général à Genève. Comment ce modèle d'action est-il intégré dans la pratique, que nous dira-t-il des modes de socialisation qui sont à l'œuvre, permettra-t-il de mener à bien le projet éducatif du *travail sur autrui* qui vise l'instauration d'un *individu autonome et responsable* ? Constituera-t-il, pour le *travail social institué*, l'opportunité de passer d'un travail *sur* autrui à un travail *avec* autrui ? Et, ultimement, sera-t-il l'outil au service de l'émancipation des publics assistés ou l'instrument de leur assujettissement ?

Première partie

PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

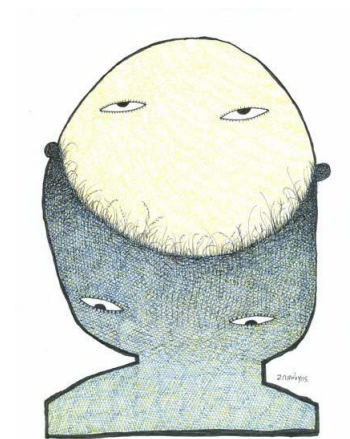
Présentation générale

Objets d'étude, problématique, hypothèses et question de recherche

Origines et objectifs de la recherche

Terrain (s), démarche et méthodologie

Emancipation ou assujettissement ?¹



Œuvre de Ramiro Zardoya Sánchez
Artiste Cubain

¹ Titre donné par l'auteur du mémoire.

1.1 Présentation générale

Mon étude s'intéresse au phénomène, observable en Europe depuis une vingtaine d'années et plus récemment en Suisse, de la contractualisation des droits sociaux et de l'aide sociale.

Cette nouvelle tendance apparaît dans le cadre de la remise en cause de l'État social et de la critique de ses institutions qui semblent impuissantes à *gérer* la nouvelle question sociale. Cette dernière s'exprime notamment dans la complexification et la diversification des voies de désaffiliation et des problématiques liées, dont la massification du chômage et l'extension de la pauvreté sont les emblèmes. A cette configuration, s'ajoutent la volonté de maîtrise des coûts par les états et l'influence notable de la philosophie politique libérale. Cette dernière impacte fortement la façon d'envisager les modes de participation sociale ainsi que les modalités d'engagement de l'individu dans la société.

C'est dans ce contexte que s'ébauche la transformation de l'action sociale qui aboutira à la formalisation d'un modèle d'intervention communément appelé le *modèle contractuel*. Ce dernier conjugue l'obligation de contracter à celle de *faire projet*. Ce modèle a d'abord fait son apparition dans le cadre des politiques de réinsertion et des mesures actives encourageant le retour sur le marché de l'emploi. Il s'est confiné, dans un premier temps, au domaine de la protection sociale d'ordre assurantiel. On le rencontre aujourd'hui de plus en plus au sein d'institutions d'action sociale, voire dans des institutions qui ont mandat d'assistance. Ce phénomène signe l'apparition, au sein de l'aide sociale, de pratiques incitatives visant à activer les bénéficiaires de l'assistance publique, dans le but d'un retour vers l'autonomie et d'une sortie plus rapide du dispositif d'assistance. Ces méthodes dites d'*activation* véhiculent l'idée de la conditionnalité de l'aide.

Après une présentation générale de la recherche, **l'étude se décline en trois volets**. Le premier consiste en une exploration large du phénomène de contractualisation et de son soutènement idéologique. Le second s'intéresse plus particulièrement au dispositif contractuel mis en œuvre dans le cadre d'institutions qui ont un mandat d'assistance, dispositif qui s'incarne dans la figure du *Contrat contenant un projet individualisé d'intégration sociale*. Le troisième et dernier volet propose de soumettre le modèle d'action étudié à l'épreuve de la pratique en abordant un terrain et contexte spécifique, celui de l'Hospice général à Genève. Cet établissement public autonome est chargé d'exécuter la Loi sur l'aide sociale individuelle (LASI) entrée en vigueur en juin 2007. La mise en œuvre au sein de cette institution, dès juillet 2006, du *Contrat d'aide sociale individuel* (CASI), qui représente la version genevoise du dispositif générique étudié, signe l'apparition des pratiques incitatives et de la conditionnalité de l'aide dans le canton de Genève. Soumettre ce dispositif à l'épreuve du terrain permet de voir comment il s'intègre dans les pratiques du *travail social institué*², de repérer les écueils auxquels il est confronté et, « in fine », de prendre la juste mesure de l'impact de la formalisation contractuelle dans le champ de l'action sociale.

Le premier volet de l'exploration, qui porte sur l'étude des contextes d'émergence, tente d'abord de cerner le projet politique ainsi que les enjeux multiples liés à l'adoption du modèle contractuel, en resituant son émergence dans différents contextes. Ce faisant j'ai été amenée à explorer comment différentes logiques s'interpénètrent et mettent en

² Le *travail social institué* se réfère au travail social tel qu'il s'est développé dans les institutions publiques d'action sociale sous l'égide de l'État social (ou État providence) (Dubet, 2002).

tension nos sociétés démocratiques. A ainsi été mis en lumière un processus d'institutionnalisation de nouvelles formes et modalités de régulation sociale reposant essentiellement sur une politique de la *responsabilité* et de l'*autonomie*. En regard du travail social institué, le détour contextuel a permis de mettre en évidence l'entreprise éducative qui s'*impose* aux publics assistés et qui parle plutôt en faveur de *pratiques normatives* soutenues par une *pédagogie de l'adaptation*. En navigant des évolutions constatées au niveau sociétal à leur impact sur le champ du travail social, l'approche tente de mettre en exergue le contexte *et* les modalités de la mise en œuvre des nouvelles politiques auprès des publics dépendant de l'aide sociale. Ces modalités se traduisent, au sein de la relation d'aide et de la fonction pédagogique convoquée dans le *travail sur autrui*³, par la mise en œuvre d'une activité d'institution d'un *individu autonome et responsable*.

Cette approche multi-contextuelle permet de tisser les fils qui éclairent, en les reliant, les transformations de la philosophie politique, la critique de l'État social et le déclin de ses institutions, la crise de légitimité du travail social, la domination du modèle de gestion néolibérale et l'évolution des politiques publiques. Ces passages dans les différents contextes sont chaque fois mis en lien avec certains aspects de la problématique traitée par mon étude et permettent d'indiquer la place occupée par le travail social institué dans cette configuration générale. L'approche portant sur l'adoption du modèle contractuel dans le champ du travail social met en évidence la dimension politique et le soutien idéologique dans lesquels ce modèle s'inscrit. Elle permet d'esquisser de premières réponses à la question centrale de mon étude, en lien avec la dimension politique⁴ du travail social : le processus de formalisation de l'aide sociale individuelle, qui repose sur l'obligation de contracter et de faire projet, est-il à même de répondre à la visée de responsabilisation et d'autonomisation des publics assistés, ou, renforce-t-il au contraire, des processus de contrôle et de domination ?

Le deuxième volet portant sur l'étude du dispositif méthodologique, vise à analyser le modèle d'action mis en œuvre dans le cadre du travail social individuel. Celui-ci allie, dans la figure du *Contrat contenant un projet individualisé d'intégration sociale*, l'*obligation de contracter* à la *pédagogie du projet*. Pour l'analyser, j'ai décidé de scinder ces deux pôles et propose d'étudier, dans un premier temps, la nature et la fonction du *contrat* en travail social et, dans un second temps, la nature et la fonction du *projet* « enchâssé » dans le contrat. Il s'agit à la fois de déterminer les différentes natures et fonctions de ces outils ainsi que leur valeur et portée pédagogique. En partant des objectifs de responsabilisation et d'autonomisation énoncés par le programme politique, je propose d'explorer les risques mais aussi les opportunités que représentent le *contrat* et le *projet* pour la pratique sociale qui s'attèle à ce programme.

Le regard est ici principalement fixé sur les enjeux liés à la réalisation des objectifs d'autonomisation et d'émancipation. Ce qui est questionné est *l'adéquation du dispositif* développé aux fins projetées. L'objet de ce volet est de répondre à la question de mon étude

³ Le *travail sur autrui*, auquel se réfère Dubet (2002) et que je vais fréquemment mentionner dans cette étude, « est la forme prise par le travail social individuel tel qu'il s'est défini et déployé dans les institutions d'action sociale sous l'égide de l'État social ». Ce travail se réfère à une activité de socialisation qui vise la transformation des individus auxquels elle s'adresse, que ce soit en relation avec leurs conduites, leurs valeurs ou leurs représentations. Le travail d'*institution d'autrui* qu'il amène est mis en œuvre dans différentes professions, comme celle de travailleur social, formateur, les professions de la santé, etc.

⁴ Je me réfère ici à la dimension politique du travail social en ce qu'elle « participe de la définition du *vivre ensemble* dans une société donnée ». Ceci sera explicité plus avant à la page suivante.

en lien avec la dimension pédagogique du travail social : l'alliance du contrat obligatoire et de la pédagogie du projet est-elle à même de réaliser l'autonomisation des publics assistés ? La question qui émerge alors est aussi celle de *l'adéquation du cadre* au dispositif choisi et aux objectifs visés. Le travail social institué sera-t-il en mesure d'évoluer vers un *accompagnement* qui permette l'autonomisation et l'émancipation de ses publics ? Un tel travail est-il possible en milieu institutionnel et au sein d'une organisation qui conjugue un mandat d'assistance financière avec un mandat d'intégration sociale et professionnelle ? Ces questions permettent également d'esquisser les limites du modèle et du cadre de l'aide sociale individuelle en regard des objectifs visés.

L'exploration de la nature et de la fonction du projet a d'abord nécessité un prolongement de l'élaboration théorique et l'introduction de nouvelles notions. Ainsi sont présentés les concepts de *projet personnel* (Tilman, 2004), de *pédagogie émancipatrice* (Grootaers & Tilman, 2002), de *pédagogie du projet* et de *pédagogie de l'autonomie* (Vassileff, 1988 & 1999). Je me suis aussi intéressée aux déterminants de l'autonomie et de l'émancipation, ai considéré la tension existant entre le projet de l'intégration et celui de l'autonomisation et de l'émancipation, tension qui m'est apparue comme constitutive du travail social. A également été questionné le projet éducatif qui s'adresse aux publics dépendants de l'aide sociale, projet préalablement mis en évidence dans les « contextes d'émergence ». Au fil de cette exploration ce sont ainsi peu à peu esquissées les limites d'une « éthique de l'autonomie et de la responsabilité ».

Le troisième volet de mon exploration révèle le cœur des pratiques en travail social individuel. Il **soumet le schéma idéal du modèle d'action à la pratique du terrain**. L'incursion dans le contexte du CASI genevois a été l'occasion d'étudier comment le nouveau dispositif est accueilli et intégré dans la pratique quotidienne des assistants sociaux. Pour ce faire, n'ayant pas eu moi-même accès au terrain, mon analyse s'est appuyée sur un certain nombre de documents et recherches déjà publiés. Ma démarche ne consiste donc pas en une recherche de terrain proprement dite, mais plutôt en une analyse documentaire. Mon regard s'est ici principalement porté sur la *pratique instituée du projet*, soit le projet tel qu'il est mis en œuvre au sein d'une institution publique qui a mandat d'assistance. En effet, l'étude du dispositif méthodologique ayant mis en lumière que la formalisation contractuelle ne suffisait pas à garantir le passage d'un travail *sur* autrui à un travail *avec* autrui, il s'agissait, dans l'analyse des pratiques, de porter plus particulièrement le regard sur la façon dont le *projet contenu dans le contrat* était mis en œuvre. D'autre part, il fallait également prendre en considération la pratique pédagogique de *l'assistant social*.

L'étude du dispositif en travail social m'ayant également amenée à devoir considérer les évolutions plus récentes de l'action sociale et de ses pratiques, elle m'a permis de mettre en évidence l'impact du projet de responsabilisation et d'autonomisation des publics assistés sur la mission des institutions publiques d'assistance. Je notais que leurs missions d'intégration et d'insertion professionnelle et sociale étaient renforcées, au détriment de la mission d'aide. Les institutions, chargées de nouvelles responsabilités par les politiques, ont ainsi été amenées à développer leur mission éducative et formative en vue de renforcer l'autonomie des personnes assistées et de les préparer à un retour plus rapide vers l'emploi. Du côté des pratiques, l'affirmation de la *primauté de l'activité éducative* sur *l'activité centrée sur l'aide* demandait, des assistants sociaux, qu'ils privilégient la *posture pédagogique* au détriment de la *posture d'aide*. L'incursion dans la pratique a permis de mettre en évidence les résistances majeures qui ont résulté de ces mutations.

Ce volet de mon analyse a également été l'occasion d'aborder le dernier échelon de l'entreprise *descendante* qui, partant des principes de la philosophie politique libérale, a diffusé ses effets jusque dans la pratique des assistants sociaux. Il a permis de dévoiler

l'espace compris entre les discours, leur traduction dans les politiques publiques et dans le domaine du droit, et la réalité des pratiques du terrain. Il a aussi mis en évidence, à chaque échelon de la pyramide, des représentations différenciées de l'autonomie et de l'émancipation. L'incursion sur le terrain, quant à elle, a dévoilé les diverses subjectivités et rationalités à l'œuvre dans la pratique des assistants sociaux. Au bout du compte, qu'en sera-t-il des objectifs d'émancipation visés par ce *programme éducatif* ?

La dimension centrale qui est explorée tout au long de ce travail, est la dimension politique du travail social et du système pédagogique qu'il met en œuvre en s'appuyant sur un dispositif méthodologique et pédagogique précis. Par dimension politique, j'entends celle qui participe de la définition du *vivre ensemble* dans une société donnée et que Pattaroni (2005) définit ainsi:

« [...] la question du politique est précisément celle des comportements attendus pour composer la société des humains. Ces *attendus* ne concernant pas seulement une activité qui serait orientée vers l'institution d'un monde commun [...] mais tous les gestes qui servent *l'ordonnancement* de la communauté. La constitution d'un *ordre* entre les humains – agencés afin de réaliser un monde commun *juste et bon* – nous semble être le sens même du *politique*. (p. 1)

Ma démarche tente, au-delà des enjeux propres aux transformations du travail social de proximité, de comprendre dans quelle politique du *vivre ensemble* le dispositif étudié s'inscrit. Elle vise ainsi à cerner la nature des relations entre les différents acteurs de la société et à analyser les nouveaux modes de socialisation qui sont à l'œuvre.

1.2 Objets d'étude, problématique, hypothèses et question de recherche

Les objets d'étude sont, d'une part, le phénomène de contractualisation de l'aide sociale observé et, d'autre part, le dispositif plus spécifique mis en œuvre dans le champ du travail social institué. Je souhaite ici préciser quelque peu ces objets, ainsi que la problématique et les hypothèses qui signalent mon angle d'approche. Je propose pour ce faire, de partir des termes du titre qui énonce explicitement ma question de recherche et qui est reproduit ci-dessous pour en faciliter la préhension.

Processus de formalisation de l'aide sociale individuelle

Obligation de contracter et pédagogie du projet : des logiques antinomiques au service de l'émancipation ou de l'assujettissement des publics assistés?

J'utilise à dessein les termes de *processus de formalisation* plutôt que *processus de contractualisation*, étant donné que la pratique contractuelle est déjà intégrée dans le schéma classique d'intervention en service social. La nouveauté de la démarche réside dans l'introduction de l'*obligation* de contracter. Cette *obligation* entérine la formalisation en ce qu'elle oblige le passage à l'écriture : le contrat oral ne suffit plus, le partenariat doit être formellement enregistré. L'*obligation de contracter* se décline aussi en *obligation de faire projet*, puisque la méthodologie du projet s'associe ici à l'acte formel du contrat. Le processus de formalisation porte ainsi sur les deux pratiques.

La référence à *l'aide sociale individuelle* renvoie au processus d'aide dans lequel sont engagés le bénéficiaire de l'aide et l'assistant social dans le cadre d'une intervention en service social, soit dans une situation d'entretien et de relation interindividuels. Dans cette

acceptation, on se réfère aussi souvent à l'aide sociale individuelle comme à *l'aide de proximité*.

J'ai choisi à dessein de faire figurer dans le titre le terme de *pédagogie du projet* plutôt que *méthodologie de projet*. Bien que la conduite du *projet individuel* étudiée ici s'apparente plus à la mise en œuvre fonctionnelle d'une *méthodologie du projet* qu'à une *pratique pédagogique* émancipatrice, c'est précisément dans la transformation de l'une à l'autre que se niche, selon moi, l'opportunité d'en faire une pratique de travail social respectueuse de la personne et susceptible de l'accompagner vers l'édification de son autonomie. C'est alors un processus qui doit nécessairement intégrer l'espace et le temps d'une construction identitaire.

Les *logiques antinomiques* indiquent les hypothèses centrales de mon étude. **La première étant que la logique du projet se marie mal avec l'obligation de s'y inscrire.** Dans cette configuration, l'alliance du contrat obligatoire et de la pédagogie du projet devient problématique. Il est effectivement ressorti des premières lectures effectuées sur le sujet, que la démarche du projet personnel, comprise comme outil de développement de la personne, et intégrant ainsi aussi un processus d'autonomisation de cette dernière, ne pouvait se fonder sur une obligation. Cette démarche, si elle doit d'abord servir la personne qui s'y inscrit, doit être libre et volontaire et, par là même, authentique. L'obligation de faire projet risque ici de compromettre le processus de développement de la personne et la réalisation de l'objectif d'émancipation. Ce qui est ici au centre du questionnement est le dispositif méthodologique en ce qu'il produit un *projet contraint*. L'enjeu central est d'abord pédagogique : est-il possible, en partant d'un *projet contraint*, d'œuvrer au développement de la personne et de réaliser tout de même l'objectif d'autonomisation ?

Les logiques antinomiques se réfèrent aussi, plus généralement, au *processus forcé* d'autonomisation et de responsabilisation des individus. Peut-on émanciper par la contrainte ? Peut-on obliger un processus d'autonomisation ? Ces questions introduisent un double enjeu : un enjeu pédagogique et un enjeu éthique. L'enjeu pédagogique porte sur la pertinence du recours à des mesures de contraintes pour réaliser l'autonomisation d'un sujet. L'enjeu éthique porte non seulement sur la légitimité de mettre en œuvre un tel dispositif dans le cadre de l'institution d'assistance, mais également sur l'obligation introduite légalement de s'y inscrire. En lien avec le programme éducatif qui s'adresse aux publics captifs des institutions, ce qui est ici au centre du questionnement sont les *cadre et processus contraints* de la mise en œuvre du dispositif. La seconde hypothèse centrale de mon étude se formule dès lors ainsi : **l'utilisation du contrat et de la pédagogie du projet est, dans leur visée émancipatrice, antinomique avec un cadre contraint et sanctionnant.**

La référence aux *publics assistés* est faite pour rappeler le cadre de l'intervention sociale auquel je souhaite me référer dans cette étude, soit celui d'une institution publique qui a un mandat légal d'assistance. Elle amène aussi l'idée des caractéristiques *éventuellement* spécifiques à ces publics, qui peuvent nécessiter des aménagements particuliers dans le processus d'autonomisation visé par la pédagogie du projet.

Le terme *émancipation* est à comprendre en lien avec l'objectif visé par l'entreprise éducative engagée auprès des publics assistés. Cet objectif vise l'affranchissement de l'individu du système assistantiel de l'État social, affranchissement qui pourrait se réaliser par l'autonomisation de l'individu. Le terme doit ainsi être entendu dans sa double acceptation *d'action d'émanciper ou de s'émanciper* et *son résultat*. Il se réfère d'une part, dans la conception pédagogique de l'émancipation du sujet, au processus d'autodétermination qui mène à l'autonomie ; d'autre part, il se réfère aussi au résultat de ce processus, soit le fait de s'affranchir d'une tutelle.

Le terme *assujettissement* doit également être compris dans sa double acceptation d'*action d'assujettir*, de soumettre, et de *l'état de dépendance et de soumission* qui en résulte. Ainsi, dans le contexte qui nous intéresse, il se réfère d'une part au questionnement sur la *nature* de l'action entreprise : cette entreprise d'éducation des publics dépendants de l'aide sociale est-elle de nature à assujettir l'individu, ou, au contraire, à l'émanciper ? D'autre part, en référence à *l'état de dépendance*, le dispositif étudié, soit l'alliance du contrat obligatoire et de la pédagogie du projet, sera-t-il à même de réaliser l'émancipation de ces publics ou renforcera-t-il, au contraire, les processus de contrôle et de domination qui sont déjà à l'œuvre ? Dans le deuxième cas de figure, ils participeraient dès lors plutôt au maintien de ces publics dans l'état de dépendance qui est dénoncé. Le terme d'assujettissement peut aussi, dans ce cas, se comprendre comme l'action *de plier, de soumettre quelqu'un à une règle, à une norme*.

L'introduction de la troisième hypothèse de mon mémoire nécessite quelques développements préalables. En effet, si le premier temps de mon analyse concourt à mettre en évidence le projet politique de la contractualisation, le second permet d'analyser le système pédagogique qui le met en œuvre. Comment, à leur tour, ces deux dimensions s'articulent-elles ? Que se passe-t-il au point de convergence du projet politique et du système pédagogique ? L'analyse théorique permet de conclure, jusqu'à un certain point, que le recours à la pratique contractuelle et aux conduites à projet semble pertinent, en lien avec les objectifs visés. Ces outils contiennent effectivement un potentiel émancipateur. Qu'est-ce qui empêche, dès lors, une pleine réalisation de ce potentiel ? L'analyse du dispositif pédagogique donnera quelques éléments de réponse. Le second élément, quant à lui, se manifeste au point de convergence mentionné ci-dessus : le potentiel émancipateur du dispositif ne peut être pleinement réalisé que si ce dernier est mis en œuvre dans un ordre social sensé. C'est ce qu'énonce Scieszka (2004) lorsqu'il dit que « les projets acceptés⁵ fonctionnent bien si l'ordre social est sensé, sinon la personne est entraînée vers des buts pervers » (p. 233). Je pense avec lui que l'ordre social, politique et économique dans lequel s'insère ces mesures joue effectivement un rôle important en rapport avec la capacité de mobilisation et de motivation des publics concernés et détermine, ultimement, la réussite effective du projet. En effet, si les publics concernés développent le sentiment que le système n'est pas *juste*, que l'ordre social n'est pas *légitimement fondé*, leur adhésion n'est pas garantie. Celle-ci sera d'autre part aussi conditionnée par la légitimité accordée à l'autorité de ceux qui en appellent à leur responsabilisation et autonomisation, ainsi qu'à celle accordée aux institutions et aux agents qui participent de l'entreprise.

Dans la question qui m'occupe et me préoccupe, les « buts pervers » pourraient être, d'une part l'utilisation du dispositif contractuel comme instrument de l'idéologie libérale⁶

⁵ Les *projets acceptés* sont ici des projets qui s'imposent ou sont imposés à la personne. On s'y réfère souvent aussi, dans la littérature du projet, comme à des *projets inauthentiques*, en ceci qu'ils n'émanent pas d'une décision libre de la personne.

⁶ Idéologie dans le sens où l'entendait Marx, soit l'idéologie comme système d'opinions servant les intérêts des classes dominantes. La définition sur <http://fr.wikipedia.org/wiki/Id%C3%A9ologie> p. 7 (16.04.2010 à 13 :42): « Historiquement, le terme d'idéologie est entré dans la réflexion sociale avec le marxisme qui lui a donné tout de suite un sens critique, l'idéologie étant le *contraire* de la science. Elle se présente d'abord comme une *vision du monde*, c'est-à-dire une construction intellectuelle qui explique et justifie un ordre social existant, à partir de raisons naturelles et religieuses. Mais cette vision n'est en réalité qu'un voile destiné à cacher la poursuite d'intérêts matériels égoïstes en renforçant et étendant la domination d'une classe de privilégiés : pour renforcer

ainsi que la subordination des intérêts humains aux intérêts de l'économie de marché. Dans les deux cas, le dispositif serait au service d'une entreprise de normalisation et de formatage des capacités humaines à des fins d'adaptation à un système. Il serait ainsi un instrument de régulation systémique plutôt qu'un outil d'émancipation. C'est dans une telle configuration que le risque d'instrumentalisation du travail social et de ses agents peut s'actualiser. Dans cette perspective, la troisième hypothèse, telle que formulée tout au début de mon projet s'énonce ainsi : « **l'alliance d'un contrat obligatoire et de la pédagogie de projet induit un risque accru d'instrumentalisation du travailleur social, voir de la relation d'accompagnement forgée avec la personne en demande d'aide et basée sur la confiance** ». L'analyse des contextes d'émergence m'a permis, par la suite, d'élaborer encore cette hypothèse que je peux reformuler ainsi : « **le recours à un outil pédagogique dans un cadre d'aide contraint augmente le risque d'une gestion instrumentalisée du social** ». Le processus qui se décline alors est plutôt celui d'une entreprise d'assujettissement des publics ciblés, au profit d'intérêts autres que ceux explicitement formulés.

Cependant, l'objet de mon étude est double. Celle-ci envisage de considérer non seulement les risques liés au nouveau dispositif, mais également les opportunités. Ainsi, si ma troisième hypothèse est en lien avec la thèse de l'assujettissement, mon étude se propose aussi d'explorer la thèse de l'émancipation. Or comme déjà souligné, le nouveau dispositif allie deux pôles, supposés antinomiques. Si je vois la thèse de l'assujettissement susceptible de se réaliser dans le pôle *obligation de contracter*, celle de l'émancipation serait plutôt portée par le pôle *pédagogie du projet*. Mon étude propose dès lors aussi d'explorer un modèle intégrant une pédagogie de l'autonomie.

En précisant ici l'objet d'étude, j'ai également donné à voir le questionnement et la problématique que je souhaite traiter dans mon mémoire. Ont ainsi été esquissés les enjeux liés à la fonction pédagogique du travail social et au caractère politique de ce dernier. Voyons maintenant où remontent les origines de mon étude et quels en sont les objectifs.

1.3 Origines et objectifs de la recherche

Je me permets ici, en référence aux origines et objectifs de ma recherche, de reprendre ce que j'avais écrit à ce sujet dans un premier énoncé du projet de recherche ainsi que dans deux reformulations subséquentes. Ce projet, cette *intention* de recherche sont issus d'un cheminement initié au début de ma pratique d'assistante sociale, en mars 2003, dans un service social communal du canton, le Service de Prévention sociale et de Promotion de la Santé de la Ville d'Onex (SPPS). Je commençais alors, à 40 ans, une nouvelle aventure professionnelle en qualité d'assistante sociale et un an plus tard, entamais ma formation en emploi à la Haute Ecole de Travail social (HETS) à Genève. Mes premières expérimentations m'ont conduite à m'interroger sur la nature et la qualité de la relation entre le travailleur social et la personne en demande d'aide. En effet, il m'est apparu très tôt comme une évidence que le succès de ma mission et la qualité de mon travail dépendaient non seulement de compétences de l'ordre du savoir et du savoir-faire, mais aussi, et peut-être même de manière plus importante, de compétences de l'ordre d'un savoir être. Ce questionnement répondait aussi au besoin de me forger une identité professionnelle, de délimiter une posture professionnelle et de définir la professionnalité.

le pouvoir en place, les idéologies de la classe dominante sont présentées de manière à ce que les intérêts de la classe dominante paraissent être les intérêts de tous. »

Plus tard, le début de l'école et la rencontre avec certains auteurs, dont Meirieu (1991) et Fustier (2000), me donnaient d'autres clés de lecture et éléments de compréhension de ce qui était en jeu dans la relation. Etant donné le lien direct de ces éléments avec les préoccupations de mon mémoire, je souhaite ici m'arrêter un instant sur ces deux lectures pour indiquer les éclairages déterminants qu'elles ont apportés à mes questionnements.

Dans son chapitre « Du contrat », Meirieu (1991) s'intéressait à la relation pédagogique, soit à la relation engagée entre l'éducateur et l'éduqué et mettait en évidence la dissymétrie liée « aux statuts radicalement différents des deux partenaires ». Je transposais cette analyse à la relation entre travailleur social et usager et trouvais ainsi une explication à la tension que mon double positionnement de *professionnel* et d'*humain* me faisait ressentir. Meirieu me permettait effectivement de comprendre que lorsque je suis l'assistante sociale, la professionnelle (l'EXPERT), je suis dans cette relation dissymétrique qui permet d'entrer dans un processus pédagogique. Que lorsque je suis l'être humain (L'EX-PAIR) qui entre en relation avec un autre être, je suis dans cette parité de nature qui va me permettre d'aller à sa rencontre. Il m'apparaissait ainsi que les deux formes de relation étaient nécessaires à la transmission du savoir. Mais Meirieu me donna aussi des éclairages intéressants sur un autre sujet qui entra alors dans mon champ de réflexion et d'expérimentation, celui de l'utilisation du contrat dans l'accompagnement social individuel. En effet, Meirieu (1991), dans son ouvrage, mettait également en lumière les enjeux de la relation pédagogique et démontrait la nécessité de gérer cette relation complexe et tout ce qu'elle sous-tendait dans le cadre d'un processus formel d'élaboration d'un contrat. D'autre part, en clarifiant les termes du contrat, en les explicitant, la possibilité était donnée à un plus grand nombre de *sujets apprenants* d'entrer dans le processus pédagogique et d'y participer en tant qu'*acteurs*. C'est ce que l'auteur a appelé l'« effet démocratisant. » La négociation contractuelle permettait, selon lui, de réguler et de gérer la double dissymétrie existant dans la relation engagée entre l'*éducateur* et l'*éduqué*.

Après Meirieu, ce fut Fustier (2000), dans son ouvrage *Le lien d'accompagnement : entre don et contrat salarial*, qui m'apportait à la fois des éléments de compréhension de ce qui était en jeu dans la relation engagée entre le travailleur social et l'usager, et des éléments qui me permirent de formuler un certain nombre d'hypothèses liées à l'impact de la contractualisation sur la relation d'aide et la dynamique de l'accompagnement social. Fustier mettait effectivement en lumière ce qui opposait deux formes d'échanges et de relations, l'échange par le don et l'échange marchand. La qualité particulière de l'échange par le don résidait dans sa capacité à créer du lien. A l'inverse, l'échange marchand – de type contractuel – provoquait plutôt une perte du lien social. Je me faisais ainsi la réflexion que dans un accompagnement social régi par le contrat, le lien contractuel deviendrait prédominant et que ce qui auparavant, dans un système moins formalisé, dans des termes moins explicités, pouvait être perçu comme du don par l'usager, ne pourrait peut-être plus l'être. Or, ayant expérimenté la force du don à mobiliser une réponse de la part de l'usager et son engagement dans le processus d'aide, je me demandais alors ce qui se passerait si cette force n'était plus là. Quelle serait la nouvelle dynamique de l'accompagnement sous le régime contractuel ?

Voilà mes premiers questionnements en rapport avec la contractualisation. D'autres s'y ajoutèrent bientôt. En effet, à l'automne 2005, notre chef de service qui était également mon praticien formateur, nous proposait, à moi et à mes collègues, d'initier, dans le cadre des colloques hebdomadaires, une réflexion commune sur l'utilisation du contrat dans l'accompagnement social. Ce contrat fut d'abord appelé « Contrat citoyen ». Bientôt, les collaborateurs du Service d'Action sociale de Plan-Les-Ouates (SASPLO) nous rejoignirent et nous fûmes amenés à élaborer ensemble cette réflexion qui déboucha sur la formalisation d'un modèle contractuel. Le contrat élaboré se présentait sous la forme de deux documents : le

premier, appelé « Accord de partenariat » fixait le cadre de la mission institutionnelle et du partenariat avec le client. Le deuxième, appelé « Accord de collaboration » permettait d'exposer la situation problématique, de formuler le projet et ses objectifs, ainsi que les moyens mis en œuvre et le partage des tâches entre l'assistant social et le client.⁷ Si ce processus de réflexion et d'élaboration contractuelle nous sensibilisa, en tant que travailleurs sociaux, à un certain nombre de problématiques liées à la formalisation du contrat et du projet, elle constitua, pour les chefs de nos services respectifs, l'opportunité d'élaborer des « Eléments de réflexion autour du partenariat citoyen dans le cadre de l'action sociale communale » (Guadagnini et Lacroix, 2007). Ces éléments explicitant le processus et le cadre dans lesquels s'intégrait notre réflexion sont reproduits, avec l'autorisation des auteurs, à l'annexe 4.2.

Dans le courant de l'année 2006, mes collègues du SPPS et du SASPLO et moi-même nous mîmes à expérimenter ces accords formalisés. J'abordais cette mise en pratique du contrat, certes enrichie par les lectures citées, mais toujours aussi inhabile et incertaine dans la mise en œuvre. Confrontée à la pratique du contrat, d'autres questionnements et difficultés émergèrent. Je me rappelle que la nouvelle posture amenée par l'utilisation du contrat – que nous n'utilisions que dans certaines situations – me donnait parfois l'impression de *faire violence* à mon client. Il m'était extrêmement difficile de trouver les mots pour lui expliquer les raisons de cette formalisation. J'éprouvais un sentiment d'iniquité et je n'arrivais pas à me sentir légitimée dans cette pratique. Dans certains cas de figure, il s'agissait clairement de s'assurer la participation de la personne et son engagement dans le processus. Cette pratique évoquait pour moi plutôt un processus d'adhésion forcée que la résultante d'une négociation contractuelle. Cependant, comme dans notre service, l'enjeu financier n'était pas d'ordre vital, il apparut, dans plusieurs de ces situations, que la signature du contrat par le client ne l'empêchait pas de rompre rapidement l'engagement pris et de ne pas poursuivre le processus.

Le sentiment de manque de légitimité à utiliser cet outil, éprouvé dans d'autres situations, était lié, quant à lui, à la conditionnalité de l'aide que le contrat amenait et, parfois aussi, à la nature de la *contrepartie* demandée au client. Comment, par exemple, lui annoncer que nous interviendrions seulement s'il était d'accord de signer ce contrat et de s'engager dans tel ou tel processus ? Non seulement, j'avais l'impression de participer d'une forme de chantage mais il paraissait évident que l'accompagnement proposé amenait le client beaucoup plus loin que ce à quoi il s'était attendu en venant demander de l'aide et qu'il n'était, en ceci, pas prêt à se lancer dans un tel processus. Il était venu frapper à la porte « Aide sociale » et non pas à la porte « Education, Coaching, Développement personnel, Projet, Contrat, Responsabilisation, Autonomisation ». D'autre part, comment dire, dès le deuxième rendez-vous, à un client aux prises avec une problématique de dépendance, par exemple, que notre service n'interviendrait que s'il commençait un processus thérapeutique ? Pour moi, il était clair que c'était le plus sûr moyen de ne jamais le revoir et de ne pas être, en cela, en mesure d'initier un processus d'aide. En fait, je ne trouvais pas les mots *justes* car il n'était pas *juste* pour moi de procéder ainsi. A quelque part, ce procédé me mettait en porte à faux avec mes valeurs, faisait violence à ma conception et mes représentations de l'aide et des formes que devait prendre un accompagnement social.

Ainsi, si mes premières élaborations théoriques m'avaient permis de trouver quelques pistes, elles ne m'aidèrent pas vraiment à me sentir plus à l'aise dans la pratique.

⁷ Ces deux documents sont reproduits à l'annexe 4.1 à la fin de ce travail.

Bien au contraire, les tensions vécues au quotidien ne cessaient d'augmenter et de se complexifier. La configuration spécifique de mon entrée dans le métier, une sensibilité vive, un grand souci de bien faire, d'être juste, de ne pas me tromper, un sens aigu du type de responsabilité engagée dans ce métier de l'humain, le va et vient entre la pratique et l'école dont les théories exacerbaient encore mes questionnements déjà nombreux, contribuèrent à faire de ces années d'expérimentation du métier d'assistante sociale un parcours « tendu ».

A ce stade, intervinrent mes *stratégies d'élaboration de sens*. Il fallait que j'élargisse mes savoirs, que j'élabore et prolonge le questionnement. Je me lançais ainsi dans un processus de recherche et j'eus tôt fait de trouver plein d'ouvrages qui abordaient les questions qui me préoccupaient et qui élargirent encore le champ de mes questionnements. Je pris conscience alors que le débat sur la contractualisation dépassait largement le champ de l'intervention sociale. Ce débat et les enjeux sociaux et politiques qu'il mettait en lumière posaient à nouveau la question de la justice sociale et appelaient de nouvelles constructions juridiques. Ce processus d'adaptation des pratiques d'intervention à de nouvelles réalités sociales, politiques et économiques me semblait s'inscrire dans la recherche de nouvelles légitimités. D'autre part, de nouvelles voix s'élevaient aussi qui voyaient dans tous ces *dispositifs* de nouvelles formes de contrôle, d'asservissement et de discrimination des plus démunis.

Ce contexte fit résonner en moi la méfiance innée que j'avais envers les *outils professionnels*, que ce soit celui du *diagnostic social* ou celui de l'*outil contractuel*. Bien que convaincue du bien fondé et de l'utilité des outils, j'avais une conscience aiguë que ceux-ci pouvaient très vite se transformer en *instruments* et que le pas conduisant de l'*agir avec* à l'*agir sur* était également vite franchi. Car entre temps, ma conception très idéalisée du métier en avait pris un coup, un certain nombre d'illusions s'étaient dissipées et j'étais en train d'expérimenter ce fameux écart, que je signale tout au long de mon étude, entre les valeurs défendues et les objectifs visés par le travailleur social, et ce qui est effectivement réalisé et mis en œuvre dans la pratique. Or si faire le grand écart n'est pas chose facile, rester dans cette position trop longtemps est extrêmement inconfortable. Je me lançais donc avec enthousiasme dans cette recherche, en espérant trouver des réponses à même d'éclairer l'origine de mes angoisses d'ordre éthique et déontologique.

Ainsi, l'objectif de cette recherche est double. Le premier, est de comprendre les tensions qui m'habitèrent dès le début de ma pratique d'assistante sociale. Dès lors cette exploration des différents enjeux et déterminants de la pratique contractuelle constitue un essai de situer ma propre pratique, de la comprendre, de voir dans quoi elle s'insère, de quel schéma plus général elle participe, de savoir à quoi moi-même je contribue, de quel projet social plus large je participe et au service de qui et au nom de quoi j'œuvre. J'espérais qu'à l'issue de cette exploration, de ces 6 ans de pratique et de formation, je serai en capacité d'opérer un nouveau choix, plus informé et conscient, de mieux me positionner et de savoir de quelle manière exactement, je souhaite porter ma contribution à la question sociale, avec quels outils et dans quel cadre.

Le deuxième objectif est d'étudier, d'explorer l'outil contractuel, l'outil méthodologique, le modèle d'action. Car derrière mes préoccupations d'ordre éthique et déontologique et la méfiance qu'éveillait en moi le concept de l'*outil*, se profilait en fait une croyance à laquelle j'adhère et que Vassileff (1999), qui semble la partager, exprime ainsi :

C'est que d'une manière générale, j'ai une vision plutôt sociologique de l'évolution de la pensée humaine. Je ne crois pas que telle ou telle théorie, tel ou tel concept, tel ou tel outil méthodologique surgisse dans la seule logique d'une avancée abstraite vers la vérité. J'adhère au contraire à l'idée que toute pratique dans le domaine des

sciences sociales et humaines renvoie implicitement à une certaine conception du monde, à un certain choix de société plus ou moins conscient. (p. 13)

Devant le phénomène de plus en plus général qui, tout autour de moi, dans le domaine social et ailleurs, imposait les outils du *contrat* et du *projet*, je ne pouvais que m'atteler à découvrir les soubassements, les tours, détours et contours du projet qu'ils mettaient en œuvre.

1.4 Terrain (s), démarche et méthodologie

1.4.1 Une démarche générale fondée sur une homologie des modèles et sur des analogies contextuelles

Le dispositif analysé ici est un modèle générique de contrat, en ceci que les éléments qui le composent se retrouvent dans plusieurs modèles institutionnels. Ainsi pour construire mon propos, je me suis appuyée sur les homologies existantes, soit les caractéristiques partagées et la morphologie commune au modèle belge étudié par Hubert (Hubert (Ed.), 2006) et au modèle genevois du Contrat d'aide sociale individuel (CASI). Ces modèles sont également des évolutions de ce que l'on a appelé les *contrats d'insertion*, dont l'emblème est le RMI français.

La similarité des évolutions contextuelles qui sont à leur origine et qui seront analysées dans cette étude permet un certain nombre d'analogie entre ces terrains. Ainsi, l'émergence de ces modèles se situe dans les mêmes contextes de restrictions financières et budgétaires des États et de redétermination, au niveau des instances sociales, des minima vitaux. Ils sont également issus du processus de redistribution de la responsabilité et du phénomène concomitant de contractualisation qui sera mis en évidence dans le premier volet de mon exploration.

Cette redistribution des responsabilités se traduit par la mise en œuvre de politiques d'*activation* destinées aux sans emplois et aux personnes dépendantes de l'aide sociale dans les trois pays. Ainsi les contextes des politiques sociales française, belge et suisse présentent, sous la pression des politiques libérales de la responsabilisation, des évolutions qui sont globalement similaires, bien qu'elles se manifestent plus tôt dans le contexte français. Dans ce cadre, les lois portant sur l'aide sociale sont révisées afin d'intégrer ces évolutions, consacrant ainsi, pour les contextes belge et français, un *droit à l'intégration* plutôt qu'un *droit à l'aide*⁸. L'obligation, pour le bénéficiaire de l'aide, de contracter et de *donner à l'échange* une contreprestation sous la forme d'un projet individuel est ainsi entérinée dans la loi.

En France, le Revenu minimum d'insertion (RMI), précurseur des modèles de *contrat d'insertion*, est apparu en 1988 et a fait l'objet de nombreuses controverses. L'allocation pour les pauvres du RMI était-elle un droit ou « [...] une contrepartie à l'assistance ? » (Astier, 2007, p. 3). Astier décrit bien l'objet de la controverse :

Les tenants du droit insistaient sur le fait que le revenu minimum devait être l'élément central de la loi. Le RMI ne devait pas être une allocation conditionnée par l'engagement du bénéficiaire dans une démarche d'insertion. C'est, au contraire, le

⁸ Le contexte suisse se différencie en ceci que le remaniement légal n'y consacre pas un *droit à l'intégration*.

versement d'un revenu minimal qui était la condition préalable à une réintégration dans la société. Face à cette conception, les parlementaires de l'opposition développaient une définition du RMI mettant le devoir individuel d'insertion au cœur du dispositif. (Astier, 2007, p. 3)

Pour continuer l'analogie, je constate que les mêmes controverses qui ont touché le RMI sont réactivées avec l'apparition du modèle genevois et du modèle belge, respectivement mis en œuvre en 2006 et en 2002. Cependant, bien que les ambiguïtés du modèle ne soient pas résolues, les évolutions constatées depuis 1988 parlent clairement en faveur d'une priorité donnée à l'activation, au détriment de l'aide. Dès lors, le développement de l'État social actif signe le passage d'une culture de la dépendance à une culture de la participation. Les politiques sociales, quant à elles, évoluent d'une politique d'assistance vers une politique d'insertion.

Les institutions sur lesquelles porte l'analogie sont également des institutions publiques exerçant une fonction de service social polyvalent et ayant un mandat légal d'assistance auprès des publics sans ressources suffisantes. En Belgique, c'est le Centre public d'action sociale (CPAS) qui « est le spécialiste de l'action sociale » mais également une « autorité administrative qui détient un pouvoir discrétionnaire d'appréciation et de décision » (Hubert (Ed.), 2006, p. 51). A Genève, c'est l'Hospice général, établissement public autonome, bastion de l'aide sociale publique à Genève depuis 1535, qui est chargée d'exécuter la nouvelle Loi sur l'aide sociale individuelle (LASI). Ces institutions sont directement impactées par les nouvelles politiques d'activation et de conditionnalité de l'aide, puisqu'il leur revient de les mettre en œuvre et de les traduire dans de nouveaux cadres réglementaires. De même, elles sont toutes prises dans la même tourmente née des critiques portant sur les dérives de l'assistantialisme et du contrôle social et qui mettent à mal le cadre institutionnel (Dubet, 2002). En ce qu'elles sont à la recherche d'une nouvelle légitimité, elles laissent la voie grande ouverte à l'arrivée des pratiques contractuelles et aux nouvelles normes gestionnaires amenées par la nouvelle gestion publique (NPM).

L'analogie se poursuit avec ce qui sera défini comme le cadre du *travail social institué* et le *programme institutionnel* dans lesquels il est mis en œuvre (Dubet, 2002). Dubet décrit effectivement bien la fonction de socialisation, telle qu'elle est pensée et mise en œuvre dans ce qu'il appelle le « programme institutionnel ».

En quelques mots : 1) ce programme considère que le travail sur autrui est une médiation entre des valeurs universelles et des individus particuliers ; 2) il affirme que le travail de socialisation est une vocation parce qu'il est directement fondé en valeurs ; 3) ce programme croit que la socialisation vise à inculquer des normes qui conforment l'individu et, en même temps, le rendent autonome et « libre ». C'est la décomposition de cette conception du travail de socialisation qui est aujourd'hui, à des degrés divers, le point commun de tous ceux que nous avons étudiés dans les domaines les plus variés. (Dubet, 2002, pp 13-14)

Enfin, j'ai procédé ainsi dans ma recherche grâce à l'opportunité constituée par une abondante littérature traitant de tous ces sujets, principalement française, mais également avec l'ouvrage élaboré sous la direction d'Hubert (Hubert (Ed.), 2006) intitulé *Un nouveau passeport pour l'accès aux droits sociaux : le contrat*. Partant du modèle belge, Hubert fournit une réflexion riche abordant maints aspects problématiques du contrat en travail social. Son angle d'approche m'a fourni de nombreux éléments et éclairages en regard de la problématique de mon mémoire. D'autre part, le RMI, apparu bien plus tôt en France, a

généralisé une abondante littérature dans laquelle j'ai également trouvé des supports à ma réflexion.

Pour définir la nature – juridique ou non - du contrat, j'ai fait le choix, de par son caractère plus générique, de surtout me référer à l'analyse du modèle belge proposée par Michaud dans le chapitre intitulé « Intégration sociale et recherche d'emploi : l'illusion du contrat ? » (Michaud in Hubert (Ed.), 2006, pp 161-182). Les spécificités du modèle genevois, le CASI, sont également signalées. Pour ce faire, je me suis basée sur l'analyse faite par Delessert dans le chapitre intitulé « Quelques réflexions juridiques à propos du Contrat d'aide sociale individuel (CASI) » (Delessert in Delessert & Jimenez, Actes du congrès de Namur, 2007, pp 7-15).

Partant de ces homologues et analogies, il m'a semblé pertinent de procéder comme je l'ai fait, soit ; de partir du contexte de ma pratique et des tensions que j'ai vécues, pour arriver à un questionnement sur le CASI et, à partir de là, de chercher des explications dans la littérature qui, dans un premier temps, a été essentiellement française et belge. Par la suite j'ai aussi abordé des auteurs dont les analyses portent directement sur les contextes suisse et genevois, soit: Keller (2005), Delessert et Jimenez (2007), la thèse de Pattaroni (2005), le mémoire de fin d'étude de Strozzi (2008) ainsi que l'ouvrage d'Ossipow, Lambelet et Csupor (2008). Par ailleurs, en ce qui concerne ces mêmes contextes, je me suis également appuyée sur un certain nombre de documents dont, notamment : les normes de la Conférence suisse des institutions d'action sociale (CSIAS, 2005) ; un rapport récent de la CSIAS portant sur la pratique du mandat d'intégration de l'aide sociale ; la Loi sur l'aide sociale individuelle (LASI) ainsi que les modifications apportées en 2009 ; le Règlement d'exécution de la LASI (RASI) et le règlement le modifiant ; le Rapport de la commission des affaires sociales chargée d'étudier le projet de loi du Conseil d'Etat sur l'aide sociale individuelle (2007) ; le Projet de loi du Conseil d'Etat sur l'aide sociale individuelle (J 4 04) (2005), la Charte et le Projet institutionnels de l'Hospice général, etc.

1.4.2 Type de recherche et choix méthodologique, a priori, point de départ et positionnement personnel

Le choix de la méthode a été conditionné par mon projet : les aspects que j'entendais investiguer allaient donner une forme spécifique à mon exploration. Questionner l'outil méthodologique supposait pour moi non seulement de comprendre les choix qui préfiguraient à son adoption et de considérer ainsi dans quel système de valeurs il s'insérait ; il s'agissait également de voir comment il se traduisait à différents niveaux et d'étudier l'impact réel dans les pratiques. Dès lors, mon projet impliquait de considérer les évolutions, l'organisation et l'impact du phénomène aux échelons « macro », « mezzo » et « micro ». Les lieux de l'émancipation ou de l'assujettissement pouvaient effectivement se manifester à ces trois niveaux. La mise en perspective finale des éléments révélés par l'analyse, devait en outre permettre d'aborder le phénomène dans sa globalité et dans sa complexité. Mon projet était également de mettre en exergue le développement du processus au fur et à mesure de sa traduction, de son interprétation et de sa mise en œuvre dans les trois niveaux mentionnés. Ainsi les aspects « macro », soit les éléments sociétaux, ceux liés à la pensée politique et aux

évolutions concomitantes des politiques publiques sont abordés dans le premier volet⁹ de l'exploration relatif aux « contextes d'émergence ». Les aspects « mezzo », soit l'analyse légale et institutionnelle, sont traités en partie dans le deuxième volet, en partie dans le troisième. Le niveau « micro » portant sur l'analyse du dispositif méthodologique et la pratique des assistants sociaux sur le terrain fait également l'objet des volets deux et trois.

Etant donné la large entreprise dans laquelle je me lançais et qui allait me conduire – malgré tous mes efforts pour délimiter au mieux l'objet – à déborder le cadre de ce qui était requis pour ce travail de mémoire, j'ai été amenée à intégrer différentes démarches « méthodologiques ». Ainsi l'exploration qui portait sur le phénomène de la contractualisation a nécessité une phase documentaire importante me permettant d'établir un état des lieux sur la question. D'où de nombreuses lectures choisies et ciblées en fonction de la problématique traitée. Ma recherche consistant aussi en une analyse d'un modèle d'intervention, cela a nécessité un travail théorique sur les différents aspects du dispositif méthodologique étudié, travail qui a également nécessité un certain nombre de lectures. Ainsi j'ai été amenée à beaucoup citer les auteurs dans les deux premiers volets de mon exploration. Le troisième volet, portant sur l'analyse de l'impact du dispositif méthodologique dans la pratique des assistants sociaux, a nécessité de me référer à des éléments issus du terrain. Etant donné qu'il ne m'a pas été possible d'accéder moi-même au terrain, j'ai réorienté quelque peu mon approche de façon à ce que l'analyse de documents déjà publiés puisse fonder et alimenter mon propos. Je me suis ici référée et appuyée sur des enquêtes et analyses préexistantes ainsi que sur un certain nombre de documents publics.

En faveur de quel type de recherche parle mon entreprise, quelles sont les intentions dont témoigne ma démarche ? Ma recherche est principalement critique et évaluative. Elle consiste en une analyse critique du dispositif méthodologique et du contexte dans lequel il s'insère. L'intention était, en relation avec cet aspect, de décortiquer le phénomène de la contractualisation, pour mettre à jour les différentes articulations ainsi que le soutènement idéologique. La recherche évaluative, elle, était principalement axée sur l'analyse du modèle d'intervention alliant le contrat et le projet en vue d'en identifier les risques et les opportunités. L'analyse des pratiques fait aussi partie de l'aspect évaluatif de la recherche en ceci que son objet était d'établir l'impact véritable du dispositif sur la pratique des assistants sociaux et, ultimement, sur les bénéficiaires de l'aide sociale.

Si je devais maintenant définir le type de démarche, que pourrais-je en dire ? Ce point est également à mettre en rapport direct avec mon positionnement qui résulte de mes valeurs, croyances et « a priori ». Ma recherche est une recherche qualitative. Les aspects traités au point précédent relatifs aux origines et objectifs ont mis en évidence qu'elle trouvait sa source dans une expérience du métier vécue comme difficile, et témoignent en outre de ma sensibilité particulière aux aspects éthiques et déontologiques. Ils mettent également en évidence qu'il est très important pour moi de travailler en accord avec mes valeurs. Dès lors, le milieu institutionnel est un milieu que je vis comme difficile, confrontant, voire hostile. Je m'y sens extrêmement à l'étroit, je ne m'y sens pas à l'aise. D'autre part, mes rapports difficiles avec le pouvoir, l'autorité et toute forme de contrainte donnent, outre les sensibilités déjà évoquées, une coloration particulière à cette recherche. En témoigne la dimension centrale que j'ai choisie d'investiguer et que je vais citer à nouveau ici pour bien indiquer mes

⁹ Ne pas confondre les *volets* et les *parties*. Mon mémoire comprend 5 parties dont la première et la dernière font office d'introduction et de conclusion. Les parties intermédiaires 2, 3 et 4 constituent, quant à elles, les trois volets de mon exploration.

préoccupations majeures : « La dimension centrale qui est explorée tout au long de ce travail est la dimension politique du travail social et du système pédagogique qu'il met en œuvre en s'appuyant sur un dispositif méthodologique précis ». S'il s'agit également d'évoquer ici mes « a priori », la question de recherche et mes hypothèses en témoignent directement : pour moi l'ancrage institutionnel d'une pratique, d'un dispositif pédagogique et le phénomène d'institutionnalisation qui en résulte comporte toujours le risque de dénaturer le projet initial. Il amène un enfermement, une restriction de la liberté, de la créativité, une normativité qui pour moi, ne sont pas vivables ni viables, sur le long terme. Je considère que l'institutionnalisation des pratiques peut conduire à une déshumanisation des pratiques qui deviennent, à leur tour, déshumanisantes.

C'est cette perception toute personnelle de l'institution qui traverse mon étude et qui l'a fondée. Cette perception, mes « a priori », combinés à la sensibilité du sujet, m'ont fait craindre de tomber dans le registre polémique et de manquer d'objectivité. Ainsi le passage à l'écriture a été particulièrement difficile, voire freiné. C'est encore une remarque de Vassileff (1999) dont je trouve l'honnêteté intellectuelle confondante, qui m'a permis de me mettre tout de même à l'écriture, ce que je fis en février 2010. Ainsi, le message que j'aimerais faire parvenir au lecteur et, plus spécialement à ceux et à celles avec qui je partage cette profession, est un message qui indique également mon dessein ainsi que la portée que je souhaiterais donner à mon étude. Pour ce faire, je me propose d'emprunter les termes de Vassileff qui révèlent la place que j'occupe dans mon projet et ma compréhension de l'objectivité mieux que ne sauraient le faire mes propres mots :

Enfin je crois important de montrer qu'un chercheur, dans sa quête de la raison objective, **ne peut se dédouaner de l'enracinement de sa pensée dans la partie la plus subjective de sa personnalité**. Ce que j'ai à dire sur les Histoires de Vie en Formation correspond, en dernière analyse, à certaines orientations qu'à données à ma recherche la singularité des stratégies affectives, de mes fantasmes, de mes obsessions. Il convient donc, dans la limite de ma propre lucidité sur moi-même, de les réintroduire dans l'activité même de ma réflexion. **Je ne pense pas que l'objectivité puisse s'envisager autrement que par l'affichage permanent de la subjectivité du chercheur. Mon ambition n'est pas l'universalité de mes propos, mais une entrée en résonance** avec ceux qui, comme toi peut-être, cher Lecteur, partageront certaines de mes sensibilités, et que j'espère, cela va de soi, les plus nombreux possible... (Vassileff, 1999, p. 15)

Je saisis l'opportunité de cette citation, de ce qu'elle amène, et du terme de « résonance » pour évoquer une inquiétude qui m'habite en lien avec le fait que je cite beaucoup les auteurs que j'ai lus. Je n'aimerais en effet pas que ma démarche soit perçue comme inauthentique ou qu'on ait le sentiment que je n'y sois pas présente, étant donné la part prise par des formulations dont je ne peux m'attribuer l'origine. Il faut ici que j'explique quelque peu mes stratégies d'apprentissage et d'élaboration du savoir et de la pensée. Je suis principalement une idéaliste, j'aime les utopies et j'aime tendre vers celles-ci. De même, j'aime les idées, les concepts, les mots et les échafaudages théoriques. Lorsqu'un sujet m'intéresse, j'aime aller à la recherche de démarches et de théories qui éclairent mes propres questionnements et qui peuvent les faire évoluer. Ainsi les auteurs que j'ai cités témoignent avant tout d'un cheminement personnel et de mes propres préoccupations, en ceci que les citations que j'ai introduites dans mon texte ont été choisies de par l'écho qu'elles provoquaient en moi. Soit en ce qu'elles évoquaient et clarifiaient une vision personnelle, ou qu'elles ont apporté un bout de réponse à un aspect qui m'échappait ou alors, en ceci qu'elles ouvraient une issue que je n'avais pas envisagée. Dès lors, je cite les auteurs non pas dans l'idée de m'en démarquer ou

d'opérer un positionnement, mais bien plutôt parce que ce qui se dit fait écho, éclaire, soutient, enrichit et fait évoluer mon propre questionnement.

Avant que de terminer, je souhaite encore dire que je me suis conformée tant bien que mal, en ce qui concerne le système de référencement dans le texte ainsi que les références bibliographiques, au *Guide pour les travaux universitaires en Sciences de l'Education* élaboré par Pelgrims (2007) à l'Université de Genève. D'autre part, étant donné la longueur de mon travail, j'ai essayé d'offrir un fil conducteur au lecteur pressé ou sélectif en surlignant en vert les paragraphes qui signalent les principales transitions. Je suis d'autre part consciente que la longueur de ce texte déborde le cadre fixé pour un travail de mémoire. Etant donné l'ampleur du projet choisi, je n'ai pas pu faire l'économie d'un certain nombre d'investigations. En second lieu, je dois bien l'avouer, la longueur tient également aux circonvolutions de mon écriture et de ma pensée qui, malgré toute ma bonne volonté, mettent régulièrement en échec mes entreprises d'élagage. Dès lors, mille excuses au lecteur obligé qui se verrait incommodé par mon style plein de détours.

Deuxième partie

CONTEXTES D'ÉMERGENCE : DU PHÉNOMÈNE DE CONTRACTUALISATION DE LA SOCIÉTÉ À LA FORMALISATION DE PRATIQUES CONTRACTUELLES EN TRAVAIL SOCIAL INDIVIDUEL

Différents angles d'approche du phénomène de contractualisation

Du contrat et de son évolution - La thèse de Supiot :
contractualisation et reféodalisation ?

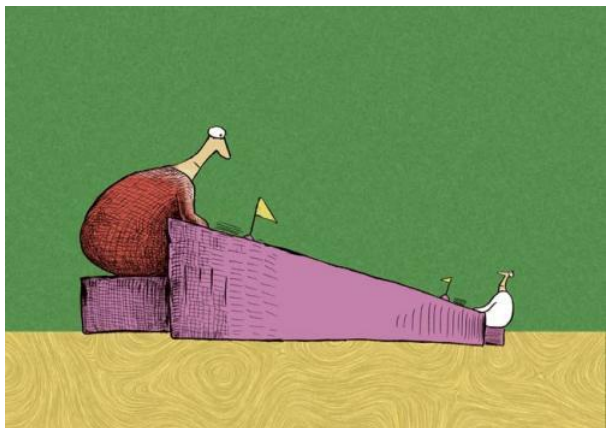
La logique de l'économie de marché : le contrat, une adaptation
systémique ?

La contractualisation et l'enjeu de la participation démocratique

De la philosophie politique à l'action sociale : au nom de quoi agir
sur autrui ?

Remarques conclusives sur les contextes d'émergence

« Négocier la justice ¹⁰ »



Œuvre de Mohsen Zarifian
Artiste Iranien

¹⁰ Titre du dessin donné par l'artiste.

2.1 Différents angles d'approche du phénomène de contractualisation

J'ai explicité plus haut que mon projet s'intéressait à la dimension politique du travail social, soit son rôle, sa contribution à la problématique du *vivre ensemble*. J'ai également fait le postulat que le nouveau dispositif, alliant obligation de contracter et pédagogie du projet, était l'outil d'une entreprise d'éducation s'adressant à ceux qui sont exclus du système ou en voie de désaffiliation. Cette entreprise vise la socialisation, l'intégration ou la réintégration des publics assistés en travaillant à leur autonomisation et responsabilisation. J'ai donc proposé de lire ce dispositif comme un dispositif pédagogique. On peut dès lors poser l'hypothèse que ce dernier vient renforcer la fonction pédagogique du travail social - mise en œuvre dans le *travail sur autrui* - et par là même sa dimension politique. Si cette entreprise pédagogique peut présenter de réelles opportunités de changements et de transformations sociales, elle porte également en elle, du fait de son caractère politique¹¹, des risques de dérive. Si l'objectif énoncé est l'émancipation des publics assistés en œuvrant à l'institution d'un sujet autonome et responsable, la face lumineuse et séduisante de ce projet porte dans son ombre le risque de soumettre plutôt que d'autonomiser.

C'est pourquoi, il me semble important de porter un soin tout particulier à la compréhension de la configuration générale dans laquelle le phénomène de contractualisation et le dispositif méthodologique sont apparus. D'une part, c'est la seule façon de l'aborder dans sa complexité. D'autre part, les ruptures, les évolutions qui seront mises en évidence sont susceptibles d'informer plus avant sur la nature générale de cette entreprise, sur ses opportunités et sur ses dangers.

Je vous propose dès lors une présentation synthétique des évolutions qui sont opératoires dans plusieurs domaines et champs constitutifs de notre société, en rapport avec la problématique présentée. Dans chacun d'eux, le mouvement de contractualisation prendra une teinte, un sens différent. D'où vient cette grammaire dominante du *sujet autonome et responsable* ? Quelle est l'évolution de *l'État social* ? Comment ce dernier s'articule-t-il avec le politique et l'économique ? A quels enjeux la démocratie est-elle confrontée ? Comment conjuguer l'épanouissement de la personnalité de *sujets*, d'*individus* avec les impératifs liés au *vivre ensemble* ? Comment tricoter les droits et les devoirs ? Autant de questionnements et d'éclairages qui permettront de démêler quelque peu l'écheveau de notre société, d'en éclairer les paradoxes et d'informer sur les valeurs et les rapports de force qui y sont à l'œuvre.

Afin d'orienter la lecture, en sensibilisant le lecteur à la problématique particulière que je souhaite traiter, ainsi qu'à sa complexité, je propose en premier lieu, d'aborder les aspects relatifs au droit et à l'évolution du contrat en nous intéressant à la thèse de Supiot, développée ci-après.

Dans chacun de ces chapitres, je ferai une mise en lien avec la problématique que je souhaite traiter. Ainsi, ce détour dans les contextes permettra d'enrichir la problématique.

2.2 Du contrat et de son évolution - La thèse de Supiot : contractualisation et reféodalisation ?

Alain Supiot, juriste reconnu internationalement, Docteur d'État en droit et agrégé des facultés de droit, licencié de sociologie, est surtout connu pour ses travaux sur le droit du

¹¹ Entendu ici au sens d'organisation d'un pouvoir.

travail français. Parmi ses activités et recherches multiples dans le domaine, il s'est aussi intéressé à une approche transdisciplinaire des transformations du lien social. Alors, que croire et que penser, lorsqu'une telle sommité en la matière vous dit que la société contemporaine est, avec la contractualisation, en train d'être reféodalisée ? Il me semble important de prendre le temps de se pencher sur sa démonstration.

Supiot (2000) commence par définir *ce qui fait société* :

Ce que nous appelons « société » est un ensemble de liens de paroles, fixées souvent dans des textes, qui attachent des hommes les uns aux autres, [...]. Toutes nos paroles ne nous lient pas, ne nous « obligent » pas, au sens à la fois littéral et étymologique du mot (ob-ligare : « attacher à ») ; [...]. Et parmi les paroles et les textes qui m'obligent, qui m'attachent à autrui, il faut distinguer ceux qui procèdent de moi et ceux qui procèdent d'autrui. (pp. 57-58)

Cette distinction entre « ceux qui procèdent de moi » et « ceux qui procèdent d'autrui » est fondamentale. Les premiers se rattachent au *contrat*, qui « procède d'un libre accord avec autrui » (p. 58), les seconds se rattachent à *la loi*, où « se trouvent les textes et les paroles qui s'imposent à nous indépendamment de notre volonté » (p. 58). La loi et le contrat constituent donc deux façons de lier un individu à la société. Cependant, l'obligation qui fonde la loi et celle qui fonde le contrat ne sont pas de même nature. Il en va de même pour les liens qu'ils créent. Supiot (2000) l'exprime ainsi :

Toute personne se trouve ainsi tenue à la fois par le statut que la loi lui assigne et par les engagements qu'elle a contractés. Dire que la société se contractualise, c'est dire que la part des liens prescrits y régresse au profit des liens consentis ou, en termes savants, que l'hétéronomie y recule au profit de l'autonomie. (p. 58)

Supiot fait remonter la « thèse de la contractualisation de la société » en 1861, lorsque le « juriste et historien anglais Henri Sumner Maine interprétait déjà toute l'histoire du droit en Occident comme celle d'un passage du statut au contrat » (Supiot, 2000, p. 58). Plus tard, « Léon Bourgeois, [...], caractérisait de même la modernité par le fait que le contrat y serait devenu « la base définitive du droit humain ». Pour Supiot, « ces hommes voyaient le contrat comme l'aboutissement indépasseable d'un progrès historique arrachant l'homme aux sujétions des statuts pour le faire accéder à la liberté » (p. 58).

Si à cette époque, certains hommes voyaient dans le droit et le recours au contrat, un moyen pour l'homme de s'émanciper, le contrat est devenu aujourd'hui l'emblème du libre-échange. Avec la mondialisation et la croyance libérale dans les vertus du libre-échange, le contrat serait en passe de devenir une « catégorie universelle » :

Le contrat n'aurait donc pas toujours été, mais serait en train de devenir une catégorie universelle, témoignant par là que la manière occidentale de penser l'homme et la société aurait vocation à s'étendre au monde entier. Tel est du moins le *credo* de la « mondialisation », qui célèbre d'un même mouvement les vertus du libre-échange et celles du contrat, réputé flexible, égalitaire, et émancipateur, par opposition aux pesanteurs des États et aux tares de la loi, réputée rigide, unilatérale, asservissante. (Supiot, 2000, p. 60)

Comment en est-on arrivé à cette conception de la loi et du contrat ? Pour l'explicitier, Supiot propose un petit voyage qui remonte aux origines du contrat.

2.2.1 Aux origines du contrat : faire contrat et faire société ¹²?

Avant le contrat, il y avait *l'alliance*, d'abord d'origine divine, ainsi que *l'échange*, « mais une alliance et un échange qui ne distinguent pas encore clairement les choses et les personnes » (Supiot, 2000, p. 61). Avec l'alliance, « les choses ne sont saisies qu'au travers des personnes » (p. 61), alors qu'avec l'échange « les personnes sont saisies au travers des choses » (p. 62). Ainsi, pour Supiot, si la moderne relation de travail qui s'est créée sur le modèle de la filiation paternelle trouve son origine dans l'alliance, la forme d'échange par le don que décrit Mauss trouve son origine dans l'échange. C'est de cette dernière forme d'échange qu'est né, dans nos sociétés le « jeu de créances et de dettes » (p. 62).

La notion de contrat est née du droit romain pour lequel l'échange des consentements ne suffit pas à former le contrat. Le principe du droit romain, « c'est donc bien plutôt celui de l'inefficacité juridique de la parole donnée » (Supiot, 2000, p. 63). C'est le fameux « *ex nudo pacto, actio non nascitur* » (p. 63). Il faut ainsi, pour qu'elle soit valable, que la promesse soit formalisée dans un acte matériel.

A l'époque médiévale les frères de l'Eglise posent « la règle inverse *pacta sunt servanda* selon laquelle nous sommes juridiquement liés par la parole donnée » (Supiot, 2000, p. 61). Cette règle est portée par la morale chrétienne selon laquelle la parole donnée doit être respectée. Ainsi, si à un moment donné de l'époque médiévale, « l'échange des consentements suffit à former le contrat » (p. 61), au XIII^e siècle « cette règle morale se mue en obligation juridique » et « [...] sera définitivement adoptée en France dans la première moitié du XVI^e siècle » (p. 63).

Mais pour « donner force juridique à la parole et aux écrits des hommes » (Supiot, 2000, p. 63), il fallait un garant, un tiers garant. Si c'est d'abord devant Dieu et en regard de sa loi, que la parole humaine a trouvé sa force juridique, les conventions trouvèrent la leur sous l'égide de la loi de l'État.

2.2.2 L'âge classique : l'État garant des conventions

Supiot nous dit que c'est à l'âge dit *classique*, au tournant des Lumières, que le contrat, dans les États laïcs occidentaux, conquiert ses lettres de noblesse. Il va le faire d'une part en se mettant sous l'égide de l'État, et d'autre part en gagnant sa valeur abstraite.

Nous sommes passés d'une culture religieuse où la parole du fidèle était placée sous l'égide de la loi divine, à une culture laïque où l'individu rationnel s'engage sous l'égide de l'Etat. (Supiot, 2000, p. 64)

L'État semble en effet bien qualifié pour remplir ce rôle de « gardien de la parole donnée » (Supiot, 2000, p. 64) et garantir la *liberté contractuelle* « qui n'est pas concevable sans une foi partagée dans un tiers garant des conventions » (p. 64). Pour ce faire, l'État s'appuie sur les lois, garantes de l'ordre et de la justice sociale. Ainsi se met en œuvre le principe selon lequel « le contrat est régi par la loi » (p. 64). En droit interne ne deviennent valables que les conventions « légalement formées » (p. 64).

¹² Les trois premiers sous-titres de ce chapitre reprennent en partie ou en totalité les formulations de ceux de l'article de Supiot.

Mais la qualité du tiers garant s'exprime aussi dans son rôle de *garant de la monnaie*, monnaie qui remplit la « fonction d'actif financier ou instrument de paiement » (Supiot, 2000, p. 65). L'État semble également bien qualifié pour être ce garant-là. Mais l'État fera plus que cela. Supiot démontre que c'est sous sa tutelle et en sa qualité de garant de la loi *et* de la monnaie, que l'État permettra au contrat de gagner sa valeur abstraite.

En réunissant entre ses mains les principaux attributs de ce garant, l'État a permis que s'étende et se perfectionne l'abstraction du lien contractuel, abstraction sans laquelle on ne saurait placer le lien social sous l'égide du calcul rationnel d'intérêts. (Supiot, 2000, p. 65)

C'est ainsi que s'opère la mutation qui permettra l'abstraction et l'universalisation de la forme contractuelle, son succès auprès des tenants du libre-échange, ainsi que les évolutions plus récentes qui témoignent d'une utilisation instrumentale du droit. Supiot nous décrit cette mutation de la façon suivante :

Aux *primus* et *secundus*¹³ du droit romain ont ainsi succédé les symboles mathématiques des équations économiques. Pour les besoins de ce calcul, les personnes doivent être saisies comme simples particules contractantes, considérées abstraitement (concept de personnes, indépendant des contingences physiques) et formellement équivalentes (dynamique du principe d'égalité), voire comme de pures fictions (personnes morales) auxquelles nous prêtons la même existence juridique qu'aux êtres humains. Les biens et les services, tous divers par leurs usages, doivent être traités comme des marchandises, toutes comparables par leur valeur monétaire et également libres à l'échange (d'où la dynamique de la patrimonialisation – du nom, des œuvres, etc. –, qui vide les choses de l'« esprit des choses »). (Supiot, 2000, p. 65)

Ainsi, à tout objet d'échange, quel qu'il soit, peut-on maintenant attribuer une valeur monétaire qui en oblitère de fait la valeur intrinsèque, la nature, l'essence. De là à faire de l'homme une valeur d'échange, le chemin est vite parcouru. Les portes sont grandes ouvertes pour permettre à l'économie de marché d'exercer sa tyrannie en « performant » le concept de *capital humain*.

Supiot nous montre cependant que si le contrat s'affranchit des lois, il s'affranchit également de la tutelle des États. L'État qui a nourri en son sein le contrat, « hier encore garant unique des échanges, [...] fait aujourd'hui figure sur la scène internationale d'obstacle aux échanges. Des institutions nouvelles lui disputent ce rôle de garant, dès lors qu'il s'agit de dire la loi des échanges ou de garder la monnaie » (Supiot, 2000, p. 66).

Cependant, l'émancipation du contrat de la tutelle des États et des lois émises par ces derniers, amène d'autres mutations. En effet, les lois apportaient au contrat un cadre réglementaire basé sur des valeurs de référence. Avec l'évolution de ces dernières et l'affaiblissement du cadre existant, de nouvelles règles apparaissent, qui seront, selon Supiot, essentiellement des règles de négociation.

¹³ *Primus* et *Secundus* symbolisent les principes de la justice commutative (par opposition à la justice distributive). Lorsque *Primus* transmet une chose à *Secundus*, ce dernier est tenu, en vertu de ce principe, de donner à *Primus* ce qui lui revient, c'est-à-dire de payer cette chose selon sa valeur.

Cette mutation est centrale par rapport à l'objet de mon étude. Je vais donc m'y attarder un peu. Je comprends le processus de cette mutation de la manière suivante. Il est important de noter que l'échange, l'alliance, le contrat se font dans une dimension horizontale et que le tiers garant sous l'égide duquel cette tractation se passe apporte une dimension verticale. Cette dimension verticale ramène au tiers garant de la loi. Dans les nouvelles orientations¹⁴, avec l'affaiblissement, la perte de pouvoir du tiers garant, c'est l'aspect horizontal du contrat qui est privilégié. Le contrat mettra sur le devant de la scène deux individus institués comme sujets de droit et considérés comme égaux. Dès lors, ce qui est mis en jeu dans le contrat, soit la défense *rationnelle* d'intérêts particuliers, va reposer essentiellement sur la capacité individuelle des acteurs à les négocier. Voilà l'aspect qui paraît si séduisant aux yeux des partisans du libre-échange qui célèbrent le contrat comme « flexible, égalitaire et émancipateur ». Et c'est selon Supiot (2000) précisément sur ce plan *horizontal* du contrat que va se développer et prospérer l'économie de marché. Le processus d'universalisation du contrat lui permettra ainsi de s'affranchir du pouvoir des lois au nom de règles de négociation qui se joueront essentiellement entre les cocontractants. Ainsi, dans les nouvelles figures contractuelles, ces « avatars du contrat » (Supiot, 2000, p. 71), « symptômes de l'hybridation de la loi et du contrat » (p. 71) les lois ne peuvent plus remplir leur fonction de garantes de l'ordre et de la justice sociale. Ce sont ces évolutions qui font poser à Supiot sa thèse de la *reféodalisation de la société*.

2.2.3 Contractualisation et reféodalisation

En quoi consiste cette reféodalisation ? Quels sont les traits de ces nouveaux contrats qui font dire à Supiot (2000) que la société fonctionne de nouveau sur des liens d'inféodation ? L'essentiel réside dans la formulation suivante :

Le contrat, sous sa forme canonique, lie des personnes égales qui ont librement souscrit des obligations généralement réciproques. C'est l'un ou l'autre de ces traits qui fait défaut dans les modernes avatars du contrat, qui ont seulement en commun d'être des accords générateurs d'obligations. (Supiot, 2000, p. 68)

Différents principes contractuels sont ainsi affectés, comme par exemple celui de *l'égalité des contractants*, certains contrats ayant pour objet de « fonder un pouvoir de contrôle des uns sur les autres (parties), ou de mettre en œuvre des impératifs d'intérêt collectif non négociables dans leur principe. [...]. C'est enfin la liberté de contracter qui connaît, elle aussi, des entorses, chaque fois que la voie contractuelle est imposée par la loi » (Supiot, 2000, p. 69). Ces deux entorses au contrat se retrouvent dans l'exemple des « contrats dirigés » (p. 70) dont l'objet « est de ne pas viser seulement l'arrangement des intérêts propres des parties au contrat, mais de servir aussi à la réalisation d'un intérêt collectif » (p. 70).

Ce cas de figure est particulièrement intéressant en regard de la problématique étudiée ici. En effet, le dispositif méthodologique dont il sera question plus loin s'apparente à ces « contrats dirigés ». Dans ces cas de figure, l'usager des services publics se voit mué en *contractant obligé* en même temps qu'il voit peser sur lui de nouvelles responsabilités.

¹⁴ Notamment, sous l'influence du courant néolibéral, les attaques dont l'État social fait l'objet et le développement de l'économie de marché.

Selon Supiot, toutes ces mutations signent l'émergence d'un nouveau type de contrat qui réunit, dans son périmètre, non seulement *l'alliance*, *l'échange* mais aussi *l'allégeance*. En effet, ce dernier trait est, selon l'auteur, caractéristique de ces nouvelles formes :

Le trait commun de tous ces avatars du contrat est d'inscrire des personnes (physiques ou morales ; privées ou publiques) dans l'aire d'exercice du pouvoir d'autrui sans porter atteinte, au moins formellement, aux principes de liberté et d'égalité. (Supiot, 2000, p. 71)

Ainsi, conclut Supiot, l'objet premier de ces contrats, n'est pas « d'échanger des biens déterminés, ni de sceller une alliance entre égaux, mais d'organiser l'exercice d'un pouvoir » (p. 69). C'est bien la réapparition dans nos sociétés, d'un type de rapport spécifique, celui d'*allégeance*, qui fait dire à l'auteur que la contractualisation signe la « reféodalisation » de la société.

2.2.4 Conclusions

Au-delà de cette conclusion, la démonstration de Supiot (2000) donne à voir les mutations qui sont à l'origine des nouvelles formes contractuelles. En effet, il semble bien que les règles d'intérêt général ne soient plus définies par l'Etat qui a perdu sa souveraineté ; ou bien, si elles le sont, c'est sous la dictée de l'économie de marché et de ses défenseurs. De même, les lois arrivent de moins en moins à garantir l'ordre et la justice sociale, soumises qu'elles sont à l'influence de ce nouvel ordre privilégiant la négociation.

Se dessine ainsi clairement l'affaiblissement des représentations du droit comme fondateur de l'ordre universel. Les nouvelles représentations sont issues de la science économique dont la logique, purement instrumentale, propose une version mécanique et extrêmement appauvrie du fonctionnement des rapports humains et des liens qui unissent les hommes. On assiste, il semble, à l'émergence de nouvelles formes de régulation sociale qui subordonnent l'homme à leur caractère mécanique. Comme le souligne Supiot (2000), la notion de *régulation*, utilisée à tout va par ceux qui s'inquiètent de maîtriser le phénomène de mondialisation, fait partie de la grammaire de la biologie moléculaire qui « aborde les êtres vivants comme des machines dont on peut formaliser les mécanismes d'ajustement à leur environnement » (Supiot, 2000, p. 60).

En rapport avec l'objet de mon étude et sur la base de la thèse de Supiot, ces nouveaux contrats ne favoriseraient pas l'émancipation de l'individu, mais le placerait au contraire dans une situation où il ne peut que fonctionner de manière hétéronome¹⁵. Il s'agit donc de considérer avec circonspection les vertus émancipatrices que les discours officiels prêtent aux nouvelles formes contractuelles. C'est précisément cet aspect qui fera l'objet d'une analyse plus approfondie et qui porte sur le *Contrat contenant un projet individualisé d'intégration sociale*.

¹⁵ Hétéronome : adj. Philos. Qui reçoit de l'extérieur les lois régissant sa conduite, au lieu de les trouver en soi. Hétéronomie : fait d'être hétéronome, absence d'autonomie.

2.2.5 Mise en lien avec l'objet d'étude

Il me semble important, à ce stade, d'établir quelques liens entre la démonstration de Supiot (2000) et la problématique traitée dans mon étude. Certains aspects seront néanmoins discutés de manière plus approfondie plus loin dans ce travail.

On l'a vu, la pratique du contrat amène sur le devant de la scène la négociation. Or cela implique que les acteurs en présence doivent être *en position* et *en mesure* de négocier. Ceci est problématique en regard des publics assistés puisque d'une part, la négociation leur est imposée, et d'autre part, ils sont mis dans la situation de devoir négocier avec l'instance dont dépend leur survie économique. De plus, ce sont des publics en situation de vulnérabilité puisque en demande d'aide et souffrant souvent d'un stress intense de part les difficultés auxquelles ils sont confrontés. Ils ne sont ainsi pas forcément *en capacité* de négocier et de défendre au mieux leurs intérêts. Castel (2003), dans la citation suivante, note le manque de pouvoir et de ressources du bénéficiaire de l'aide sociale, et met ainsi en exergue le peu de réciprocité et la relation d'inégalité existant entre les cocontractants. Dans cette configuration il voit le contrat comme un «marché de dupes» (Castel, 2003, p. 78).

Plus généralement, on a souligné que l'ensemble des dispositifs de la protection sociale paraît aujourd'hui traversé par une tendance à l'individualisation, ou à la personnalisation, visant à lier l'octroi d'une prestation à la prise en compte de la situation spécifique et de la conduite personnelle des bénéficiaires. Un modèle contractuel d'échanges réciproques entre demandeurs et pourvoyeurs de ressources se substituerait ainsi à la limite au statut inconditionnel de l'ayant droit. [...] Cependant, la logique contractuelle, dont le paradigme est l'échange marchand, sous-estime gravement la disparité des situations entre les contractants. Elle place le bénéficiaire d'une prestation en situation de demandeur, faisant comme s'il disposait du pouvoir de négociation nécessaire pour nouer une relation de réciprocité avec l'instance qui dispense les protections. C'est très rarement le cas. L'individu a besoin de protection précisément parce que, en tant qu'individu, il ne dispose pas lui-même des ressources nécessaires pour assurer son indépendance. Dès lors, lui renvoyer la responsabilité principale du processus qui doit lui assurer cette indépendance, c'est le plus souvent lui imposer un marché de dupes. (Castel, 2003, p. 78)

En relation avec la configuration dans laquelle se joue la négociation, j'aimerais souligner à nouveau la dimension horizontale dans laquelle se négocie le contrat entre deux individus et la dimension verticale qui les lie au tiers garant. En effet, dans le cas de figure qui sera étudié plus avant dans mon étude, l'assistant social (ci-après AS) et le bénéficiaire de l'aide sont formellement institués cocontractants par la signature d'un contrat.¹⁶ Cette relation *horizontale* apparaît placée sous l'égide de l'institution (par le règlement d'exécution) et sous celui de l'État (par la loi).¹⁷ Le binôme formé par l'AS et le bénéficiaire se trouve dans un rapport vertical avec ces deux instances. Si cette configuration a toujours existé dans le travail social individuel tel qu'il se décline dans une institution d'action publique, nous verrons que la formalisation d'un contrat sera susceptible de changer la nature des relations entre les

¹⁶ Notons au passage que le bénéficiaire est mis dans l'obligation de contracter, sous peine de sanction. Le principe de la liberté contractuelle ne semble ici pas respecté.

¹⁷ On verra également que ces lois auront été préalablement modifiées.

acteurs en présence. Cette situation comporte en outre le risque que l'alliance instituée entre l'AS et le bénéficiaire soit instrumentée au profit d'autres intérêts.

Si l'AS et le bénéficiaire sont *formellement* institués comme égaux, il sera mis en évidence que cette relation est loin de mettre en scène deux contractants égaux et ceci pour des raisons qui ont trait à la configuration spécifique dans laquelle se joue le contrat en travail social. Cette configuration est celle du travail *sur* autrui mis en œuvre par l'assistant social. Il me semble nécessaire ici d'ouvrir une parenthèse dans mon propos afin de définir plus précisément ce que j'entends par *travail sur autrui*, puisque je vais m'y référer constamment dans ce travail. Pour ce faire, je souhaite citer Dubet (2002) dont l'ouvrage *Le déclin de l'institution* s'intéresse spécifiquement à cette forme de travail et aux individus qui le mettent en œuvre, soit « les instituteurs, les formateurs d'adultes, les professeurs, les infirmières, les travailleurs sociaux et les médiateurs » (p. 9). Dans la conception de Dubet et au sens où je m'y réfère, le *travail sur autrui*, en ce qu'il vise une transformation des comportements et des individus, renvoie à la fonction de socialisation¹⁸ du travail social et à sa dimension pédagogique. Le *travail sur autrui* est la forme prise par le travail social individuel tel qu'il s'est défini et déployé dans les institutions d'action sociale sous l'égide de l'État social. Il est intéressant de noter l'homologie qui peut dès lors être faite entre les professions ci-dessus, notamment en ce qu'elles mettent en œuvre une relation de type pédagogique entre un professionnel institué comme *formateur* ou *éducateur* et la personne qui est l'*objet* du travail sur autrui, le *formé* ou l'*éduqué*. Cette relation pédagogique et les enjeux qui y sont liés feront l'objet d'une analyse plus détaillée dans une partie ultérieure de ce travail. Mais voici la citation de Dubet :

Le travail sur autrui peut être défini comme l'ensemble des activités professionnelles participant à la socialisation des individus. Cette définition est restrictive car elle exclut toutes les activités de service qui ne sont pas sans affecter profondément ceux qu'elles engagent mais dont l'objectif n'est pas d'agir directement sur les conduites, les sentiments, les valeurs et les représentations des individus. Surtout, cette définition est restrictive car on aurait aucun mal à montrer que la socialisation est un processus continu et que toute activité sociale, tout travail notamment, participe de la socialisation de chacun d'entre nous, de la formation et de la transformation de ses jugements, de ses manières d'agir, de son identité et, à terme, de ce qu'il considère comme son Moi le plus profond. (Dubet, 2002, p. 9)

Cette dimension « inégalitaire », fondamentalement dissymétrique de la relation pédagogique telle qu'elle est mise en œuvre dans le travail *sur* autrui¹⁹, se trouve renforcée par la « situation de pouvoir institué » (Vassileff, 1999, p. 68) dans laquelle est placé l'assistant social en tant que porteur et « performateur » de la mission de l'institution qu'il représente. Ce « pouvoir institué » est défini par Vassileff comme « un potentiel d'influence que la Société, par le biais de ces institutions, délivre à certains de ses membres pour exercer une mission sociale instituée » (p. 68, en note). Ainsi, si les cocontractants sont *formellement* institués comme égaux par la signature d'un contrat, ceci ne garantit pas pour autant un rapport égalitaire.

¹⁸ Avec ce qu'elle porte en elle de capacité normative et adaptative.

¹⁹ Nous verrons plus loin que la relation pédagogique peut être envisagée de manière moins dissymétrique dans une conception et une mise en œuvre de l'action qui reconnaît la personne comme sujet et acteur (et non pas comme objet de l'action sur autrui) et qui lui accorde un droit pédagogique (Vassileff, 1988 et 1999).

Un autre aspect de la problématique est lié à l'objet du contrat juridique. Les nouvelles formes contractuelles auxquelles recourent les institutions sociales publiques mettent en jeu l'intérêt privé du bénéficiaire et, de l'autre côté, un intérêt qui est plutôt d'ordre public. Plusieurs questions se posent alors. Qu'est-ce qui est véritablement échangé ? Comment vont se tricoter les *intérêts* individuels du bénéficiaire de l'aide sociale, les missions du travail social, l'action de l'AS et les intérêts publics ? Que penser, en outre, de cette configuration qui oblige l'assistant social à contracter, en sa quadruple²⁰ qualité de sujet de droit ; de professionnel en charge d'une mission particulière instituée légalement ; de défenseur des intérêts et des droits de son cocontractant ; d'être humain qui, dans la relation de proximité et de confiance instituée avec le bénéficiaire, est sensé le reconnaître dans son humanité ?²¹ Comment l'AS se ressentira-t-il de la multifonctionnalité de cette posture qui se déploie au croisement des intérêts publics et privés ? Une telle position est-elle tenable, est-elle souhaitable ?

La problématique liée à *l'objet* sur lequel porte le contrat peut aussi se poser par rapport à la nature de l'objet négocié. Suivant sa nature, sera-t-il négociable ? Dans ce sens, il apparaît que les *intérêts* du bénéficiaire qui sont *remis* en jeu sont parfois des *droits*. Des droits qui sont devenus conditionnels et que le bénéficiaire doit maintenant non seulement *justifier*, mais *négocier* et *mériter*. Dès lors, ces droits sont-ils encore assimilables à des droits ?

En outre, avec qui le bénéficiaire négocie-t-il son accès à une aide devenue conditionnelle ? Avec l'assistant social, avec l'institution, avec l'état ou avec la société ? Peut-il se retrouver dans cette nébuleuse dont l'enjeu s'opacifie ? Intérêts privés, intérêts publics, bien individuel, bien commun : comment conjuguer justice commutative et justice distributive ? On retrouve ici cette recherche de conciliation d'intérêts divergents, au cœur de la problématique du vivre ensemble. Voyons maintenant l'éclairage que nous apporte une incursion dans le champ de l'économie de marché.

2.3 La logique de l'économie de marché : le contrat, une adaptation systémique ?

La question que j'aimerais explorer ici est celle de la thèse du contrat comme *instrument d'une adaptation systémique*. Ceci peut être rendu possible par la faiblesse du politique, soit dans une configuration où il y a subordination du *politique* à *l'économique*. Il apparaît qu'un certain nombre d'indices parlent en faveur d'une telle redistribution du pouvoir. Quelques uns seront explorés ici.

Ainsi, il semble bien, à voir les évolutions actuelles et la teneur des discours officiels que Supiot (2000) ait raison lorsqu'il écrit :

Les institutions internationales qu'un credo économique assure de leur identité et de leur mission (OMC, OCDE, Banque mondiale, Banque européenne, FMI, Commission de Bruxelles) ont acquis l'essentiel du pouvoir matériel (accorder des crédits) et spirituel (propager la foi dans les vertus du libre-échange). (p. 66)

²⁰ Et la liste de ses rôles et postures peut encore s'allonger.

²¹ Cette fonction d'accueil, de reconnaissance de l'autre, dans le non jugement, dans son altérité constitue l'essence de ce qui se définit, en travail social, comme la *relation d'aide*.

En ce qui concerne le monde économique, mon propos se résumera ici, en qualité de néophyte de la question, à mettre à disposition du lecteur quelques considérations sur la question qui éclairent de manière surprenante des réalités que les discours officiels et ceux qui les relaient omettent de publiciser. Ce détour dans ce qui est souvent nommé les *enjeux de l'économie de marché*, apportera des éclairages à la question que je me pose et que se pose également H.-O. Hubert (Hubert (Ed.), 2006) sur la nature du contrat en travail social. En effet, lorsqu'Hubert considère le questionnement sur la contractualisation des droits sociaux dans une perspective sociologique, se pose alors selon lui la question « [...] de savoir dans quelle mesure le contrat est un outil d'accompagnement social (dans une conception réflexive ou herméneutique de la raison) et/ou seulement un instrument technique contribuant au fonctionnement des systèmes (dans une conception instrumentale de la raison) » (p. 12).

La réflexion plus spécifique menée par Hubert dans son chapitre « De l'utilité des inutiles : lorsque se croisent humanisme et cynisme » (Hubert, in Hubert (Ed.), 2006, pp 241-247), que j'ai repris en guise de titre ci-dessous, apporte des éclairages intéressants à mes questionnements. Les réflexions de cet auteur portent sur les évolutions européennes, et plus spécifiquement sur le contexte belge qui a vu naître, en 2002, le grand frère et précurseur du CASI genevois, le *Contrat contenant un projet individualisé d'intégration sociale*. Comme déjà explicité, les orientations suisses, et plus spécifiquement genevoises, en matière de politique sociale et politique de l'emploi présentent de nombreuses similarités avec les contextes français et belge. Comme la littérature y est, sur ce sujet, relativement abondante, mon étude se réfère beaucoup aux auteurs français et belges. Cependant, du fait de la similitude des évolutions et des orientations globales, le contexte interprétatif que je propose peut également éclairer celui, plus proche de nous²². On verra ci-dessous que ces questions sont même d'une grande actualité pour le contexte genevois où un projet de modification de la Loi sur l'aide sociale individuelle (LASI) va précisément dans le sens des orientations mentionnées ici.

2.3.1 Hubert - De l'utilité des inutiles : lorsque se croisent humanisme et cynisme

Le décor et le ton sont posés d'entrée :

Que n'entend-on pas à propos de l'inutilité des sans-emploi et du coût que leur oisiveté engendre pour les finances publiques et, en définitive, pour le portefeuille des citoyens ? Bizarrement, on parle peu – du moins hors des cénacles autorisés de l'expertise politique et économique – des bénéfices générés par le non-emploi des populations potentiellement actives. (Hubert (Ed.), 2006, p. 241)

Hubert se réfère par la présente aux théories économiques qui estiment nécessaire le maintien d'un certain taux de chômage pour « d'une part, contrôler les risques d'inflation et garantir la stabilité des prix, d'autre part, favoriser la compétitivité et la croissance économique » (Hubert (Ed.), 2006, p. 241). Hubert démontre que ces théories ont une influence réelle et très concrète sur les politiques sociales et les politiques de l'emploi menées aujourd'hui.

En effet, ces théories sont visibles dans les Grandes Orientations de Politiques Economiques (GOPE) qui précisent les principes directeurs de la politique macro-économique

²² Celui du CASI, introduit à l'HG, suite à l'introduction de la Loi sur l'aide sociale individuelle (LASI) en 2006.

européenne. Ces principes sont à leur tour repris dans la Stratégie européenne de l'emploi (SEE) et mis en œuvre localement, au niveau national, par le (s) Plan (s) d'action national pour l'emploi (PAN).

Le premier concept cité par Hubert est celui du *plein-emploi*, qui est défini par la SEE comme un taux d'emploi de 70%, objectif que la SEE se propose d'atteindre. A partir de cette définition, Hubert montre comment on peut formuler diverses hypothèses, notamment qu'une société du plein emploi serait, sur la base de la définition donnée par la SEE, une société du « chômage nécessaire » (p. 242). Ceci donnerait, toujours selon Hubert (2006), toute sa pertinence au concept « de société de plein chômage » (p. 242) développé par Maruani :

[...] le chômage pèse sur l'ensemble de la société. Car le chômage n'est pas seulement la privation d'emploi pour un nombre important de personnes, c'est également un moyen de pression sur les conditions du travail et d'emploi de tous ceux qui travaillent. C'est au nom du chômage que l'on précarise l'emploi et que l'on rejette certaines catégories de salariés vers l'inactivité, que l'on cherche à diminuer les salaires, et que l'on redéfinit les rythmes et les temps de travail (Maruani, in A. Pouchet, 2001, cité in B. Conter, 2003 et repris par Hubert (Ed.), 2006, p. 242)

Hubert montre que cette logique s'articule à plusieurs niveaux. Elle permet d'une part de maintenir un rapport de force entre les travailleurs et les employeurs qui sont bien placés pour imposer les conditions de travail et les niveaux des salaires. D'autre part, le taux de non-emploi constitue un puissant levier pour maintenir une pression, une concurrence sur le marché de l'emploi. Hubert attire notre attention sur le fait que la « SEE se définit des objectifs en terme d'accroissement du taux d'emploi et non en termes de réduction du taux de chômage » et qu'« accroître l'un n'est pas nécessairement réduire l'autre » (Hubert (Ed.), 2006, p. 243).

C'est précisément dans l'interstice ainsi créé que se glissent les politiques d'activation. Hubert (Hubert (Ed.), 2006) montre en effet que, dans ce contexte, les lignes directrices de la SEE relatives au « vieillissement actif », à l'« égalité entre femmes et hommes », ainsi qu'à « l'intégration des personnes défavorisées » peuvent être interprétées - en ce qu'elles œuvrent à la promotion de l'intégration renforcée de ces publics sur le marché de l'emploi - comme un moyen de maintenir la pression au sein de ce même marché. En effet, en « réinjectant » ces publics sur le marché du travail, on augmente le « potentiel de main d'œuvre » sur ce même marché (p. 243). Le terme « réinjectant » utilisé par Hubert nous amène directement aux « mesures actives » de réinsertion. Hubert nous fait percevoir l'extrême violence du mécanisme qui se met ainsi en route :

Toutefois, si le non-emploi pour les uns et/ou la perspective du risque de non-emploi pour les autres constituent, dans cette logique, une pression nécessaire, cette dernière n'est pas en soi une condition suffisante. Elle peut être à ce point lourde que les individus en viennent à capituler. Or, que serait un marché dont les agents refuseraient de jouer le jeu de la concurrence ? Il s'agit donc d'inciter (et/ou de contraindre) les individus sans emploi à rester actifs sur le marché du travail. (Hubert (Ed.), 2006, p. 243)

Une autre notion qui gagne du terrain, nous dit Hubert, est celle d'*employabilité*. Je désire ici faire une petite parenthèse en regard de cette *norme d'employabilité*. Ce que nous dit Hubert se confirme en effet par une évolution qui est en train de s'esquisser à Genève, dont témoigne le projet de révision de la Loi sur l'aide sociale individuelle (LASI), soit le PL

105599, déposé par le Département de la solidarité et de l'emploi et qui est actuellement mis en consultation. En effet, ce projet de loi consacrerait principalement « La création d'un « stage d'évaluation à l'emploi » à l'entrée de l'aide sociale menée par des prestataires externes à l'Hospice général²³ » ainsi que « le renforcement, au sein [de la même institution], d'un service en charge des situations de bénéficiaires en CASI professionnel »²⁴. Ces nouvelles orientations de l'aide sociale font raisonnablement craindre au ReaP, « l'introduction légale, au sein de l'aide sociale, d'une évaluation de l'employabilité de ses bénéficiaires »²⁵ !

Qu'avons-nous à redouter de cette actualité ? Si on la considère à la lumière de la citation ci-dessous, on pourrait en conclure qu'une part de la mission de l'Hospice Général consistera bientôt en une mise en conformité *légalement instituée* d'une partie de ses bénéficiaires en vue de leur insertion sur le marché de l'emploi. D'autre part, comme c'est déjà le cas maintenant, le droit à l'aide²⁶ sera subordonné à l'acceptation, par le bénéficiaire, de participer à ce processus. Ceci aurait comme effet, il me semble, d'entériner le principe de la subordination des intérêts humains à ceux de l'économie de marché.

Je vais refermer maintenant la parenthèse pour m'intéresser à ce qu'Hubert (2006) nous dit de la norme d'*employabilité* dans le contexte de la logique de marché :

Cependant, si l'activation des sans-emploi sur le marché du travail apparaît, à nouveau dans cette logique, comme une condition nécessaire, elle n'est pas pour autant suffisante. Encore faut-il que les actifs potentiels sur le marché du travail soient adaptés à ce dernier. Et l'« employabilité » devient, plus encore que l'emploi, le leitmotiv de la SEE. Il ne s'agit pas tant de trouver un emploi pour tous (ou au moins pour 70% de la population active), mais de rendre chaque actif potentiel employable, c'est-à-dire adapté au marché du travail. Car, pour qu'il soit question de concurrence, encore faut-il que les produits, en l'occurrence les travailleurs potentiels, soient attractifs ; entre autres choses, qu'ils puissent faire état de savoir-faire aux compétences multiples et actualisées et qu'ils soient disposés à s'inscrire dans les nouvelles formes flexibles d'organisation du travail. (Hubert (Ed.), 2006, p. 244)

Comme le dit Hubert lui-même, « certains rétorqueront qu'il n'y pas de volonté politique derrière tout ceci » (Hubert (Ed.), 2006, p. 245). Et ce dernier de préciser :

Au vu des éléments dont on dispose, on peut tout de même en douter. Mais si effectivement c'est le cas, on peut pour le moins s'en étonner. Bien plus, on est alors en droit de déplorer précisément l'absence d'une volonté politique forte capable de contrecarrer les effets de spéculation sur le marché du travail. (p. 245)

²³ Institution chargée de la mise en œuvre de l'aide sociale à Genève et dernier filet de sécurité du système de sécurité sociale genevois.

²⁴ Termes repris de l'invitation à une séance de réflexion sur cette révision du projet de loi, invitation lancée en date du 27 janvier 2010 par Nicole Lavanchy, coordinatrice du ReaP (Réseau romand d'études appliquées en politiques sociales, familiales et de la santé) et enseignante à la Haute école de travail social (HETS) à Genève.

²⁵ Idem

²⁶ Ici en l'occurrence une partie de l'aide, soit le *supplément d'intégration*, accordé en partie à la signature du CASI, et en totalité lorsque les objectifs fixés par le contrat sont atteints.

Hubert ajoute cependant que si l'on voit ici les effets d'une logique économique, ce n'est, fort heureusement pas la seule qui est à l'œuvre. Comme il le précise, *l'activation* telle qu'entendue par l'État social *actif* « poursuit aussi des objectifs plus louables qui se déclinent en termes de dignité humaine, de respect, de confiance en soi, de lutte contre la dépendance et d'accompagnement vers l'autonomie et une qualité de vie personnelle » (Hubert (Ed.), 2006, p. 246). De même l'État social continue à œuvrer contre les diverses discriminations et pour aider et soutenir les populations précarisées. S'il ne faut pas considérer les programmes séduisants annoncés par l'état comme « une manœuvre discursive en vue de dissimuler les véritables intentions de la stratégie d'activation » (p. 246), il reste néanmoins, dit Hubert, que la rencontre de ces deux logiques pose un certain nombre de questions. A l'intersection de ces deux visions du monde se trouve le contrat, sur la nature duquel il paraît donc raisonnable de s'interroger. Hubert (Hubert (Ed.), 2006) le dit ainsi :

Mais plus encore que le rapprochement des pôles politiques classiques, ce sont deux visions du monde, deux attitudes, que l'on croyait pourtant parallèles, sans intersection possible, d'un côté le cynisme (jusqu'à l'instrumentalisation de l'humain), de l'autre l'humanisme, qui se révèlent en l'occurrence se rejoindre en sécantes.

Le point de cette intersection est aussi le point d'interrogation qui ponctue la question posée sur la nature du contrat dans le travail social : le contrat est-il un outil susceptible d'améliorer l'accompagnement des personnes par les travailleurs sociaux et de renforcer la justice sociale ou, au contraire, le contrat n'est-il qu'un instrument, un rouage technique contribuant au fonctionnement des systèmes ? (p. 247)

J'arrête ici avec la démonstration d'Hubert qui éclaire un pan de la problématique plus générale abordée dans mon étude. Cependant, par souci de ne pas réduire à la vue d'un seul auteur ce détour dans la logique de l'économie de marché, je souhaite citer un autre chercheur, économiste et spécialiste du monde du travail, qui nous offre un regard éclairant sur d'autres mécanismes qui sont à l'œuvre. Cette lecture fournit d'autres indices sur la réalité de cette logique et de ses répercussions.

2.3.2 *Askenazy - Travail précaire, capital protégé : le nouveau partage des risques économiques*

Je me réfère ici à l'intervention faite par Philippe Askenazy (2009) lors d'un forum intitulé « Réinventer la démocratie », organisé par la République des Idées, et qui s'est tenu à Grenoble en mai 2009. Comme titre du chapitre, j'ai repris le titre de la contribution d'Askenazy.

La démonstration de ce dernier montre que les problèmes viennent essentiellement du manque de volatilité du capital. En effet, ce dernier ne remplit plus, comme par le passé, sa fonction sociale d'absorption des chocs économiques. Maintenant, « il se protège », et ceci au détriment des travailleurs. Ce qui fait dire à Askenazy (2009) qu'il existe « un partage inégal des risques liés aux cycles économiques » et que le pacte qui prévalait pendant les 30 glorieuses, par lequel le capital supportait le risque, est brisé. En effet, « depuis les années 1990, la part du capital ne baisse plus au moment des crises et des récessions, [...] il n'est plus injecté pour amortir la crise ».

Le capital se protège et cette protection est réalisée au travers d'un certain nombre de mécanismes qui sont expliqués par Askenazy (2009) lors d'un entretien vidéo auquel je renvoie le lecteur intéressé par une démonstration plus pointue. Ce que je souhaite retenir ici,

c'est le fait que les nouvelles formes de travail et de rémunération – des revenus qui associent par exemple une part variable et une part fixe - participent de ce processus. Il en va de même du phénomène de précarité lié à l'emploi qui est un autre moyen, pour les entreprises, d'ajuster rapidement la masse que représente le coût du travail et de préserver leurs profits. Askenazy (2009) cite également le chômage comme « un autre moyen, de la part des entreprises, de lisser l'effet conjoncturel » ceci se faisant en faveur du capital et au détriment du salaire du travail. Le recours aux sous-traitants, desquels on peut plus rapidement se défaire en cas de baisse de la demande, opère le même effet de lissage en faveur du capital.

Askenazy (2009) met en exergue que cet élément nouveau crée, chez les travailleurs, un sentiment d'injustice qu'ils expriment ainsi : « Ce n'est pas nous qui avons causé la crise et pourtant, c'est nous qui payons » ! Ceci signe aussi, selon le même auteur « une nouvelle donne dans le capitalisme qui rompt un pacte qui pouvait être accepté par les travailleurs salariés ». Ces derniers doivent maintenant « faire le travail *et* assumer le risque qui normalement devrait incomber au capital ».

Peut-on chiffrer les bénéfices pour les entreprises, de ce nouveau partage des risques ? En France, Askenazy (2009) les estime à 20 / 30 milliards par année. Ces bénéfices que les entreprises ne veulent plus partager avec les travailleurs représentent un poids pour les collectivités publiques. C'est effectivement les caisses étatiques qui doivent intervenir auprès des victimes du travail précarisé.

La démonstration d'Askenazy (2009) met en lumière le phénomène suivant: les entreprises, pour sauvegarder ou augmenter leur capital financier, jouent avec le capital humain. C'est le capital humain qui sert maintenant de régulateur et non plus le capital financier.

Je souhaite introduire une autre remarque que m'inspirent ces développements. En effet, à ce phénomène de privatisation des bénéfices et d'étatisation des risques s'ajoute une autre tendance dont l'année 2009 nous a offert de multiples exemples. Lorsque ces mêmes entreprises privées qui sauvegardent leur capital financier au détriment du capital humain (au détriment des capitaux publics), se retrouvent elles-mêmes en difficulté, ce sont les capitaux étatiques qui sont à nouveau sollicités afin de juguler la crise. Le sauvetage des grandes banques, par exemple, se justifie alors par un intérêt national prépondérant, celui de la sauvegarde de l'économie nationale. A la lumière de ces nouveaux *mécanismes*, on peut dire que le travailleur assume non seulement le risque qui incombait au capital, mais il assume aussi, en tant que contribuable payant des impôts, une part du risque qui incombe à l'économie privée.

Voilà un autre éclairage du contexte dans lequel s'insère la promotion de la *figure de l'individu autonome et responsable*, figure que les diverses institutions œuvrant à l'insertion et / ou à la réinsertion sociale et professionnelle, s'appliquent à « faire advenir » chez leurs publics.

2.3.3 Conclusion et liens avec la problématique traitée

Si de tels mécanismes sont effectivement à l'œuvre, qu'il existe ou non des personnes assez cyniques pour en actionner consciemment les leviers, alors se pose avec une extrême acuité la nécessité d'une action sociale qui soit éclairée, réfléchie et engagée. Le travailleur social qui œuvre à l'insertion sociale des publics ou, plus spécifiquement, à leur insertion sur le marché de l'emploi doit vraiment se poser les questions suivantes : « A quoi est-ce que j'œuvre ? Au nom de quoi ? Pour qui ? Avec quels outils ? »

Dans ce contexte, comment faut-il envisager le phénomène de contractualisation de l'aide sociale individuelle ? Le contrat en travail social sera-t-il un outil de socialisation respectueux de l'autonomie des sujets auxquels il s'adresse, s'adaptant à la pluralité des situations, des individus et de leurs compétences ? Ou sera-t-il, au contraire, l'instrument au service d'une régulation systémique, qui serait le signe de la soumission des politiques sociales et des politiques de l'emploi aux impératifs de l'économie de marché ? De nombreux indices montrent que le danger d'une dérive vers une adaptation systémique est réel. L'apparition, au sein d'institutions d'aide sociale, d'une évaluation initiale des situations individuelles sur la base des critères qui définissent la *norme d'employabilité* en est un.

Sur cette norme va se baser une première évaluation des capacités des publics assistés. Sur la base de cette évaluation, la personne va être orientée vers l'un ou l'autre dispositif d'aide et/ou de réinsertion « adapté » à sa situation. Se pose alors d'une part la question de la *norme*, de ce qu'elle contient, par qui elle a été définie, à qui elle s'adresse, et d'autre part, se pose à nouveau la question de la nature des pratiques éducatives qui vont être mises en œuvre dans ce cadre. C'est à ce dernier aspect que s'intéressent plus particulièrement la troisième et quatrième partie de mon étude.

2.4 La contractualisation et l'enjeu de la participation démocratique

Je vous propose maintenant une autre lecture du contexte d'émergence de la contractualisation, un détour réflexif et un regard particulier sur les enjeux considérés en lien avec l'évolution de nos sociétés démocratiques contemporaines. On verra, ici aussi, qu'un *enjeu éducatif* est présent et qu'il ne touche pas uniquement les populations exclues mais bien l'ensemble de la société. Cette nouvelle esquisse permettra de prolonger le questionnement initié ci-dessus.

2.4.1 Les paradoxes de la démocratie : des enjeux identitaires et éducatifs

Les paradoxes dans lesquels se débat la démocratie en recherche d'« adultité » sont nombreux et l'entreprise est complexe, comme le démontre Fleury (2005) dans son ouvrage *Les pathologies de la démocratie*. La citation suivante nous renvoie directement à la problématique évoquée précédemment du tricotage des intérêts publics et privés. L'intérêt de cet extrait est qu'il montre bien l'enjeu pédagogique lié à l'évolution des démocraties vers un état *adulte*. C'est enjeu pédagogique ne peut se mettre en œuvre que par un travail de conscientisation et d'éducation mis en œuvre auprès, avec et par les individus.

Le paradoxe, pour les démocraties adultes, est donc le suivant : il faut œuvrer au développement personnel des individus sans qu'ils en deviennent pour autant incivils. Il faut, autrement dit, que le « charisme » ne devienne pas « intarissable ». La difficulté pour les démocraties adultes réside finalement dans le fait de faire en sorte que l'émancipation personnelle, principe progressiste, n'ait pas d'effets régressifs. (Fleury, 2005, p. 115)

Et, plus loin, ce même auteur relie ces évolutions à la dialectique de la démocratie :

En d'autres termes, si la genèse de la « personnalité » a été l'enjeu des démocraties naissantes, l'éducation de la personnalité est celui des démocraties adultes. « Eduquer », tel est le maître mot. Eduquer la personnalité pour conjurer les effets pervers du charisme individuel. (Fleury, 2005, p. 116)

Fleury (2005) met également en exergue un autre aspect problématique lié aux enjeux éducatifs et identitaires de la démocratie en regard de ce que j'aimerais appeler, avec Meirieu (1991) « l'entreprise de conformisation sociale » (p. 180). Si le programme éducatif destiné aux populations assistées décline d'autres exigences et objectifs que celui adressé aux classes dominantes, Fleury indique que nous sommes tous soumis à un même type de contrainte normative. Cette contrainte met en lumière des enjeux liés à des temporalités et des rythmes différents à même de provoquer un certain nombre de tensions. Fleury (2005) l'exprime dans la citation suivante en reprenant les termes de Sennett :

Et de fait, au niveau individuel, comment concilier l'exigence d'immédiateté avec l'idée du parachèvement de soi ? Et au niveau collectif, comment envisager qu'un régime politique s'améliore quand la logique du court terme des marchés financiers l'emporte ? [...] C'est toute « l'expérience adulte elle-même » qui est remise en cause : « Comment poursuivre des fins à long terme dans une société qui ne connaît que le court terme ? Comment entretenir des relations sociales durables ? Comment un être humain peut-il se forger une identité et se construire un itinéraire dans une société faite d'épisodes et de fragments ? (Sennett, 1979/1995, p. 9) » (p. 204).

2.4.2 La démocratie, un dialogue entre le politique et la politique : contractualisation de la société et différentes modalités de participation citoyenne

Outre les enjeux éducatifs et à caractère identitaire liés à la croissance des démocraties contemporaines vers leur état adulte, je trouve intéressant de souligner ici la lecture que Gauchet (2007) propose des tensions qui fondent la démocratie et que je peux mettre en lien avec l'exigence d'une politique de la responsabilité.

Je vais ici me référer à la contribution de Gauchet aux *Rencontres démocrates* à Vincennes en octobre 2007 sur le thème « Le politique versus la politique ».

Pour mieux comprendre ce qu'est la politique démocratique, Gauchet nous propose de l'aborder « sous les deux angles du politique et de la politique ». Comment Gauchet définit-il ces deux aspects ? Pour Gauchet « le politique précède la politique » (Gauchet, 2007, p. 1). *Le* politique se réfère à un pouvoir qui est investi d'une autorité que l'on pourrait qualifier de *supérieure*. Cette autorité est « impérative », elle ne se discute pas, elle fonde sa légitimité par son ancrage dans les valeurs traditionnelles et/ou religieuses. Ainsi *le* politique serait la « caractéristique de toutes les sociétés humaines qui tiennent par un pouvoir » (p.2). Quant à *la* politique, Gauchet la définit comme « le pouvoir par représentation » (p. 2). L'autorité ainsi conférée se « forme à partir des discussions de la société » (p. 2) et *la* politique serait ainsi « la désignation des gouvernements par le suffrage » (p. 2). La question posée par Gauchet est de savoir si *la* politique a remplacé *le* politique ou bien, s'il subsiste encore quelque chose de l'ancien politique dans *la* politique d'aujourd'hui ? L'auteur dit que oui et l'explique par sa présence dans l'une des « deux catégories d'action à l'intérieur du métier politique » qu'il définit de la manière suivante :

Autrement dit, un homme politique fait deux métiers. Un métier officiel : il est l'élu qui agit en fonction du mandat qui lui a été confié et qui essaye de correspondre tant bien que mal aux vœux de ses concitoyens. Il fait ensuite un second métier caché, officieux, qui n'apparaît pas dans les programmes mais qui est néanmoins très souvent la raison pour laquelle il est choisi par ces électeurs. C'est qu'il a le sens du politique. Ce sens c'est celui des exigences de l'identité collective, de la cohérence

de l'ensemble qui ne se maintient pas de lui-même et qui est même, d'une certaine façon, toujours mis en péril par l'élection. (Gauchet, 2007, p. 2)

Gauchet opère alors une distinction entre l'*homme politique ordinaire* et l'*homme d'État*. Ce dernier sait « mettre en scène et en forme le pouvoir des citoyens agissant en commun ». Ce faisant, il conjugue à la fois *le* politique et *la* politique. L'*homme d'État* possède ainsi à la fois le « sens de ce qui maintient la collectivité dans sa cohérence et ce qui permet à cette collectivité d'agir, d'avoir du pouvoir sur elle-même » (Gauchet, 2007, p. 2). Le message donné aux citoyens est alors que quelque chose peut être fait pour remédier à la situation.

La différenciation que Gauchet propose permet de voir où réside le manque de *compétence politique* de nombre de nos gouvernants. Le déficit en sens politique de ces hommes qui font de *la* politique, ainsi que leur manque d'exemplarité en regard des principes et des vertus qu'ils professent, est important pour mon analyse dans le lien qu'elle entretient avec la motivation des citoyens à s'engager de manière responsable dans la société.

Les répercussions de cette approche *réductionniste* du politique sont nombreuses. Elles se lisent dans le manque de vision politique, le manque de construction d'un projet de société cohérent et d'une guidance qui s'élabore à partir d'une juste lecture et perception des besoins et désirs des citoyens. Le manque de lecture et de vision politique se répercute sur la capacité d'agir et la qualité de l'agir des gouvernants, l'action politique se réduisant alors souvent à un traitement gestionnaire et sécuritaire des problématiques sociales. Ces réponses inadéquates se conjuguent souvent à des messages témoignant d'une vision fataliste qui donne à voir les développements problématiques actuels comme inéluctables, voir comme des maux nécessaires. Ces divers aspects ne sauraient contribuer à motiver les plus précarisés à « amender leurs comportements » pour devenir des citoyens vertueux. Ils ont, par contre, des répercussions néfastes sur l'état psychologique de nombreux publics, notamment ceux qui sont déjà épuisés par un exercice quotidien de lutte pour la survie. On parle aujourd'hui souvent du phénomène de désespérance qui affecte les classes les moins privilégiées. Ce sentiment conjugue impuissance et désespoir et peut paralyser la capacité d'action, de projection, de création de ceux qui n'y croient plus. Or, paradoxalement, c'est à ceux-là mêmes que l'on va demander d'y croire, encore plus qu'aux autres, puisqu'ils doivent maintenant élaborer des projets.

Un autre aspect intéressant de la démonstration de Gauchet se rapporte à l'homologie qu'il construit, dans un second temps, entre les tenants de la classe politique et les citoyens, dans leur relation au politique. S'il y a deux classes d'hommes politiques, il y a aussi deux classes de citoyens. Aux deux postures différenciées d'engagement de nos représentants politiques, correspondent deux modalités d'engagement des individus et de façon de vivre le ou la politique. Le vote de ces derniers prend une dimension différente selon qu'il s'inscrit dans une démarche de défense d'intérêts uniquement individuels ou qu'il intègre également la défense d'intérêts collectifs. Le *bon citoyen* votera alors « comme [s'il était] un gouvernant qui avait la responsabilité du sort de l'ensemble » (Gauchet, 2007, p. 3). Partant de là, Gauchet définit la démocratie comme « un dialogue permanent entre ces deux dimensions ».

Cet aspect lié à la difficulté de concilier les intérêts personnels des citoyens et les intérêts supérieurs liés à l'exercice de la démocratie ramène à la tension, déjà mentionnée, générée par le tricotage des intérêts individuels et collectifs. Elle nous renvoie aussi à des modalités différenciées d'engagement politique, de participation citoyenne et d'exercice de la responsabilité. Ce dernier point sera mis en lumière dans les paragraphes qui suivent.

On peut concevoir que s'il manque aujourd'hui d'*hommes d'État* d'envergure, il manque aussi de « bons » citoyens responsables qui s'engagent au-delà de leur seul intérêt personnel. Dans cette perspective, il serait cependant souhaitable que l'appel à la responsabilité qui vise aujourd'hui plus particulièrement les classes les plus démunies s'adresse à l'ensemble de la société. D'autre part, l'insertion de ces publics nécessite l'engagement d'un grand nombre de partenaires, des partenaires qui souvent ne sont pas convoqués dans le débat ou qui, lorsqu'ils le sont, ne « jouent pas le jeu ». Castel (2003) nous le dit ainsi :

Si l'insertion sociale et professionnelle des personnes en difficulté est un impératif national – alors tout le monde doit s'y mettre : responsables politiques et administratifs, monde de l'entreprise. Tout le monde ne joue pas le jeu. La réalisation de l'insertion sociale et professionnelle de ces personnes impliquerait « une mobilisation effective, si ce n'est de toute la nation, du moins d'une large gamme de partenaires, bien au-delà des intervenants sociaux et des représentants du monde associatifs : responsables politiques et administratifs, monde de l'entreprise. (p. 75)

En fait, les publics à insérer font ici l'objet, à mon avis, d'un traitement *inéquitable*. L'iniquité réside dans le fait que « tout le monde ne joue pas le jeu ». Ce qui a pour conséquence que la personne en difficulté d'insertion se retrouve toujours, en fin de compte, à porter *solitairement* la responsabilité de sa situation. Castel (2003) démontre que cet état de fait est même souvent renforcé par l'action des travailleurs sociaux, et en particulier dans la mise en œuvre de cette spécificité du travail social, déjà évoquée, qui caractérise le *travail sur autrui*. Castel (2003) l'évoque ainsi, dans les lignes qui suivent directement celles reproduites ci-dessus :

Cela n'a été que rarement le cas et le traitement sectoriel de la problématique de l'insertion, principalement laissé aux professionnels du social, en a beaucoup limité la portée. L'idée d'un accompagnement effectif des personnes en difficulté pour les aider à sortir de leur état est une idée exigeante. Elle présente la supériorité, par rapport à l'administration classique des secours, de s'adresser à la personne à partir de la spécificité de sa situation et des besoins qui lui sont propres. Mais elle ne doit pas se réduire à un soutien psychologique. La propension des professionnels de l'insertion a généralement été jusqu'à présent de faire une priorité de la *norme d'intériorité*, c'est-à-dire de tenter de modifier la conduite des individus en difficulté en les incitant à changer leurs représentations et à renforcer leurs motivations à « s'en sortir », comme s'ils portaient en eux-mêmes la principale responsabilité de la situation dans laquelle ils se trouvent. (pp 75-76)

L'iniquité tient aussi dans la différence de nature que prend l'interpellation, selon le groupe auquel elle s'adresse. Dans cette perspective, on peut considérer que l'obligation de contracter qui s'adresse aux publics de l'aide sociale, sous peine de sanction financière, met en forme un rapport de domination. Un rapport dont on peut prendre toute la mesure lorsque l'on considère la capacité réduite de ces publics à répondre à l'interpellation, ainsi que la faible marge de manœuvre²⁷ que le groupe possède. Celle-ci ne leur permet pas l'élaboration de stratégies défensives, d'évitement et encore moins de contre-attaque. Ces publics ne sont

²⁷ Je me réfère ici surtout au capital social, politique et économique.

dès lors ni en position d'exercer leur citoyenneté, ni mis en situation de le faire. Dès lors, s'il semble pertinent de rappeler leurs devoirs aux citoyens, la nature coercitive du rappel et l'iniquité de traitement dont font l'objet les populations précarisées sont problématiques.

Si l'on considère les aspects ci-dessus en termes de participation à une société démocratique, on constate qu'il existe des modes différenciés de participation citoyenne ainsi que différentes modalités d'appel à la citoyenneté. Le phénomène de la contractualisation, tel qu'il se met en œuvre, semble contribuer de manière significative à la diversification de ces modalités et modes de participation citoyenne. Ce constat pose problème lorsque qu'on le met en rapport avec les vertus annoncées et prêtées à la contractualisation en ce qu'elle favoriserait la participation démocratique de tous les membres de la société ; et en ce qu'elle permettrait la promotion des publics relevant de l'aide sociale au statut de citoyen, le reconnaissant ainsi comme *citoyen à part entière*.

Si la nouvelle reconfiguration et répartition des responsabilités se voulaient être une « *solidarité de responsabilisation* » (Soulet, in Ion (Ed.), 2005), il semble que l'objectif ne soit pas prêt à être atteint.

2.4.3 La démocratie et les métamorphoses du travail : de l'émancipation à l'aliénation

Je souhaite maintenant revenir à Fleury (2005) qui signale les évolutions dont le monde du travail a fait l'objet, « entre les démocraties naissantes et les démocraties adultes » (p. 201). Il est important de considérer ces évolutions puisqu'elles complexifient de manière significative les problématiques liées à l'insertion sociale et professionnelle des publics assistés. Si l'analyse précédente de Fleury a mis en évidence certains types de contraintes normatives, en lien avec les enjeux éducatifs et identitaires de nos démocraties, les paragraphes suivants montrent le lien que ces contraintes entretiennent avec le domaine de l'économie de marché.

Si l'univers de production demande aux « groupes sociaux avancés » de faire *devoir d'originalité*, et aux leaders du système, qui font partie d'une « classe créative » de s'adapter à la « figure de l'innovation artistique », et d'être les « manipulateurs de symboles » et « avant-garde de la transformation des emplois hautement qualifiés » (Menger, 2002, p. 7, cité par Fleury, 2005, p. 206), il est demandé à ceux qui sont exclus du marché du travail de développer un comportement *responsable et autonome*. L'univers de production contemporain impose donc des figures différenciées d'individus et de comportements, des modèles auxquels doivent s'adapter les individus, selon la sphère sociale et économique de laquelle ils participent.

A différents publics correspondent différentes formes d'aliénation. Les exclus du marché de l'emploi, clients et bénéficiaires de nos institutions sociales, ont l'obligation de s'activer, de retrouver l'autonomie financière, de se remettre en emploi, alors que le marché, *soumis* aux métamorphoses du capitalisme, qu'on nous dépeint comme *inéductables*, n'offre plus assez de places, ou pas suffisamment de places qui permettent de vivre dignement.

Fleury (2005, p. 198) nous parle aussi des transformations qui touchent au statut et à la nature du *travail*, facteurs prépondérants dans les souffrances encourues aujourd'hui par les individus qui en dépendent pour vivre. Pour décrire ces évolutions, elle reprend les termes de Sennett (1997) et cite de Gaulejac (2005) afin de montrer que le monde du travail soumis à l'idéologie gestionnaire, avec son « obsession de la rentabilité », sa « quête mortifère de performance », constitue une mise à l'épreuve perpétuelle de l'individu qui est constamment sous pression. Dans ce système, « l'idée du travail a fait place à celle de la rentabilité. [...] Le *souci de soi* a fait place à la « gestion de soi », et, la valeur du travail s'étant effacée devant

l'impératif de rentabilité, l'idée même d'émancipation par le travail n'a plus de sens. D'autant que l'on sait aujourd'hui que l'entreprise n'est plus en mesure d'apporter à l'employé les gratifications qu'il attend » (Fleury, 2005, p. 199).

Du développement de la *valeur travail*, Fleury (2005) nous dit encore ceci :

Entre les démocraties naissantes et les démocraties adultes, le monde du travail s'est donc trouvé entièrement chamboulé, et l'on a pu constater que la valeur travail cessait d'aller de pair avec l'épanouissement et la santé mentale de l'individu. Si, dans les démocraties naissantes, elle était en effet indissociable de l'émancipation individuelle, dans les démocraties contemporaines, la relation entre l'individu et le travail a vu son évidence s'obscurcir. [...] Si la démocratie naissante, par rapport à l'Ancien Régime, avait vu la notion de travail devenir valeur et quitter l'ordre de l'aliénation et de la soumission pour celui de la promotion individuelle, il n'en va plus de même à l'heure actuelle. (p. 201)

Ainsi, si à l'époque moderne, le travail était encore synonyme d'émancipation et de reconnaissance sociale, il est maintenant plus souvent vecteur d'aliénation. Je propose ci-dessous quelques liens avec la problématique de mon étude.

2.4.4 Liens avec l'objet d'étude

Une première remarque porte sur les politiques d'insertion et l'articulation qu'elles mettent en jeu des concepts de *travail* et d'*emploi*, d'une part, et des pouvoirs politique et économique d'autre part. En effet, quelle signification donner, en regard de ces développements, à la persistance à vouloir insérer les exclus de notre société sur un marché de l'emploi qui ne veut pas d'eux et dans un travail, dans les vertus émancipatrices duquel on continue à croire, alors que maints indices²⁸ montrent qu'il a plus de chance d'être aliénant qu'émancipateur ? Aujourd'hui, avec le phénomène de la contractualisation, l'insistance est portée sur la responsabilité et la participation de chacun à la société en qualité de sujet, en tant que partenaire des institutions et acteur de sa propre émancipation. Les discours présentent une volonté politique « démocratisante » qui œuvrerait à une participation de tous les acteurs à la société en leur qualité de sujets citoyens et égaux. Dans les faits cependant, la majorité politique cautionne la subordination des intérêts humains aux intérêts économiques en donnant toute priorité au soutien de l'économie de marché et en continuant de voir dans le développement de la croissance économique la seule solution aux problèmes soulevés par l'extension de la pauvreté et des phénomènes de désaffiliation.

Le second point que j'aimerais aborder est celui des normes. Si l'objet de mon étude s'intéresse plus particulièrement au phénomène de l'intégration des exclus et de leur socialisation, il est important de dire que ces derniers ne sont pas les seuls *objets* de l'entreprise normative et éducative. On voit en effet que tous les individus de la société sont potentiellement et à des degrés divers, soumis à des injonctions d'adaptation au système. Si l'existence de normes ainsi que l'adaptation des individus à celles-ci semble nécessaire au *vivre ensemble*, la multiplication des normes pose problème en regard du processus d'identification des individus. Ainsi, avec la complexification de la société, on voit que ces

²⁸ Notamment la progression des problèmes de santé psychique liés au travail, dont les coûts sont supportés par les collectivités publiques.

injonctions « normatives » deviennent de plus en plus paradoxales et mettent à mal l'individu. Celui-ci se retrouve aujourd'hui, non seulement *isolé* des systèmes de solidarités et d'attaches dans lesquels il se mouvait, mais il se retrouve *éclaté*. Pour faire face à la complexification, il doit pouvoir développer différentes « figures d'engagement dans la société » (Pattaroni, 2005), il doit pouvoir assumer une identité plurielle.

Je souhaite ici revenir également sur la problématique du manque de marge de manœuvre des publics assistés et le mettre en lien avec la possibilité ou la capacité, pour ces publics, de faire usage de leur libre-arbitre. Ceci permet de mettre en lumière une autre forme de domination. En effet, ces publics dépendent souvent de manière importante des institutions sociales pour leur survie économique. Sous cet aspect, je souhaite les décrire comme *captifs* de ces dernières. Dès lors, lorsque ces institutions leur imposent une obligation, ils n'ont souvent d'autre choix que d'accepter. Dans cette configuration, imposer une obligation comme celle de contracter sous peine de voir son minimum vital sérieusement entamé, s'assimile plus à une forme de domination qu'à une tentative de reconnaissance et d'institution d'un sujet autonome, d'un citoyen participant de manière responsable à la démocratie, d'un partenaire de l'institution ou encore, de l'auteur de son projet et de sa propre vie. D'autre part, et c'est probablement l'aspect le plus problématique de la tendance actuelle, c'est que pour les publics assistés, l'obligation de « jouer le jeu » de la société s'inscrit aujourd'hui dans la loi ainsi que dans le contrat imposé par l'instance administrative.

Nous voilà bien éloignés des vertus prêtées au *Contrat contenant un projet individualisé d'intégration sociale*, en ce qu'il favoriserait la participation démocratique et l'émancipation des personnes concernées par une problématique d'insertion sociale et/ou professionnelle. Mais comment, dès lors, favoriser cette participation ?

L'étude comparative de Dufour, Boismenu et Noël (2003) portant sur l'aide au conditionnel et les mesures de contrepartie en Europe et en Amérique du Nord met en exergue l'enjeu lié à la participation et représentation démocratique des publics concernés. Ce faisant leur ouvrage dessine les limites rencontrées par le modèle contractuel tel qu'il se formalise dans l'aide sociale individuelle. Les modèles étudiés (Dufour *et al.*) se montrent effectivement impuissants à régler la problématique de l'insertion sociale et professionnelle de ces publics et celui de la participation des publics intéressés à la résolution de leur situation. Comme le montre Dufour, ceci requiert une dimension plus collective, la participation de tous les acteurs de la société mais, surtout, des espaces de négociations où la voix des publics qui font l'objet de mesures d'insertion peut se faire entendre.

Donner la parole aux personnes dans la gestion de leur insertion suppose la mise en place de mécanismes de représentation, où les intérêts des prestataires seraient exprimés et confrontés aux possibilités prévues par l'intervention publique. La gestion des différences entre les intérêts de chacune des parties nécessite la présence d'un lieu permettant la communication et la négociation, bien plus que d'agents pratiquant l'accompagnement social. En dépassant la relation individuelle entre l'intervenant social et le prestataire, il est possible d'envisager une pratique collective de l'insertion, qui reconnaîtrait la présence des réseaux sociaux existants et en tiendrait compte pour définir les pratiques et politiques publiques. Il ne s'agit pas de faire voter quelques usagers représentatifs, mais bien de construire les conditions qui permettent véritablement la représentation et la participation (Noël et Martin, 2002). La nature de l'insertion ne serait alors plus définie unilatéralement par un seul acteur, l'État, mais construite sur une base moins inégalitaire, en tenant compte des personnes directement concernées, de leurs organisations et, idéalement, des employeurs. (Dufour *et al.*, 2003, p. 181)

Sous cet aspect, il semble que ce ne soit pas au niveau de la pratique sociale individuelle que l'enjeu lié à la participation démocratique des publics assistés à leur réinsertion pourra être réglé. L'introduction du contrat dans la pratique d'aide sociale de proximité, pour garantir un espace de négociation interindividuel, n'y changera rien. D'autres lieux, d'autres espaces, plus collectifs, plus publics, doivent être également convoqués, ainsi que des dispositifs qui intègrent tous les partenaires sociaux concernés, mais surtout des dispositifs qui donnent voix au chapitre aux premiers concernés. De tels exemples d'approche partenariale sont développés depuis bientôt deux décennies au Canada et notamment au Québec.

Si le thème de la responsabilité se décline, dans une vision démocratique, en termes de *responsabilité citoyenne* et qu'elle remet ainsi au centre du débat la *participation citoyenne*, les pages qui suivent montrent comment la reconfiguration des responsabilités appelle, *in fine*, l'institution d'un *sujet autonome et responsable*.

2.5 De la philosophie politique à l'action sociale : au nom de quoi agir sur autrui ?

Le champ de la philosophie et, plus particulièrement de la philosophie politique, fournit des éléments nécessaires à la compréhension des évolutions « sociétales » des dernières décennies et la manière dont différentes logiques interpellent le tissu social. C'est pourquoi, je pense important d'explorer ce domaine particulier. Des changements sont observables au niveau des valeurs qui fondent nos sociétés démocratiques, valeurs qui influent à leur tour sur les modes de socialisation. Ce chapitre nous éclairera sur les évolutions qui ont permis le passage du *modèle de solidarité* prévalant sous l'État social au *modèle de la responsabilité* qui prédomine aujourd'hui. Ce modèle s'appuie sur une nouvelle figure normative, celle de *l'individu autonome et responsable* (Pattaroni, 2005). Cette figure ainsi que les nouvelles valeurs qui l'ont vu naître signent le retour sur le devant de la scène de la philosophie libérale. Ce sont sur ces valeurs que les nouvelles politiques sociales et de l'emploi s'appuient lorsqu'elles promeuvent la responsabilité individuelle et qu'elles donnent tâche aux institutions de travailler à générer chez les individus concernés de nouvelles formes d'engagement et de participation à la société.

Pour retracer ces mutations et découvrir sur quelles valeurs et quelles conceptions reposent l'action sociale et le *travail sur autrui*, je propose d'abord de nous intéresser au texte de Michel Autès, « Travail social et principes de justice » par lequel il a contribué à l'ouvrage écrit sous la direction de Jacques Ion, *Le travail social en débat* (Ion (Ed.), 2005, pp. 50-70).

Comme nous le dit Autès (Autès, in Ion (Ed.), 2005), s'il est intéressant d'aborder ces questions en référence au travail social, c'est que les mutations du travail social correspondent aussi à des mutations au sein des référentiels philosophiques qui touchent aux questions de justice. Dans ce chapitre, je vais d'abord m'intéresser à repérer les valeurs qui ont fondé *l'État social*, à leur devenir face à la critique du paternalisme d'État et de l'assistentialisme, ainsi qu'aux références qui fondent *l'État social actif*. Dans un second temps, je vais m'intéresser plus particulièrement à l'exploration des concepts de responsabilités et d'autonomie, en tant que nouvelles formes de régulations de nos sociétés, ainsi qu'à leur traduction dans le champ du travail social.

2.5.1 *L'État social et le modèle de la solidarité*

Sous le règne de l'*État social*, aussi appelé *État Providence*, la logique du travail social est une logique de la dette sociale. L'assistance est, dans ce système de valeurs, considérée comme l'aide que l'on doit apporter à l'autre, le semblable, le frère en difficulté. L'assistance incarne alors le principe de fraternité et l'idée de la dette de l'homme envers l'autre homme constitue le fondement du *devoir social*. La politique de l'*État social* consiste alors, selon Autès (in Ion (Ed.), 2005) :

[...] à résoudre, au sens de lui permettre d'exister, la tension fondatrice entre le citoyen souverain dans la sphère politique et l'individu dominé dans la sphère économique, entre les principes de l'égalité juridico-politique formelle et les inégalités socio-économiques réelles. (pp. 55-56)

Ainsi la tâche de l'État social est de travailler à réduire ces inégalités et les tensions qu'elles génèrent. Ceci se fera avec le déploiement de ce que l'on peut appeler plus généralement *le social*, c'est-à-dire le développement de la *protection sociale*, du *droit social* et de *l'aide sociale*. C'est également sous l'égide de l'État social que le travail social s'institutionnalise et se professionnalise. Les politiques de l'*État social* sont alors inspirées par l'égalité, la solidarité, la communauté de citoyens. L'activité sociale et politique reposent sur une conception du vivre ensemble, un modèle de société communément appelé le *modèle de la solidarité*.

2.5.2 *L'Épreuve du libéralisme : politique de la responsabilité dans une société d'individus*

Vers les années 1970, ce modèle va être remis en cause au travers des attaques renouvelées dont fait l'objet l'État social. Cette critique virulente porte sur les dérives de l'assistance, contenues dans le mot *assistanat*. On reproche alors au modèle de la solidarité et aux institutions qui le mettent en œuvre de générer « mise en tutelle des individus, perte de responsabilité, adaptations secondaires aux rôles sociaux de l'assisté [processus d'intériorisation], contrôle social, etc. » (Autès, in Ion (Ed.), 2005, p. 58).

L'essai de Dubet (2002) sur le *Déclin institutionnel* et les *mutations du travail sur autrui* se réfère aussi à ce moment critique qui voit la genèse d'un nouveau modèle dont on attend qu'il corrige les défauts du précédent : c'est le *modèle de la responsabilité*. En fait, les deux modèles vont, à partir de ce moment, coexister.

Comment s'articule ce nouveau modèle, sur quoi se fonde-t-il ? Pour l'expliquer, Autès se réfère aux théories de John Rawls auxquelles il attribue le déplacement, vers 1970, « des termes du débat autour des représentations de la justice sociale et de l'égalité » (Autès, in Ion (Ed.), 2005, p. 58). Les deux aspects essentiels de cette théorie portent sur la question « de l'équité et du principe de différence, et sur la question des mérites et de la compensation des handicaps » (p. 59).

De ces principes découle par exemple l'idée que toutes les inégalités ne doivent pas être considérées comme injustes dès lors qu'elles permettent d'« améliorer le sort des plus défavorisés » (Autès, in Ion (Ed.), 2005, p. 59). Sur la base de ces principes, les inégalités économiques ne sont donc pas forcément à considérer comme injustes : si elles génèrent de la pauvreté, elles génèrent aussi de la richesse, richesse qui permet d'aider ceux qui n'arrivent pas à subvenir à leurs besoins. C'est sur ce fondement que repose, il me semble, la stratégie

de soutien de la croissance économique, que certains continuent de voir aujourd'hui comme le seul moyen de répondre au problème de la paupérisation de nos sociétés.

L'une des conséquences de cette conception est que le rôle joué par l'État social en sa qualité de *réducteur* des inégalités, n'a plus lieu d'être.

Les théories de Rawls remettent également en cause la conception de la justice qui prévalait alors et qui se fondait sur une conception *particulière* du *bien*. Selon Autès, la conception de la justice telle que la défend Rawls amène aux conceptions suivantes de l'*individu* et de la *société juste* : « C'est donc l'individu qui est la source unique de moralité. Et la société juste est celle qui permet la coexistence des différentes conceptions du bien » (Autès, in Ion (Ed.), 2005, p. 60). Et Autès de conclure : « Rawls donne donc la formule qui permet de rompre avec la société des égaux ou la société des semblables pour fonder la justification de la société des différents » (p. 61).

On voit ici s'ébaucher le virage vers une *société d'individus*, des individus qui sont considérés dans leur différence plutôt que dans leur similitude. C'est l'essence des sociétés individualistes.

Un autre principe qui vient des théories de Rawls est celui de l'égalité des chances. Ce principe va, avec ceux déjà édictés, constituer les fondements du modèle de la responsabilité. Celui-ci se précise de la manière suivante :

L'égalité des chances dont parle Rawls consiste à donner les mêmes chances à ceux qui ont les mêmes capacités. Les handicaps, dont l'individu n'est pas responsable, c'est-à-dire ceux qui ne résultent pas du libre exercice de ses préférences, doivent seuls être compensés. Pour le reste, chacun est responsable de ses choix et de leurs conséquences. (Autès, in Ion (Ed.), 2005, p. 61).

Ainsi se précise ici la notion de *responsabilité* : Rawls fait une différence entre la responsabilité qui peut être imputée à l'individu car résultant de ses propres choix et « préférences » et pour lesquelles l'individu est *seul responsable* ; et la responsabilité qui ne peut pas lui être attribuée, parce que la cause ne lui en est pas imputable. La compensation, par la société, d'un *manque* qui ne lui est pas imputable sera alors considérée comme légitime.

Cette notion de responsabilité, telle qu'elle est entendue par Rawls, a un impact considérable sur les politiques sociales contemporaines et les systèmes de protection. Ceux-ci sont redéfinis et réorientés autour de la responsabilité et de la responsabilisation des individus.

2.5.3 L'État social actif: renversement de la dette et reconfiguration des responsabilités

La notion de responsabilité se retrouve ainsi au centre du débat sur « comment faire société ». La société va s'organiser désormais autour de cette reconfiguration et redistribution de la responsabilité. C'est ce phénomène qui signale le passage de l'*État social* à l'*État social actif* et le renversement de la logique de la dette. Ce renversement se répercute à plusieurs niveaux. Au niveau de l'*individu* qui « doit apporter la preuve de sa volonté à s'insérer dans la société. Il doit assumer les conséquences de ses choix de vie quant aux risques qui en résultent sur sa situation personnelle au sein du régime des inégalités. C'est sur lui que pèse désormais la charge de la dette » (Autès, in Ion (Ed.), 2005, p. 62).

Au niveau de l'action sociale telle qu'organisée dans les institutions publiques, cette reconfiguration des responsabilités se traduit, selon Autès, par le passage d'une logique d'assistance à une logique d'insertion où « [...] une logique des trajectoires et des parcours remplace une logique des positions et des droits collectifs » (Autès, in Ion (Ed.), 2005, p. 62).

C'est dans ce contexte qu'Autès place les transformations du droit qui « s'individualise » et se « contractualise » (p. 62), ainsi que l'avènement de la conditionnalité de l'aide et d'une logique de la contrepartie.

On entre pas à pas dans une logique du donnant, donnant, de la contrepartie. Le droit au secours devient tributaire des comportements et des efforts que les individus sont prêts à faire, mesurés à l'aune de leur responsabilité. Le travailleur social devient le gestionnaire pointilleux de cette nouvelle mécanique des droits et des devoirs. (p. 62)

Comme j'ai déjà eu l'occasion de le mentionner, certains auteurs émettent l'hypothèse que l'État social actif et gestionnaire contribuerait à soutenir une régulation systémique qui résulterait dans l'adaptation de l'humain aux besoins de l'économie de marché. Dans cette configuration, l'État non seulement ne remplirait plus son rôle de protection consistant à compenser les risques issus de l'économie, mais il livrerait, en quelque sorte, l'humain au pouvoir de l'économie marchande en faisant de lui l'*objet* de la transaction. C'est du moins ainsi que je comprends la citation suivante :

L'état social d'aujourd'hui semble investi d'un nouveau rôle. Les systèmes de protection sociale agissent de plus en plus sur le capital humain afin de faciliter l'adaptation des personnes aux demandes du marché du travail (aujourd'hui et dans l'avenir), au lieu de protéger celles-ci contre les risques sociaux amenés par les turbulences de ce même marché. (Visser, 2000 ; Esping-Andersen et al., 2001 ; Green-Pedersen et al., 2001 ; Jenson et Saint-Martin, 2001 ; Taylor-Gooby, 2001 ; cités in Dufour, Boismenu & Noël, 2003, p. 176)

Le focus se porte de plus en plus essentiellement sur la responsabilisation et l'autonomisation des individus, au détriment du projet de protection des plus vulnérables qui s'était développé sous l'État social. Le changement de priorité opéré au niveau de la philosophie politique se traduit ainsi, au niveau des politiques sociales, par l'activation des publics assistés et la conditionnalité de l'aide. Cet aspect est mis en exergue dans la citation de Dufour ci-dessus et sera également mis en lumière dans les lignes qui suivent.

2.5.4 La notion de responsabilité : modalités et traductions dans le champ du travail social

Je pense utile de m'arrêter sur cette nouvelle reconfiguration des responsabilités étant donné son impact important sur les politiques sociales et les modèles d'action en travail social. Pour mieux appréhender et analyser ce processus de redistribution, je désire me référer à l'article de Charbonneau et Estèbe (2001, pp. 5-15) intitulé « Entre l'engagement et l'obligation : l'appel à la responsabilité à l'ordre du jour ». Ces auteurs citent les approches développées par plusieurs philosophes (Derrida, 1994 ; Etchegoyen, 1993 ; Muller, 1998) qui distinguent trois modalités ou mouvements de réponse auxquelles renvoie la notion de responsabilité : « répondre *de*, répondre *à* et répondre *devant* » (Charbonneau & Estèbe, 2001, p. 7). Je vais ici introduire une longue citation car les notions présentées permettent une analyse simple et claire du processus et du sens de cette redistribution. Ces notions me permettront aussi de faire un lien avec ma propre analyse portant sur l'obligation de contracter et son alliance à la pédagogie du projet.

La définition du premier mouvement – répondre *de* – est d'abord associée au sens juridique étroit de la responsabilité de ses actes, mais elle intègre de plus en plus une

dimension identitaire. Être responsable de soi, c'est créer son identité propre, prendre position, développer sa réflexivité. Les choix de vie deviennent en quelque sorte des repères affirmés du devenir que chaque individu s'est choisi. Le second mouvement – répondre à – concerne plutôt le rapport à l'Autre. Si, dans un sens large, il fait référence aux divers engagements privés d'un individu, il est plus souvent compris dans le sens précis de la réponse aux besoins des personnes vulnérables et dépendantes. Le troisième mouvement – répondre devant – place l'individu devant les institutions qui définissent la société à laquelle il appartient. [...]. Le « répondre devant » introduit le sens des responsabilités civiques ou citoyennes, l'idée de la participation à la vie de la cité, et se confond souvent avec les notions d'engagement social et politique. (Charbonneau & Estèbe, 2001, p. 7)

On peut ainsi analyser la responsabilité qui incombait à l'État social, dans le modèle de la solidarité, en termes de « répondre à », en ce que la mission de l'État était alors d'abord une mission de protection des populations vulnérables. Il y a ici un lien étroit entre les notions de *responsabilité* et de *vulnérabilité* (Goodin, 1985 ; Gilligan, 1993 ; cités par Charbonneau & Estèbe, 2001). L'*État social solidaire* porte la responsabilité de protéger les plus vulnérables. Dans l'*État social actif*, la situation est renversée : c'est maintenant la personne en situation de vulnérabilité qui doit « répondre devant » la société. Le bénéficiaire de l'aide sociale n'est plus considéré dans sa dimension de *sujet vulnérable*, mais surtout dans celle de *sujet responsable*.

Nous avons maintenant des indices sur la nature du projet politique de l'État social actif ainsi que sur la nature des diverses obligations engendrées par sa nouvelle politique de responsabilisation. Je souhaite proposer, à la lumière de la classification ci-dessus, une analyse du type et de la nature de l'obligation liée aux deux termes du dispositif utilisé en travail social, soit l'*obligation de contracter* et celle de *faire projet*.

A la lumière des diverses modalités selon lesquelles se décline la responsabilité, l'obligation de contracter actualise l'idée de « répondre devant ». Cette obligation participe de la promotion de l'individu comme *sujet responsable*. En tant que tel, celui-ci doit répondre de la dette qu'il a envers la société. Pour ce faire, la notion de responsabilisation comprise dans son acceptation de « répondre devant » appelle une action de la part du bénéficiaire de l'aide sociale. Celle-ci se traduit dans l'obligation de participer activement à la résolution de son problème. D'autre part, l'état désire maintenant s'assurer de cette participation : l'obligation de contracter et la conditionnalité de l'aide - qui est introduite par la sanction en cas de refus de contracter ou de non atteinte des objectifs - sont les leviers que l'état va utiliser pour s'assurer la participation du bénéficiaire. Ce n'est toutefois pas dans cet acte que s'inscrit, à mon avis, l'action pédagogique du contrat. Celle-ci s'inscrit plutôt dans l'action d'instituer formellement le bénéficiaire comme *partenaire* et *sujet* de son processus de réinsertion. Il se situe également dans l'*obligation de faire projet* qui est entérinée par la signature du contrat.²⁹ Ces aspects seront abordés plus avant dans mon étude.

Comme *participation* et *conditionnalité* signifient *contrepartie*, la contrepartie attendue du bénéficiaire est son engagement dans la mise en œuvre d'un projet individuel d'insertion sociale ou professionnelle. C'est à ce moment-là que l'on sort, à mon avis, de la pure logique contractuelle pour entrer dans la logique de projet. Le projet est convoqué ici comme moyen, outil ou pratique pédagogique permettant le retour à l'autonomie ou

²⁹ Ce point fera l'objet de mon analyse ultérieure et ne sera donc pas développé ici.

l'autonomisation du sujet ou, comme je le montrerai plus tard, dans une acceptation plus réductionniste des conduites à projet, comme simple organisateur de l'action dans un plan.

Si je me réfère maintenant à l'obligation de *faire projet*, toujours à la lumière des développements théoriques ci-dessus, celle-ci s'inscrirait plutôt dans le mouvement du « répondre *de* ». La citation ci-dessus indique que ce type de réponse s'ouvre sur deux obligations de nature différente. D'une part, elle convoque l'aspect juridique « de la responsabilité de ces actes », d'autre part, la dimension identitaire liée à l'idée d'« être responsable de soi ». Il semble assez pertinent, pour répondre à la première dimension, de convoquer, pour ce faire, la pratique du contrat. L'obligation de contracter prend ainsi la signification d'un engagement du sujet à assumer et à porter la responsabilité de ses actes. Cependant, ce même « répondre *de* » ramène aussi, et de plus en plus, à la dimension identitaire du sujet. Celle-ci est comprise dans son acceptation d'« être responsable de soi » et elle prend forme dans la capacité développée par l'individu à « [...] prendre position, développer sa réflexivité » (Charbonneau & Estèbe, 2001, p. 7) ainsi qu'à faire ses propres choix de vie. Cette dimension fait selon moi le lien entre les concepts de responsabilité et d'autonomie, où l'obligation d'un engagement responsable se décline dans l'objectif de développement de l'autonomie du sujet. C'est ainsi que peut se comprendre l'apparition simultanée, dans le discours politique, de la rhétorique de la responsabilité et de celle de l'autonomie. Dans la pratique du travail social, il semble cohérent, pour répondre à l'injonction faite au bénéficiaire de l'aide sociale de devenir autonome, de convoquer, aux côtés de l'outil contractuel, l'outil du projet et le système pédagogique qui le sous-tend. S'il semble cohérent à un niveau purement théorique, le modèle d'action et sa mise en œuvre posent néanmoins, comme amplement démontré, un certain nombre de problèmes.

2.5.5 *De la responsabilité à l'autonomie : la figure de l'individu autonome et responsable*

Nous venons d'étudier comment se décline le programme de responsabilisation. Je vous propose ci-après deux analyses se rapportant au lien que la responsabilisation entretient avec l'autonomisation. Ce lien donnera à voir comment cette conjugaison aboutit à la « production » de la figure de l'*individu autonome et responsable*.

Dans son analyse, Autès (Autès, in Ion (Ed.), 2005) se demande sur quels principes de justice reposent ces deux modèles de la solidarité et de la responsabilité ? Qu'est-ce qui les oppose ? Selon l'auteur, les différences reposent sur le statut qui est accordé au sujet et sur les différentes conceptions de ce qu'est un individu.

A l'individu autonome du libéralisme, doté de ses capacités et de ses préférences, opérant des choix raisonnables, s'oppose le sujet communautarien, situé dans son histoire, lié à ses appartenances, inséré dans des rapports sociaux. (Autès, in Ion (Ed.), 2005, p. 64).

Si Autès met en lien cette nouvelle distribution des responsabilités avec les principes de justice sur lesquels elles reposent, Pattaroni (2005) s'intéresse quant à lui plus spécifiquement au lien que la question de la responsabilité entretient avec celle du « politique » (Pattaroni, 2005, p. 3). Pattaroni défend la thèse que « la responsabilité doit être considérée comme une modalité spécifique du rapport aux humains et au monde » (p. 3). Cette modalité suppose l'engagement des individus dans la société à partir d'une posture *autonome et responsable*. « L'engagement autonome » devient ainsi une « modalité centrale

de régulation » des rapports sociaux (p. 30). Dans la citation lumineuse qui suit, Pattaroni (2005) explique ainsi le lien fondamental qui existe entre responsabilité et autonomie :

Toutefois, l'idée de responsabilisation et la manière dont la responsabilité individuelle est convoquée dans les formes contemporaines de régulation suggèrent que la rencontre entre les deux demeure fondamentale. A ce moment, la responsabilité est précisément la modalité par laquelle l'action autonome s'inscrit dans un ordre collectif. Elle se tient à la frontière entre ce qui émancipe la personne et ce qui discipline son comportement. (p. 233)

C'est donc à partir d'un socle formé d'individus autonomes que la responsabilité, en s'individualisant, œuvre comme nouveau modèle du rapport à l'autre et met en scène les nouvelles modalités du *vivre ensemble*. C'est ainsi que je comprends du moins la démonstration de Pattaroni du rapport que la responsabilité entretient avec le politique.

Ces nouvelles conceptions signent l'avènement de la figure de l'*individu autonome et responsable*. C'est cette dernière que le *travail sur autrui* dans le champ du travail social va s'appliquer à instituer, à faire advenir. Pattaroni (2005), dans son étude, signale ce rapport direct du politique avec la mission du travail social, déclinée dans le travail sur autrui. Il s'intéresse en effet à la manière, aux conditions dans lesquelles cette figure est instituée dans le champ du travail social. Pour ce faire, il a mené son enquête auprès de plusieurs lieux d'insertion à Genève, notamment Le Bateau Genève, Infor Jeunes et Réalise. C'est à ce terrain de l'insertion sociale et professionnelle qu'il se réfère dans la citation suivante, citation que j'évoque étant donné l'homologie qui peut se construire avec l'action menée sur le terrain de l'Hospice général et son CASI.

Le premier terrain concerne les efforts déployés par les politiques publiques, et plus spécifiquement les travailleurs et travailleuses sociaux, pour « responsabiliser » des personnes dites « en difficulté » et, par-là, leur permettre de « s'insérer » dans la société. En particulier, pour rendre autonome et responsable une *personne* – la constituer en *individu* – ils sont amenés à considérer la manière dont elle s'inscrit dans le monde et dont elle traite diverses *attaches de proximité* aux autres et à son environnement. La figure de l'individu autonome et responsable apparaît alors comme une forme d'engagement dans le monde qui dépend d'un ensemble de dispositifs à la fois cognitifs et matériels. Ces différents dispositifs assurent une certaine consistance à cette figure et la rendent performative. (Pattaroni, 2005, p. 5)

Pour Pattaroni (2005), le contrat, outil juridique, a été convoqué afin de « garantir l'autonomie individuelle et de lui assurer une certaine performativité » (p. 29). Nous verrons plus loin, en étudiant la nature du contrat utilisé en travail social individuel, que celui-ci n'est pas un contrat au sens juridique du terme et ne peut dès lors être considéré comme un « outil juridique ». Il reste cependant un outil de droit, étant donné que l'obligation de contracter est dorénavant inscrite dans la loi. Deux analyses, l'une portant sur le modèle belge (Michaux, in Hubert (Ed.), 2006, pp. 161-182), l'autre portant sur le modèle genevois, le CASI (Delessert in Delessert & Jimenez, 2007, pp. 7-15) concluent que ces contrats ne sont pas des contrats, au sens juridique du terme, mais des actes administratifs à caractère unilatéral. En ce sens, ils ne sont pas à même de réaliser l'égalité formelle par laquelle on espérait corriger la dissymétrie fondamentale de la relation d'aide. Bien au contraire, l'acte administratif contribuera, selon mon analyse, à asseoir le pouvoir de l'institution et de son *délégué* auprès des publics, l'assistant social. Je ferme ici cette parenthèse. J'aurai l'occasion de traiter l'aspect lié à la nature du contrat plus avant dans mon étude.

Pattaroni (2005) fait également le lien entre ce nouvel appel à la responsabilité et le retour sur scène de la question de l'engagement citoyen, évoquée précédemment. De fait, « la vieille figure de la participation civique redevient centrale » (p. 90).

La question de la responsabilité doit ainsi s'entendre non seulement en termes de gain d'autonomie mais plus fondamentalement en relation avec l'extension de ce qui doit soucier les êtres humains : il ne s'agit plus simplement de rendre compte de ses actes mais encore de se montrer *vigilant* face à certains dangers ainsi qu'actif pour produire le bien commun. (Pattaroni, 2005, p. 90)

Ces citations d'Autès et de Pattaroni permettent de montrer le lien entre l'appel à la responsabilité et la nécessité qu'elle traduit, pour le sujet citoyen, de s'engager dans la société en tant qu'individu autonome et responsable. Elles permettent aussi, selon leur perspective, de définir plus précisément l'une des fonctions prêtée au contrat ainsi que la place de celui-ci dans le champ du travail social. L'exigence de responsabilité pose cependant un certain nombre de problèmes lorsqu'elle s'adresse et se met en œuvre auprès des publics vulnérables et dépendants. Dans le sous chapitre suivant, je me propose d'en évoquer quelques-uns, ce qui me permettra à nouveau d'établir un certain nombre de liens avec la problématique de mon étude.

2.5.6 De la responsabilité à l'exigence de participation active des publics vulnérables

Aujourd'hui, cette reconfiguration des responsabilités pose problème. On assiste en effet à un glissement qui consiste à faire porter au seul individu la responsabilité de sa situation de manque en occultant de l'analyse les causes structurelles, la responsabilité sociale des employeurs et, plus largement la responsabilité de la collectivité et du politique. Pour les personnes dépendantes de l'aide sociale, un autre aspect problématique est l'impact que la transformation concomitante des politiques sociales a sur le niveau de la protection sociale. Non seulement, celle-ci devient conditionnelle, mais les minima vitaux ne sont plus assurés, étant donné que les sanctions liées au nouveau dispositif portent essentiellement sur le non versement d'une partie, voire de la totalité du revenu de substitution.

D'autre part, ainsi que le souligne Castel (2003), cette logique de la conditionnalité de l'aide, soutenue par le dispositif contractuel, devient problématique lorsqu'elle s'adresse principalement à des individus qui, précisément, ont peu de ressources.

Pourtant, dira-t-on, ces nouvelles protections rompent avec la tradition déresponsabilisante de l'assistance dans la mesure où elles promeuvent une mobilisation des bénéficiaires qui sont incités à se reprendre eux-mêmes en charge. De fait, le contrat d'insertion du RMI par exemple représente bien une disposition originale et séduisante puisqu'elle en appelle à la participation de l'allocataire qui sera accompagné et aidé pour accomplir son propre projet. Mais ces intentions respectables sous-estiment la difficulté et souvent l'irréalisme qu'il y a à en appeler aux ressources de l'individu, s'agissant d'individus qui manquent précisément de ressources. Il est paradoxal qu'à travers ces différentes mesures d'activation on demande beaucoup à ceux qui ont peu – et davantage souvent qu'à ceux qui ont beaucoup. (Castel, 2003, p. 71)

De même, il ne va pas de soi, pour un individu qui lutte pour la survie et qui est en situation précaire, de se projeter dans le futur et d'élaborer un projet qui serait à même de favoriser son autonomisation. Castel (1995) le formule ainsi :

Mais ne faut-il pas se demander, comme pour les premières formes de contrat de travail, au début de l'industrialisation, si l'imposition de cette matrice contractuelle n'équivaut pas à exiger des individus les plus déstabilisés qu'ils se conduisent comme des sujets autonomes ? Car « monter un projet professionnel », ou, mieux encore, construire un « itinéraire de vie », ne va pas de soi lorsqu'on est, par exemple, au chômage ou menacé d'être expulsé de son logement. (Castel, 1995, p. 763)

Ces deux citations de Castel introduisent la question de la capacité et des ressources des publics concernés à s'inscrire dans du projet. Cette question touche également à la mise à disposition effective, par la société, des ressources permettant le retour à l'autonomie. Celles-ci sont nécessaires à la réalisation du projet et à son aboutissement, le projet étant considéré comme abouti s'il est socialisé. Ainsi, même si la personne manifeste une volonté de s'en sortir, le succès de son entreprise dépendra non seulement de ses capacités propres d'autonomisation mais aussi des opportunités et possibilités qui se présenteront. Pattaroni l'exprime ainsi :

Ce mouvement d'autonomisation de la volonté joue un rôle central dans la subjectivation de la responsabilité. Il va permettre de donner à l'idée de *choix* toute son importance. Il faudra néanmoins encore qu'il s'accompagne d'une extension de l'idée de *pouvoir*. La question du *pouvoir* – une fois la volonté rendue autonome – émerge en particulier autour de l'idée qu'il est possible que la personne désire le bien mais ne peut l'atteindre. Il y a là, plus spécifiquement, une double problématique : celle des capacités de la personne et celle des possibilités qui s'offrent à elle. L'extension réelle du pouvoir va résider en particulier dans l'ouverture des possibles qui s'offre à l'action humaine. (Pattaroni, 2005, p. 22)

Ce mouvement général de responsabilisation de l'individu pose un autre problème. En sa qualité de *contractant obligé*, quelle sera la part, l'*objet* que le bénéficiaire de l'aide sera amené à engager, à offrir à l'échange ? C'est là que peut se déployer une violence qui consiste, pour les personnes qui ont peu de ressources, à devoir offrir à l'échange, à « marchander » jusqu'à des éléments de leur biographie. C'est ce qu'exprime bien la citation suivante empruntée à Castel.

Mais on ne peut davantage faire l'impasse sur le coût de ces transformations pour certaines catégories de la population. Qui ne peut payer autrement doit continuellement *payer de sa personne*, et c'est un exercice épuisant. Ce mécanisme se voit bien dans les procédures de contractualisation du RMI : le demandeur n'a rien d'autre à apporter que le récit de sa vie avec ses échecs et ses manques, et on scrute ce pauvre matériau pour dégager une perspective de réhabilitation afin de « construire un projet », de définir un « contrat d'insertion » (Astier, 1994³⁰, citée par Castel, 1995, p. 767). Les fragments d'une biographie brisée constituent la seule monnaie d'échange pour accéder à un droit. Il n'est pas certain que ce soit un traitement de l'individu qui convienne à un citoyen à part entière. (Castel, 1995, p. 767)

³⁰ Astier, I. (1994). *Revenu minimum et souci d'insertion : entre le travail, le domestique et l'intimité*. Thèse de doctorat en sociologie, Paris, EHESS.

En outre, les implications de cette nouvelle conception de l'individu posent également problème. L'injonction d'être soi, d'être authentique, d'être autonome amène l'idée que l'individu porte seul la responsabilité de ses échecs. Cette « intériorisation » de la responsabilité individuelle et de l'échec a des conséquences inquiétantes, comme le signale Autès dans la citation suivante, en ceci qu'elle rend les individus malades.

On le voit dans les nouvelles formes de pathologie mentale, comportements addictifs et dépressions [Ehrenberg, 1998]. On le voit aussi dans le succès de la catégorie d'exclusion. La solitude et le hors-social sont le prix à payer par ceux qui échouent à être eux-mêmes dans une compétition sociale exacerbée. Ils ne peuvent s'en prendre qu'à eux-mêmes. Il leur est impossible d'interpréter leur malheur dans le cadre d'une injustice des rapports sociaux. D'autant qu'il n'y a plus de liens qui font sens, ou qui font cause, entre le malheur des uns et la réussite des autres. L'échec est forcément un échec personnel. L'exclusion n'a plus rien à voir avec la question des inégalités sociales. Les pauvres existent par eux-mêmes. L'inégalité demeure un rapport social, l'exclusion est un pur malheur individuel. (Autès, in Ion (Ed.), 2005, p. 65).

Se dessinent bien, à mon avis, dans les paragraphes précédents, ce que j'appelle les impossibilités et les violences contenues dans l'injonction paradoxale. Ces paragraphes mettent également en évidence le non sens d'un monde fondé sur une suite d'injonctions paradoxales. Cet ordre insensé ne peut plus dès lors constituer le socle à partir duquel les individus construisent leur volonté d'engagement en ce qu'il ne peut fournir qu'un ressort bien tiède à leur motivation.

2.5.7 Le travail social comme politique des subjectivités : l'enjeu lié à l'intégration des pluralités

Je souhaiterais maintenant porter mon attention sur la place occupée par le travail social dans les processus de socialisation. Il me paraît en effet important de signaler, avec Autès (Autès, in Ion (Ed.), 2005), la place très particulière qu'occupe le travail social dans le dispositif politique. De par sa fonction de socialisation, le travail social contribue à la mise en œuvre d'une politique définie du vivre ensemble. Autès met en évidence la particularité du Social en ce qu'il travaille sur l'écart à la norme sociale³¹. Il nous fait remarquer que cette socialisation se fait par un travail de réglage des diverses subjectivités en présence et définit ainsi le travail social comme « une politique des subjectivités ».

Il faut souligner la place singulière du travail social dans cette problématique puisqu'il existe précisément pour intervenir dans toutes les situations où des sujets sont en écart par rapport à des règles et des normes sociales. Ce réglage entre l'individuel et le collectif est précisément ce qu'on appelle ici une politique des

³¹ Il serait intéressant de discuter cette représentation qui, à mon avis, n'est plus tout à fait vraie. En effet, on assiste aujourd'hui par exemple, avec l'existence de mécanismes puissants et rapides de « régulation » du marché du travail, à la mise à l'écart d'un nombre croissant d'individus, parfois suivie d'une exclusion plus durable. Individus dont le comportement social s'inscrit pourtant dans les normes et dont la volonté d'autonomie et l'agir responsable s'affirment sans ambiguïté. Telle est bien la situation tragique à laquelle mènent la gestion et la politique néolibérale, où l'excellence et le respect de la norme ne garantissent plus forcément aux individus leur subsistance, ni la liberté que procure un comportement autonome.

subjectivités. La subjectivité est une forme sociale qui permet aux sujets singuliers de s'articuler au collectif. Elle ne signifie pas l'expérience de l'intériorité propre au sujet de la psychologie, mais elle est ce qui permet à cette intériorité de s'exprimer dans un langage qui produit le lien de société. Subjectivité et éthicité sont complètement liées. (Autès, in Ion (Ed.), 2005, p. 68)

N'est-ce pas précisément dans ce travail d'articulation des subjectivités à la norme, dans ce travail de conformisation sociale, que réside la dimension éducative du travail social ? Et cette dimension ne convoque-t-elle pas nécessairement une pratique pédagogique ainsi que l'éthique ? Ceci ramène au sujet de mon mémoire et aux questions centrales : sur quels modes se fera ce réglage, quelle sera la nature des outils convoqués pour ce faire, quelles modalités relationnelles seront engagées, de quelle nature seront ces relations ?

J'aimerais étayer ces dimensions éducative et pédagogique du travail social, que j'ai déjà souvent reliées à la notion de *travail sur autrui* dont l'objet est l'institution d'un individu autonome, en citant Pattaroni (2005). Ce dernier s'y réfère en termes de « travail de mise en forme de la personne » :

Afin d'aider alors à retrouver ces capacités attendues par la société, les travailleurs sociaux sont amenés à se rapprocher des personnes précarisées afin de les aider tout d'abord à renouer ces liens nécessaires à leur autonomie (Micoud et Peroni, 2000). La proximité qui s'instaure vise à permettre de porter l'aide précisément là où se tissent les plus fragiles des attaches de l'autonomie. De la sorte, les travailleurs sociaux sont amenés à s'immiscer dans l'intimité des personnes afin de les aider. Par ce mouvement même le travail social est alors mis dans une position délicate puisque pour aider de manière réaliste les personnes à affronter les épreuves contemporaines de la société, il va devoir participer d'un travail de mise en forme de la personne, qui toujours porte en lui les traces d'une violence. Ce mouvement de rapprochement, s'il est en partie nécessaire, est toujours porteur d'éventuelles dérives. (p. 166)

On voit bien ici ce que le travail de proximité, tel que mis en œuvre dans la relation d'aide, comporte de violence ou de potentielles dérives. Si l'on considère ce travail d'accompagnement et de « mise en forme » dans sa dimension de réglage des subjectivités, signalée par Autès, on voit ici l'importance de convoquer l'éthique. En effet, le travailleur social doit être conscient de ce qui sous-tend son action, de ses propres représentations subjectives de la norme sociale, ainsi que de l'interprétation qu'il fait des règlements dans le cadre desquels il est amené à travailler. Ainsi, son action est non seulement déterminée par les représentations qu'il a de la norme sociale, mais aussi par le rapport qu'il entretient avec la norme et les règles qu'il met en œuvre dans son travail de « mise en forme » de l'individu.

Le positionnement éthique du travailleur social est une nécessité. Autès (Autès, in Ion (Ed.), 2005) définit l'éthique de la manière suivante : « l'éthique reste personnelle et en rapport avec les convictions de chacun. [...] Chacun a à régler son propre rapport avec les règles collectives. [...] L'éthique est en jeu dans tout acte qui engage un sujet vis-à-vis d'un autre sujet. Agir n'est pas appliquer des règles, mais prendre position par rapport à des règles. L'absence de distance aux règles n'est qu'une des modalités de ces rapports possibles » (p. 68).

Ce travail de réglage des subjectivités s'actualise également dans une autre fonction du travailleur social, celle d'évaluation (de la situation, du projet, etc.). Ainsi, c'est dans l'espace des pratiques des travailleurs sociaux qu'existe aussi le risque, lié à l'appel à la responsabilisation, d'une dérive moralisatrice et/ou autoritaire. Ce risque est signalé par

Castel (1995) qui se réfère au pouvoir dont est investi le travailleur social dans les seules mains duquel repose l'évaluation du projet mené par le bénéficiaire.

Mais c'est alors l'intervenant social qui est juge de la légitimité de ce qui tient lieu de contrat, et il accorde ou non la prestation financière en fonction de cette évaluation. Il exerce ainsi une véritable magistrature morale (car il s'agit en dernière analyse d'apprécier si le demandeur « mérite » bien le RMI), très différente de l'attribution d'une prestation à des collectifs d'ayants droit, anonymes certes, mais du moins assurant l'automatisme de la distribution. (p. 763)

Keller (2005) pointe aussi ce risque lié à l'évaluation qui non seulement « se joue dans un rapport de pouvoir » (p. 145) mais met en jeu des jugements moraux. Elle l'exprime ainsi :

Un aspect de l'intervention mérite une attention particulière : l'évaluation – du comportement, de l'attitude, de l'effort (du mérite) ou des capacités des bénéficiaires. L'évaluation et la sanction qui s'ensuit forment des tâches nouvelles en travail social et prennent au dépourvu une culture professionnelle axée sur la confiance et l'empathie. (p. 144)

Lorsqu'un programme politique énonce les comportements spécifiques qui sont attendus de ses citoyens, le risque de moralisation est omniprésent. Il s'actualise d'abord dans l'énoncé des attendus, ici en l'occurrence l'attendu d'un comportement autonome et responsable. Ces attendus sont, dès leur énoncé, *chargés en valeur* et élevés au statut de *vertus*, statut connoté de valeurs éminemment positives : ce sont de *bons* comportements vers lesquels on se doit de tendre. Cela peut véhiculer l'idée que les publics auxquels ces attendus s'adressent en priorité, sont considérés comme des publics qui précisément manquent de ces vertus.

L'autre lieu possible de l'actualisation de la *moralisation* est, comme le dit Métayer (2001), le lieu des pratiques effectives. Dans le cas qui nous concerne, c'est donc le lieu de la mise en pratique, de la mise en acte, par le travailleur social, de la politique sociale et institutionnelle. Ainsi l'« éthicité » du travailleur social porte sur sa capacité à prendre position par rapport à la morale collective et par rapport aux lois et règlements qui la mettent en forme. Dans sa fonction d'évaluation des projets, sa stature éthique se révélera dans la conscience qu'il développera, ou non, d'être ou de ne pas être dans un jugement d'ordre moral, ainsi que dans sa capacité à en « corriger » les effets. Si le travailleur social s'efforce, dans sa pratique, de ne pas porter de jugement et d'accueillir de manière inconditionnelle la personne en demande d'aide, il sera à même de l'accueillir et de la reconnaître en sa qualité de sujet humain. Ce dernier sera alors reconnu dans son humanité, dans son droit fondamental d'existence, son droit d'être entendu et secouru. Ce sont ces qualités d'ouverture, de non jugement, d'accueil inconditionnel, qui permettront au travailleur social d'œuvrer dans une perspective de reconnaissance et d'intégration des individus, quels qu'ils soient.

Cette capacité d'ouverture et d'accueil inconditionnel, constitue l'enjeu lié à l'*intégration des pluralités*. Cet enjeu se décline aussi au niveau du programme politique, ainsi que le met en exergue Pattaroni (2005). En se référant au contexte genevois à dominance libérale, l'auteur nous dit ceci : « Toute extension d'un seul modèle politique et moral de la dignité est porteuse d'une menace au pluralisme. Dans ce sens, l'extension à Genève d'un modèle libéral de participation – par les diverses politiques sociales – peut s'avérer problématique pour faire place à celui qui trop longtemps diffère. L'exclu sera dénoncé dans sa dépendance, le squatter sera critiqué pour son refus des cadres de l'ordre social » (p. 634).

Pour finir, Pattaroni (2005) offre une formulation que je trouve très éclairante et pleine de justesse, en relation avec la place qu'occupe le travail social dans sa fonction d'intégration et de socialisation :

Le travail social s'avère intéressant pour le sociologue à plusieurs égards. Tout d'abord, comme il se compose d'un ensemble d'institutions cherchant à aider les personnes à prendre place dans la société, il nous renseigne en premier lieu de manière assez réaliste sur les attentes qui pèsent sur chacun afin d'intégrer la société. En particulier, il fait apparaître toute la normativité – en termes de comportements ou plus spécifiquement de *régimes d'engagement* attendus – supposée par les politiques mises en place par l'Etat. Le travail social permet ainsi d'étudier de manière heuristique³² le moment de la rencontre entre l'Etat et la personne ou plutôt d'analyser comment l'Etat – et plus largement aussi les différentes institutions de la société – font advenir un certain format des personnes qui les rend capables de participer aux diverses politiques où s'élabore l'ordre collectif. (p. 159)

On le voit, le travail social considéré dans sa fonction socialisatrice, est une tâche complexe et difficile et les risques de dérives ne sont jamais très éloignés. De même que l'enseignant et le professeur, le travailleur social doit faire preuve d'une constante vigilance, traquer ses propres représentations, débusquer les violences potentielles, s'il veut œuvrer dans le respect de la personne accompagnée ainsi qu'à l'intégration des pluralités d'être et d'approches qui forment la richesse d'une société.

2.5.8 *Remarques conclusives du chapitre en lien avec la problématique traitée*

J'ai déjà établi, plus haut, certains liens avec la problématique de mon mémoire. Je souhaite ici porter l'attention sur d'autres tensions générées par cette nouvelle gouvernance de la responsabilité. En effet, la notion de responsabilité telle qu'amenée par Rawls, ramène inmanquablement à deux questions fondamentales, qui font l'une et l'autre l'objet de débats à la fois anciens et contemporains, dans le champ des politiques sociales et du travail social. C'est, en premier lieu, la question qui tourne autour de la définition, de la circonscription des causes du *manque*³³ : qu'est-ce qui peut être catégorisé comme cause individuelle, imputable à l'individu et qui, par conséquent, n'aurait aucune légitimité à être compensée par la société ; et qu'est-ce qui peut être défini comme cause externe, qui n'est pas attribuable à l'individu et dont la responsabilité ne peut lui être imputée ? La deuxième question au cœur des débats, intrinsèquement liée à la première, est celle de la définition, de la catégorisation des *manques* : quels manques sont considérés comme légitimes d'être compensés par la société et quels manques ne sont pas considérés comme légitimement compensables par les caisses étatiques ?

³² Heuristique : adj. : Qui sert à la découverte. N.f. : Partie de la science qui a pour objet la découverte des faits.

³³ J'utilise ici à dessin le terme de *manque* plutôt que celui de *besoin*, afin de rappeler que le vocabulaire convoqué pour évoquer la situation des personnes qui dépendent de l'aide publique, se définit le plus souvent en terme d'*absence*, de *privation*, de *carence*, de *déficience*, plutôt qu'en terme de *besoin* (qui se réfère plus explicitement à l'*état* qui résulte de la carence). Engager l'action sociale à partir du *manque* plutôt que du *besoin* amène un risque accru de discours moralisateurs et de stigmatisation des publics concernés, ainsi que celui de définir la personne à partir de la situation problématique vécue (la personne *devient* son problème, elle *est* le problème, elle est *seule responsable* du problème).

J'ai déjà porté l'attention, plus haut, sur le glissement problématique qui consiste à faire porter aux individus une responsabilité qui ne leur est pas seule imputable. Je souhaite ici apporter un exemple du type de processus qui se met en œuvre. Dans la problématique liée à l'insertion sur le marché de l'emploi et au chômage de longue durée, des mécanismes subtils de manipulation de l'opinion publique, liés à la façon de présenter l'information et de poser le débat, tendent à faire croire que seules les responsabilités individuelles sont à mettre en cause. En outre, la propension à former des nouvelles catégories de personnes à aider, comme par exemple, celle des *chômeurs longue durée*, ainsi que l'effet de stigmatisation produit par le focus porté sur ces nouvelles figures de l'aide sociale, nous font voir le problème comme venant d'une difficulté particulière aux membres de ces nouvelles catégories à s'insérer sur le marché du travail. La norme d'*employabilité* mise en œuvre dans les dispositifs d'insertion laisse penser à un *défaut*, à un *manque* imputable à l'individu : on envisagera alors essentiellement la question sous l'angle de l'« in-employabilité » de la personne plutôt que sous l'angle du marché de l'emploi qui est source d'exclusion massive des travailleurs.

D'autre part, les exigences de responsabilisation sont inégalement distribuées et exigées. Du moins, elles ne s'appliquent pas avec la même violence aux uns et aux autres. J'ai déjà mentionné plus haut le cas de nos représentants politiques qui oublient parfois d'en faire bon usage. De même je souhaite ici signaler que la responsabilité des milieux économiques n'est pas suffisamment évoquée. D'autre part, lorsqu'elle est mise en cause, il est évident qu'elle ne fait pas l'objet d'une entreprise coercitive ou sanctionnante dont l'objet serait de les remettre sur le droit chemin. Ainsi la problématique de l'exclusion est plus rarement analysée dans la relation causale qu'elle entretient avec les effets de la régulation systémique liés à l'économie de marché. Lorsque c'est le cas, il apparaît que ces mécanismes économiques sont légitimes en ceci que le soutien à l'économie et à la croissance ne se discute pas : c'est un impératif d'état. La situation est en outre régulièrement dramatisée par des discours alarmistes sur les finances *catastrophiques* des États. On veut faire croire à un « état de rareté », alors que l'Europe occidentale vit un « état d'abondance » (Vassileff, 1988).

Il semble donc que les publics les plus vulnérables soient aussi ceux que l'on interpelle plus volontiers, au nom de la responsabilité. J'y vois un traitement inéquitable qui révèle selon moi, que l'attribution des responsabilités se fait dans un rapport de force politique. Le caractère inéquitable de cette distribution se traduit, d'une part, dans le fait de « demander beaucoup à ceux qui ont peu » (Castel, 2003). De l'autre, il se niche dans l'injonction faite à ceux qui dépendent de l'aide publique, de s'inscrire dans une démarche d'insertion et de projet, alors que certains ne sont pas en capacité de le faire et que la réalisation des projets se voit souvent compromise par des facteurs qui ne dépendent pas d'eux.³⁴ A court ou à long terme, leur insertion sera mise en échec, échec d'autant plus dur qu'il se vivra, la plupart du temps, comme un échec personnel. Le projet dans lequel certains se seront engagés avec un courage et un espoir renouvelés cédera la place à une nouvelle phase de désenchantement et de désespérance.

Ces développements posent la question de l'adéquation du dispositif pédagogique mis en œuvre³⁵ avec les objectifs visés. En effet, *l'obligation de faire projet* donne naissance à un projet qui n'est pas authentique, « un projet accepté » plutôt « qu'un projet découvert », selon la formulation de Scikszentmihalyi (2004). Or, selon cet auteur, un projet accepté n'a de chance d'aboutir que « si l'ordre social est sensé ».

³⁴ Je pense surtout à l'insuffisance des mesures d'insertion et des emplois.

³⁵ Ici, l'obligation de contracter et la pédagogie de projet.

Les philosophes existentialistes distinguent les projets authentiques et les projets inauthentiques. Le projet authentique est celui qui provient d'une décision libre et d'une évaluation rationnelle de son expérience vécue. Quel que soit le choix, il est l'expression de ce qu'est la personne, de ce qu'elle croit et de ce qu'elle ressent. Le projet inauthentique est celui que la personne adopte parce qu'elle sent qu'elle doit le faire (décision fondée sur un « il faudrait » ou un « je devrais »), parce que c'est ce que tout le monde fait ou qu'il n'y a pas d'autre possibilité. Le premier est motivé intrinsèquement, le second par des forces externes. Une distinction semblable identifie le projet découvert, lorsque la personne écrit elle-même le scénario de sa vie à partir de son expérience personnelle et de son choix éclairé, et le projet accepté, lorsqu'elle prend un rôle prédéterminé à partir d'un scénario écrit par d'autres. Les deux types de projet donnent sens à la vie et entraînent leurs propres inconvénients. Les projets acceptés fonctionnent bien si l'ordre social est sensé, sinon la personne est entraînée vers des buts pervers. (p. 232-233)

Je partage l'avis de Scikszentmihalyi. Il me semble qu'il existe aujourd'hui beaucoup d'indices qui témoignent d'un ordre social, politique et économique qui n'est pas sensé, qui manque de cohérence. En rapport avec la question centrale de mon mémoire, cette situation risque de mettre en échec le dispositif étudié et de réaliser l'assujettissement des publics concernés plutôt que leur émancipation.

2.6 Remarques conclusives sur les contextes d'émergence

L'objet de ce premier volet de mon analyse était de mettre en évidence le projet politique du mouvement de contractualisation. Le second s'intéressera à l'étude du dispositif méthodologique mis en œuvre dans le cadre du travail social institué. Si mon analyse des contextes d'émergence a été orientée de façon à mettre essentiellement en lumière les risques liés à l'intégration et à l'utilisation de pratiques contractuelles dans le champ du travail social, le deuxième temps de mon analyse sera, lui, également orienté vers l'exploration des opportunités que le dispositif présente pour le travail social.

Dans cette organisation, l'analyse des contextes d'émergence permet une mise en perspective du dispositif méthodologique et de l'ordre social dans lequel il s'insère. En ce qu'elle donne des informations sur cet ordre et les rapports de force qui préfigurent à l'émergence des nouvelles pratiques, l'étude des contextes permet d'esquisser une première réponse à la nouvelle hypothèse que je formule ici suite à l'analyse de Scikszentmihalyi (2004): « Le potentiel émancipateur du dispositif pédagogique ne peut être pleinement réalisé que si ce dernier est mis en œuvre dans un ordre social sensé ». Je pense que suffisamment d'éléments ont été mis en lumière témoignant d'un ordre social qui ne l'est pas. Ceci se concrétise dans le rapport de subordination que le Social entretient avec le Politique et l'Économique ainsi que dans l'avènement du *capital* humain comme régulateur de l'économie de marché.

Cette partie de mon étude a permis d'esquisser les évolutions structurelles et idéologiques qui ont soutenu l'émergence de la responsabilisation et sa traduction en politiques *d'activation* auprès des publics dépendants de l'aide sociale. Les premières évolutions qui ont été présentées au point 2.2 sont celles relatives au droit. L'analyse de Supiot (2000) a permis de mettre en exergue « l'affaiblissement des représentations du droit comme fondateur de l'ordre universel » et la mutation des États qui ont perdu leur souveraineté et qui ne sont plus les seuls à définir « les règles d'intérêt général ». Ces développements se sont traduits, au niveau de l'appareil juridique, par le succès du contrat qui

s'affranchit du pouvoir des lois et amène de nouvelles règles sur le devant de la scène, qui sont essentiellement des règles de négociation. Supiot a également mis en évidence la forme « bâtarde » de ces nouveaux contrats qui ne respectent pas certains des principes sur lesquels repose leur juridicité, comme par exemple le principe de la *liberté de contracter* et de l'*égalité des contractants*. Ceci m'a permis de conclure que ces nouveaux contrats n'étaient pas à même de favoriser l'émancipation des individus.

L'incursion dans la logique de l'économie de marché, au point 2.3, ainsi que l'analyse portant sur les évolutions de la philosophie politique, au point 2.5, ont permis de mettre en exergue la domination de l'idéologie libérale et, sous son égide, la priorité accordée au développement de la croissance économique, soutenue par une économie de marché dont les mécanismes de régulation se font au détriment des intérêts humains. A ainsi été soulignée la faiblesse du Politique vis-à-vis de l'Économique, ce qui nous renvoie à l'un des auteurs cités lorsqu'il déplore « [...] précisément l'absence d'une volonté politique forte capable de contrecarrer les effets de spéculation sur le marché du travail » (Hubert (Ed.), 2006, p. 245). L'analyse, au point 2.3, de la logique prévalant dans l'économie de marché, a permis de mettre en exergue le risque d'une adaptation systémique du capital humain aux besoins de l'économie. L'existence de ces divers éléments actualise le risque d'une dérive de la fonction politique vers une entreprise de gestion capitaliste de la société où les activités humaines sont considérées comme des biens, des marchandises.

La faiblesse du politique s'est également révélée dans la distinction faite par Gauchet (2007), au point 2.4.2, entre *le* politique et *la* politique et qui se traduit, selon moi, essentiellement dans l'absence d'un projet visionnaire, dans l'incapacité de nos représentants à formuler un projet qui peut être porté par la société. Cette absence s'explique en partie par la peur de se projeter vers un *idéal* toujours décrié comme *utopique*. Cette peur cantonne malheureusement souvent l'action du politique à une gestion pragmatique qui se fait au coup par coup et dans l'urgence. L'action se réduit ainsi à une approche gestionnaire, sécuritaire et pas suffisamment pensée, des problématiques sociales.

Le chapitre 2.5³⁶ a révélé, quant à lui, la manière dont les principes de la philosophie politique libérale ont impacté les représentations de la justice et les nouvelles politiques sociales. Ces principes, qui fondent une éthique de l'autonomie, ont permis le passage de l'*État social solidaire* à l'*État social actif* qui prône la responsabilisation et l'autonomisation des individus. Ce détour a ainsi mis en évidence le projet de société et les attendus qu'il incombe aux citoyens de mettre en œuvre, individuellement. Au niveau des politiques sociales, ce phénomène s'est traduit par l'émergence de pratiques d'activation destinées aux bénéficiaires de l'assistance publique, pratiques qui mettent en œuvre un projet éducatif visant à faire de ceux-ci des *sujets autonomes et responsables*. Ce nouveau programme de responsabilisation et d'autonomisation a mis en évidence l'enjeu pédagogique lié au mouvement de la contractualisation. Le point 2.4 intitulé « la contractualisation et l'enjeu de la participation démocratique » a montré que le projet d'institution d'*individus autonomes et responsables* représentait aussi un enjeu pédagogique pour les démocraties, en lien avec leur évolution vers l'*adultité*.

L'intérêt majeur de cette deuxième partie réside cependant en ce qu'elle met côte à côte les évolutions des divers domaines concernés et permet ainsi de situer les politiques d'activation au carrefour des intérêts politiques, économiques et sociaux. Il réside aussi dans

³⁶ Le chapitre 2.5 s'intitule « De la philosophie politique à l'action sociale : au nom de quoi agir sur autrui ? »

le lien qu'il a été possible d'établir entre les développements sociétaux et les modalités de la mise en œuvre des nouvelles politiques auprès des publics dépendants de l'aide sociale. Elle met ainsi en lumière la perspective descendante de l'entreprise d'éducation et d'activation qui leur est destinée. Celle-ci met à son tour en exergue le statut non autonome du champ du travail social institué et de ses agents. Ceux-ci sont les exécutants d'une politique sociale à la définition de laquelle ils ne participent pas. C'est dans cette verticalité que réside le risque d'instrumentalisation du social. Ainsi, cette analyse des contextes fournit également un premier élément de réponse à ma troisième hypothèse qui s'énonce ainsi : « le recours à un outil pédagogique dans un cadre d'aide contraint augmente le risque d'une gestion instrumentalisée du social ».

Cette exploration des contextes a également soutenu et alimenté mon postulat d'une entreprise éducative qui s'impose aux publics assistés. Elle répond en outre en grande partie aux questions que je me pose en tant que travailleuse sociale : de quoi est-ce que je participe, de quel projet plus général suis-je l'agent, lorsque je mets en œuvre ce modèle d'action ?

Si l'on pose la question de la nature de cette entreprise et des nouveaux modes de socialisation qui sont opératoires, cette verticalité, lorsqu'elle se conjugue à l'aspect contraignant des mesures destinées aux publics assistés, parle plutôt en faveur d'une pratique normative qui s'appuie sur un pouvoir coercitif. La problématique réside bien dans le caractère idéologique de cette entreprise de conformisation sociale. Le nouveau modèle d'action mis en œuvre auprès des démunis préfigure-t-il pour autant un changement de nature du processus de socialisation et des modalités de la domination sociale et politique ? Sans aller jusque là, il semble clair néanmoins que l'obligation de contracter et de faire projet sont les signes d'une politique autoritaire. L'impact de cette politique ne peut cependant se mesurer qu'à l'aune de la pratique. Ainsi il conviendra, comme déjà mentionné, de soumettre ce modèle d'action à l'épreuve du terrain. Pour en terminer avec le programme politique, faire le lien avec le dispositif pédagogique et continuer la réflexion, je propose la lecture des lignes suivantes de Paulo Freire (1996) :

L'idéologie fataliste et immobilisante qui anime le discours néolibéral parcourt librement le monde. Avec des airs de postmodernité, elle insiste pour nous convaincre que nous ne pouvons rien contre la réalité sociale qui, d'historique et sociale, passe pour être ou devenir « quasi naturelle ». Des phrases comme « la réalité est ainsi même, que pouvons-nous faire ? » ou « Le chômage dans le monde est une fatalité de la fin du siècle » expriment bien le fatalisme de cette idéologie et son indiscutable volonté immobilisatrice. De son point de vue, cette idéologie n'offre qu'une seule sortie pour la pratique éducative : adapter l'apprenant à cette réalité qui ne peut être changée. Il en découle la nécessité de l'entraînement technique indispensable à l'adaptation de l'apprenant, à sa survie. Ce livre par lequel je retourne auprès des lecteurs est un choix décisif contre cette idéologie qui nous nie et nous humilie en tant qu'êtres humains. (p. 37)

Troisième partie

ANALYSE DU DISPOSITIF EN TRAVAIL SOCIAL

Le Contrat contenant un projet individualisé d'intégration sociale

Natures et fonctions du contrat en travail social individuel

Nature et fonctions du projet : de l'intégration à l'émancipation

Remarques conclusives sur le dispositif en travail social

*Ecrire sa propre histoire*³⁷

« Peu importe ce que l'on a fait de nous, ce qui compte, c'est ce que nous ferons de ce que l'on a fait de nous ». (Sartre)



Œuvre de Ramiro Zardoya Sánchez
Artiste Cubain

³⁷ Note de l'auteur du mémoire.

3.1 Le Contrat contenant un projet individualisé d'intégration sociale

Après cette exploration large du phénomène de contractualisation, mon étude va maintenant s'attacher à l'analyse du dispositif contractuel spécifique issu des projections sociales, politiques et économiques qui ont été évoquées. Ce deuxième volet de mon étude permettra ainsi de faire le lien avec le travail social de proximité, tel qu'il s'est développé au sein des institutions publiques sous l'égide de l'État social.

Il s'agit ici à la fois de déterminer la nature du contrat et d'explorer le dispositif dans sa dimension pédagogique. Mon analyse du dispositif propose de séparer les trois éléments qui le composent, soit l'*obligation*, renforcée par la *sanction*, l'*acte du contrat*, ainsi que le *projet*.

Pourquoi séparer ces trois éléments? Parce qu'ils sont de différentes natures et ne remplissent pas les mêmes fonctions. Ainsi, certaines fonctions que l'on prête au contrat sont plutôt à mettre sur le compte de la méthodologie de projet et le système pédagogique qui le soutient. C'est pourquoi, j'ai choisi d'utiliser le terme dispositif, en ce qu'il réunit des éléments de différentes natures. Je m'y réfère parfois aussi comme à un *modèle d'action* ou comme à une *méthodologie*. Ces termes me semblent toutefois moins satisfaisants, en ceci que le modèle d'action peut être plus vaste et se référer à tout un programme institutionnel, et que la méthodologie pourrait, au contraire, être d'un usage plus restrictif.

Séparer les éléments me permet en outre de déterminer les lieux exacts des risques et des opportunités. Où s'exercent les contraintes, de quelle nature sont-elles, quels sont les lieux d'exercice du pouvoir, à quels types de pouvoir nous ramènent-ils : celui qui peut être exercé par l'assistant social, celui de l'institution, le pouvoir de la loi ? Où réside, d'autre part, l'opportunité principale du dispositif ? Elle réside, selon moi, dans le potentiel émancipateur du *projet*. Quelles sont alors les conditions de l'émancipation ? Ainsi que déjà évoqué, c'est précisément dans l'intégration de la méthodologie du projet dans une pratique pédagogique susceptible d'accompagner la personne vers l'édification de son autonomie que réside l'opportunité émancipatrice du dispositif. Ainsi, cette organisation me permet de dégager non seulement les *lieux* des risques et des opportunités, mais aussi d'explorer les *conditions* de l'émancipation *et* de l'autonomisation.

Quel seront, dès lors, les pôles qui soutiennent la thèse de l'émancipation, quel seront ceux qui soutiennent celle de l'assujettissement ? En opérant cette séparation il m'est possible de mettre en évidence les trois pôles de la problématique. Dans le pôle *contrat*, qui se réfère à l'acte formel du contrat, il s'agira de mettre en évidence la véritable nature de celui-ci. Est-il un « vrai » contrat, à même de réaliser une égalité juridique formelle entre les cocontractants ? Ou, au contraire, est-il un acte administratif unilatéral qui renforcera dès lors le pouvoir de l'institution et de ses agents ?

Directement en lien avec le pôle *contrat*, est celui de l'*obligation de contracter*. L'obligation met en évidence l'exercice d'une autre forme de domination. L'obligation entérinée dans la loi ramène en effet à un pouvoir de forme coercitive : le bénéficiaire est soumis à la force de la loi. Cette contrainte est renforcée par la *sanction*, en cas de refus de contracter ou en cas de non atteinte des objectifs, lorsque la cause en est imputable au bénéficiaire. Ces aspects sont d'autant plus problématiques en ce qu'ils ont comme conséquence, le cas échéant, une diminution, voire une suppression des prestations d'assistance. D'autre part, la sanction, en cas de non atteinte des objectifs, repose sur l'évaluation faite par l'assistant social. Le pouvoir de ce dernier est ainsi renforcé. Qu'en fera-t-il ? L'aspect de la sanction ne sera pas autrement abordé que dans sa fonction de renforcement de l'obligation. Mon étude ne reviendra donc pas sur celui-ci.

Le deuxième pôle du dispositif que je souhaite investiguer plus particulièrement est celui du *projet*. Pour ce faire, mon étude s'intéressera à mettre en lumière les enjeux liés à la réalisation des objectifs d'autonomisation et d'émancipation dans la pratique du projet personnel. Cette exploration nécessitera d'abord une élaboration théorique et l'introduction des notions de *projet*, de *pédagogie du projet* et de *pédagogie émancipatrice* telles que comprises et développées par Vassileff (1988, 1999), Tilman (2004), Grootaers et Tilman (Ed., 2002). Ce sera l'occasion aussi d'aborder les déterminants de l'autonomisation et de l'émancipation lorsque ce projet s'adresse aux publics assistés.

En m'appuyant sur les éléments théoriques préalablement mis en évidence et sur le modèle d'action de Vassileff, je proposerai ensuite, dans la quatrième partie de mon étude, de mettre le dispositif étudié à l'épreuve de la pratique. Je présenterai ainsi les contextes spécifiques suisse et genevois d'introduction des pratiques incitatives et de la conditionnalité de l'aide, avant de m'intéresser à la pratique du projet telle qu'elle est mise en œuvre par les assistants sociaux de l'Hospice général à Genève. Je parlerai alors de *pratique instituée du projet*, par analogie au *travail social institué*. Je m'appuierai pour ce faire sur l'étude d'Ossipow, Lambelet et Csupor (2008) et celle de Strozzi (2008). Cette approche permettra de mettre en évidence les écueils, les paradoxes, voire les impossibilités liées à une pratique instituée du projet, lorsqu'elle vise l'autonomisation et l'émancipation de ses publics. La dimension du travail social qui sera principalement touchée par ce projet d'institution d'un sujet autonome, est celle du *travail sur autrui*. Seront principalement considérés la nature et les type de projets, la pédagogie qui les met en œuvre, la place occupée par les acteurs et les relations ainsi instituées, ainsi que l'espace et le temps du projet en regard de l'espace et du temps de l'institution.

Sera-t-il possible, dans le cadre du travail social institué, de réaliser l'opportunité d'autonomisation et d'émancipation contenue dans la pratique contractuelle et dans celle du projet, et de passer ainsi d'un travail *sur* autrui à un travail *avec* autrui ? Ce sera l'objet essentiel des chapitres qui vont suivre ainsi que de la quatrième partie de mon exploration.

3.2 Natures et fonctions du contrat en travail social individuel

Avant de passer à l'analyse du dispositif, qu'en est-il du champ du travail social institué, à l'aube du mouvement de formalisation contractuelle ? Il s'agit ici, partant des éléments contextuels qui ont donné naissance au mouvement général de contractualisation de la société, d'orienter le regard vers ce qui, à l'intérieur du champ du travail social a favorisé la mise en place effective de ce processus.

3.2.1 L'évolution vers le contrat d'insertion et fonctions du contrat en travail social

L'analyse des contextes a mis en lumière la place occupée par le contrat dans le processus d'individualisation de la responsabilité et de l'inversion subséquente de la logique de la dette sociale, dont la charge repose maintenant sur l'*individu*. Au niveau des politiques sociales, nous l'avons vu, ceci s'est traduit par le passage d'une politique d'assistance à une politique d'insertion. Ces évolutions se traduisent également par un processus d'individualisation du droit et, au niveau des pratiques sociales, par une individualisation des modes de prise en charge, réalisée par le recours au contrat et aux conduites à projet. L'émanation de ces processus au niveau de la pratique et de la méthodologie en travail social a été le *contrat d'insertion sociale*, dont j'ai ci-dessus mentionné le précurseur, le RMI. Le même type de contrat a vu le jour quelques années plus tard dans les contextes suisse et belge, sous la forme d'un *Contrat contenant un projet individualisé d'aide et / ou d'insertion*

sociale. Ces contrats se situent à la jonction des intérêts politiques, sociaux et économiques et ont appelé une nouvelle mise en forme du droit. Ils sont ainsi devenus des outils de la politique sociale. Ils formalisent, selon Hubert (Hubert, (Ed.), 2006), le vœu du législateur « qui vise à permettre à chacun de trouver sa place dans la société, et contribuer à son développement en se voyant garantir un droit à l'émancipation personnelle » (p. 73).

Pour expliquer la notion de « droit individualisé » qui me semble essentielle, je souhaite ici me référer à Astier (2007) qui, citant Rosanvallon (1995, p. 168), dit à propos du RMI : « Il constitue en quelque sorte « un droit individualisé » puisqu'il implique toujours « la prise en compte du comportement individuel et de la situation particulière dans l'exercice du droit » (p. 4).

Astier fait justement remarquer la place du contrat d'insertion à l'intersection de l'individualisation du droit et de l'individualisation des protections sociales. Ainsi, elle propose l'analyse suivante du RMI :

La grande innovation du RMI a été d'articuler droit et contrat. C'est un droit dans la mesure où il est accessible à tous en fonction du montant de ses revenus. Il fonde la possibilité pour les exclus d'obtenir un viatique minimal de la part de la collectivité et il est, en quelque sorte, une institutionnalisation de la dette sociale dans sa première définition, celle de Léon Bourgeois³⁸. Mais il est aussi un contrat, une contrepartie au revenu qui prend la forme d'un engagement personnel du bénéficiaire dans une démarche d'insertion. [...] Le RMI inaugure, d'une certaine manière, un nouveau rapport au droit qui se traduit par l'instauration d'une nouvelle contrepartie. Si la contrepartie existait déjà dans la dette sociale classique, elle consistait essentiellement à se conformer aux exigences des différentes instances d'intégration et de socialisation (famille, école, apprentissage, collectifs de travail, syndicats, partis politiques) de la société salariale. Elle consistait aussi à verser des cotisations qui sont d'ailleurs obligatoires. Avec le revenu minimum, s'est profilée une contrepartie d'une autre nature : l'individu doit expressément manifester sa volonté d'adhérer à la société ». (Astier, 2007, p. 4)

Astier met ici en évidence le changement de *nature* de la *contrepartie*. J'y vois aussi un changement de nature dans les modes de socialisation qui intègrent maintenant, dans le cas particulier des publics assistés, des mesures de contrainte. Afin de faire le lien avec la suite de ma démonstration, je souhaite m'arrêter plus particulièrement sur l'évocation faite par Astier des « différentes instances d'intégration et de socialisation ». En effet, il sera ci-après question des tensions et paradoxes qui animent le champ du travail social de proximité et qui débouchent sur un certain nombre de controverses. Il me semble que ces dernières portent inmanquablement sur les spécificités du travail social et se cristallisent autour de la fonction de socialisation ou de régulation sociale ainsi que sur les espaces de sa mise en œuvre que sont la relation d'aide et le travail sur autrui. Il est temps d'affirmer clairement ce qui se

³⁸ Le *solidarisme* fonde le programme politique de Léon Bourgeois (1851-1925), homme politique français. Selon la définition de Wikipédia (2010, 6 août) « le solidarisme est la « responsabilité mutuelle qui s'établit entre deux ou plusieurs personnes » ou encore un « lien fraternel qui oblige tous les êtres humains les uns envers les autres, nous faisant un devoir d'assister ceux de nos semblables qui sont dans l'infortune ». [Page WEB]. Accès : http://fr.wikipedia.org/wiki/L%C3%A9on_Bourgeois

dessine en filigrane depuis le début de mon étude : qu'on le veuille ou non, le domaine du travail social fait définitivement partie des « différentes instances d'intégration et de socialisation » de nos sociétés contemporaines. D'autre part, en ceci que le travail social individuel vise à la fois l'intégration et l'émancipation des individus, la dimension pédagogique en fait également partie intégrante. Il est temps de prendre acte de cette dimension fondamentale du travail social de proximité. C'est à cette seule condition que l'on peut, à mon avis, mettre fin à l'éternelle controverse qui porte sur la nature ou les natures du travail social et commencer à envisager sérieusement l'avenir de la profession et de ceux qui la mettent en œuvre.

Considérons maintenant le champ du travail social à l'aube de la formalisation contractuelle. Ce qui frappe d'abord, ce sont les tensions qui le traversent et les paradoxes qui l'habitent. C'est un champ controversé, en perpétuelle tension et en recherche constante de légitimité et d'identité. Avec la critique du régime assistantialiste, il semble cependant traverser, depuis deux décennies, une crise plus profonde et peine à se positionner de manière autonome. Ainsi, dans le champ du travail social institué, la formalisation contractuelle se manifeste au cœur d'une crise de légitimité.

La remise en cause se fait sur deux fronts. D'une part, elle porte sur les institutions qui mettent en œuvre *le* social et qui sont questionnées dans leur capacité à répondre aux problématiques. Ceci a amené une révision des cadres organisationnels, avec l'introduction notamment, des techniques et principes de gestion néolibérale ainsi que l'engagement de cadres formés à cette gestion au sein des directions des établissements. Elle porte ensuite sur le travail social institué dans le cadre de ce que Dubet (2002) a appelé *le déclin du programme institutionnel*, soit la façon dont la socialisation est envisagée et mise en œuvre. De manière plus précise, il me semble que ce qui est questionné c'est le *travail sur autrui tel que mis en œuvre au sein de la relation d'aide*. En effet, ce *travail d'institution de l'autre* dans le cadre d'un espace clos, dans l'intimité d'une interaction interindividuelle pose question, interpelle. On ne sait que peu ce qui s'y passe, la nature de l'action se prête difficilement à définition et évaluation ; il en va de même pour les résultats de l'action, difficilement évaluables et encore moins quantifiables. On craint dès lors le règne de la subjectivité, de l'arbitraire, de la complaisance, et l'on peine à reconnaître quelque professionnalité à ce type d'activité si peu saisissable et dont l'objet reste souvent vague et non identifié. La controverse ici, n'est pas nouvelle, elle est cependant renforcée par l'arrivée des approches gestionnaires, dans le cadre desquelles le travail social de proximité est considéré comme une pratique trop aléatoire, pas suffisamment organisée ni régulée et qui échappe, de plus, à l'évaluation.

C'est dans ce contexte qu'apparaît le processus de formalisation du contrat et du projet en travail social. J'ai abordé ci-dessus et ailleurs encore, les attendus de la contractualisation. En quoi réside cependant l'intérêt de ce processus, pour les professionnels du terrain, si l'on considère que la pratique contractuelle est déjà intégrée dans le schéma classique d'intervention ?³⁹

Il apparaît que la question du contrat est le plus souvent abordée ou comprise, par les professionnels, dans sa fonction d'outil méthodologique. Voyons ce que nous dit Cristina de Robertis (1993) de l'utilité du contrat en intervention sociale :

³⁹ Jusque là, la pratique contractuelle reste souvent orale, et surtout, elle ne fait pas l'objet d'une obligation. Le schéma et son explication sont reproduits et explicités en annexe (Annexes 1.1 et 1.2).

Le contrat avec un groupe présente le même intérêt que lorsqu'il est utilisé dans une intervention individuelle ou familiale :

- il permet la formulation précise et spécifique des objectifs à atteindre et des choix de priorités ;
- il favorise la mobilisation et la dynamisation des membres du groupe et du travailleur social ;
- le contrat sollicite les forces et les ressources des personnes impliquées et leur attribue un rôle actif et responsable ;
- il sert de référence à laquelle on peut faire appel pour vérifier et réajuster les actions en cours ;
- il permet d'évaluer les résultats atteints, le chemin parcouru à partir de paramètres préalablement établis ;
- l'utilisation du contrat apporte au travail social une nouvelle efficacité pour l'intervention et une nouvelle manière de « dire », de « rendre visible » ce que l'on fait et pourquoi on le fait. (De Robertis, 1993, p. 153)

Ce qui frappe tout d'abord ici, comme d'ailleurs dans tous les ouvrages que j'ai lu sur le contrat en travail social, c'est que l'acte du contrat n'est pas différencié de la méthodologie du projet, sur laquelle repose la mise en œuvre du projet individuel. Ainsi, à mon avis, les diverses fonctions évoquées dans l'énumération ci-dessus ne ramènent pas forcément à l'outil que peut constituer le contrat, mais à l'outil que constitue le projet.

Cette non différenciation est d'autre part problématique, en ceci que les deux pôles du contrat, ainsi que déjà explicité plus haut, ne sont pas de même nature et remplissent des fonctions de nature également différente. Ainsi, par exemple, le caractère éventuellement assujettissant du contrat, émanant de l'obligation légale et lié à l'illusion de sa valeur juridique⁴⁰, peut être occulté. Du même coup, l'analyse du contrat peut se cantonner à la reconnaissance de sa fonction méthodologique ou à son rôle de formalisation du partenariat en ce qu'il favoriserait et permettrait la participation active de l'usager. Remarquons que les objectifs d'activation et de responsabilisation des bénéficiaires sont ici clairement explicités. Que cet objectif soit explicitement formulé par les représentants de la profession, ramène à la problématique liée aux représentations que les professionnels ont de leurs publics. Cet aspect sera abordé subséquemment.

La fonction pédagogique du contrat par contre n'est mentionnée qu'en filigrane, alors qu'elle me semble essentielle. Outre l'intérêt de la méthodologie du projet pour l'organisation de l'action, il semble que l'intérêt essentiel de la formalisation du contrat tel qu'il ressort de la citation de De Robertis (1993), réside dans le passage de l'oralité à l'écriture, qui fournit, avant toute autre chose, un support à l'évaluation. Or la possibilité d'évaluer, de « *rendre visible* ce que l'on fait et pourquoi on le fait » et de gagner une « nouvelle efficacité pour l'intervention », se situe dans la droite ligne des nouvelles exigences gestionnaires. Ces derniers paragraphes me permettent d'inférer que l'adoption, à l'intérieur du champ du travail social institué, de ce nouveau modèle d'action s'inscrit bien dans une recherche de nouvelles légitimités. Les besoins et intérêts des publics me paraissent être secondaires. Le dispositif n'a pas été adopté en fonction de critères orientés vers la résolution effective des problèmes des bénéficiaires.

⁴⁰ La question de la juridicité du contrat est traitée ci-après, au point 3.2.5.

Cette recherche de légitimité du travail social, qui s'inscrit dans un monde dominé par la norme gestionnaire au service d'une économie capitaliste, peut ainsi être lue comme une adaptation, une mise en forme du travail social, pour répondre aux nouvelles exigences normatives du système capitaliste dominant. Selon cette lecture, c'est pour ainsi dire tout le champ du *travail social individuel institué*⁴¹ qui fait l'objet d'une adaptation systémique et qui peut être instrumenté au profit des intérêts dominants. Ceci pose la question de la fonction et de la place du travail social dans une économie capitaliste.

Pour terminer ce chapitre et établir un lien avec la suite de mon exploration, je souhaite ici revenir à Beck (2003), que j'ai cité dans les « propos liminaires » de mon travail, et qui disait : « La perspective chrétienne de la conversion, cette mission occidentale, encore présente dans les notions de « modernisation » et de « politique de développement », justifie la domination dès lors que son but est pédagogique. C'est à cette dimension pédagogique de la domination que Gramsci pensait lorsqu'il écrivit que toute relation d'hégémonie a forcément besoin d'une dimension éducative pour se justifier [...] » (p. 2). On l'a vu, l'adaptation du *travail social institué* aux exigences des normes dominantes s'actualise dans l'obligation, pour le bénéficiaire de *passer contrat* et de *faire projet*. J'ai souligné, tout au long de ce travail, les dimensions pédagogiques du contrat et du projet. J'ai aussi mis en évidence, dans les contextes d'émergence, *l'entreprise d'éducation à l'autonomie et à la responsabilité* qui s'adressait à la population des publics assistés. En lien avec la citation de Beck et la pensée de Gramsci qu'il évoque, *contrats* et *projets* peuvent ainsi être considérés comme les *instruments pédagogiques* privilégiés de *l'entreprise éducative* qui s'adresse aux populations précarisées, *captives* des institutions publiques d'aide et d'insertion sociale. Dans les chapitres qui viennent, les dimensions pédagogiques du contrat et du projet seront explorées plus avant. Ces dimensions se mettent en œuvre au sein de la relation qui s'instaure entre le bénéficiaire et l'assistant social. Ainsi, il me semble important de garder à la mémoire, à la lecture des lignes qui vont suivre, que cet espace relationnel, qui convoque la pratique d'aide et la pratique éducative, est le dernier échelon de l'entreprise mentionnée. On peut, alors, prendre toute la mesure des enjeux pédagogiques qui se déploient dans cet espace et du rôle déterminant joué par l'assistant social.

Je propose maintenant, à la lumière de ces lignes, de porter le regard sur les aspects qui ont trait à la formalisation et à la régulation de la relation interindividuelle engagée entre le bénéficiaire de l'aide et l'assistant social.

3.2.2 *Le travail social et le pouvoir : la socialisation, le travail sur autrui et la relation d'aide*

Pour aborder le sujet il me semble utile, une nouvelle fois, de partir des champs de tension et des objets de la controverse en travail social. Ceci afin de mieux comprendre comment la séduction du contrat a opéré ou, si on veut l'explicitier autrement, afin de déterminer les lieux où il pourrait exercer son utilité.

Ainsi je vais revenir ici sur les fonctions multiples, voire paradoxales, du travail social, fonctions qui se traduisent en autant de rôles à endosser, parfois simultanément, par le travailleur social. Les tensions les plus fréquemment évoquées sont certainement celles qui

⁴¹ Pour rappel, je me réfère au travail social individuel *institué* en tant que travail social individuel tel qu'il est mis en œuvre dans des institutions *publiques* d'aide et d'insertion sociales.

s'établissent entre la fonction d'aide et la fonction de contrôle, ainsi que celles qui portent sur les conceptions de l'aide sociale appréhendée comme *droit inconditionnel* ou comme *aide au mérite* (Keller, 2005). Le contrat d'insertion et le dispositif contractuel étudié plus particulièrement ici intègrent les deux conceptions à la fois. En effet, la conditionnalité de l'aide et la logique de la contrepartie signent pour ainsi dire l'apparition d'un *droit au mérite*. Une autre tension, déjà évoquée, est celle liée à la nature paradoxale du travail de socialisation et qui fait dire à Dubet (2002) que le travail social vise « [...] simultanément le contrôle et la libération des individus » (p. 232). Ces tensions ne sont pas nouvelles, si l'on en croit l'auteur qui se réfère aux premières figures de l'aide sociale, ces jeunes femmes catholiques qui, guidées par la vocation, expérimentaient déjà la « tension entre un contrôle social exercé au nom de l'ordre moral et une volonté d'émancipation des pauvres » (Dubet, 2002, p. 232).

Cette fonction de socialisation se met en œuvre dans le travail *sur* autrui, qui a été défini comme « l'ensemble des activités professionnelles participant de la socialisation des individus [...] et dont l'objectif est d'agir directement sur les conduites, les sentiments, les valeurs et les représentations des individus » (Dubet, 2002, p. 9). Le même auteur mentionne la nature éthique de ce travail en ce « [...] qu'il confère une identité à autrui et qu'il met toujours en jeu des orientations normatives de façon latente ou implicite » (p. 80).

Je reviens ici sur ce travail spécifique d'*institution de l'autre* afin de le signaler comme le lieu de l'exercice d'un pouvoir. Guggenbühl-Craig (1985) a également mentionné dans son ouvrage l'exercice du pouvoir inhérent au travail d'adaptation sociale qui se met en jeu dans la relation engagée entre l'assistant social et le client. Cet auteur souhaite interroger l'assistant social – comme toute autre personne engagée dans une forme de travail sur autrui – quant à la validité et au bien fondé de ses décisions et des valeurs qui les sous-tendent, lorsqu'il met en œuvre des mesures contraignantes à l'égard de son client. En se référant à une « philosophie de la normalité et de l'adaptation sociale » (p. 24), il nous invite à prendre conscience « de la relativité de nos échelles de valeurs » ce qui « devrait nous inciter à la prudence lorsque nous estimons nécessaire de les préserver par la violence » (p. 27). Et de préciser :

Nous ne savons jamais tout à fait où se situe exactement le sens d'une existence individuelle. Le but de nos efforts individuels et collectifs fut toujours conçu un peu différemment par d'autres personnes à d'autres époques. Nos images dominantes actuelles ne sont pas la seule et l'ultime possibilité. Dans 200 ans, elles passeront peut-être déjà pour barbares et ridicules. (Guggenbühl-Craig, 1985, p. 27)

Comme mentionné auparavant, la contractualisation relance aujourd'hui la controverse portant sur l'*aide au mérite*, avec l'introduction de la contrepartie qui doit être fournie par le bénéficiaire. Or l'évaluation de la contrepartie, soit du projet, dépend directement de l'assistant social qui se retrouve investi d'un pouvoir conséquent. Me voilà à nouveau confrontée à la question du travail social comme une « politique des subjectivités », mentionnée dans les contextes d'émergence. Guggenbühl-Craig attire l'attention sur la violence potentielle que j'ai mentionnée en lien avec le *travail de réglage des subjectivités* qui s'effectue dans le cadre de la relation entre le travailleur social et le bénéficiaire. Bien que l'exemple cité ci-après se réfère plus spécifiquement aux mesures de rééducation s'adressant à un jeune délinquant, l'activité de normalisation qu'il met en lumière peut tout à fait s'appliquer à toute situation éducative dans laquelle le travailleur social se trouverait engagé avec son client, à « fortiori » dans le *cadre contraint* étudié ici.

Le contrevenant ne devrait plus être pénalisé ; on devrait, au contraire, l'aider par des mesures éducatives à devenir un être humain socialement adapté. Ceci signifie que

tout citoyen qui se serait rendu coupable d'une transgression de la loi serait susceptible d'être examiné par l'autorité tutélaire quant à sa personnalité et son attitude sociale. Si on constate alors que son caractère ne correspond pas aux normes et aux jugements de valeur de ceux qui sont appelés à donner leur avis, on pourra le contraindre à se transformer intérieurement. [...] Le travailleur social qui aurait à proposer ou à appliquer de telles mesures en viendrait ainsi à être investi d'un pouvoir inouï. Et c'est pour cela que j'ai posé la question de savoir si de tels projets ne sont pas l'expression d'une ombre du pouvoir largement déployée chez les travailleurs sociaux. (Guggenbühl-Craig, 1985, p. 31).

Ainsi, l'auteur met en lumière la problématique du pouvoir dans la profession d'assistant social, qui peut se traduire par une volonté de puissance. Il cite par exemple l'assistant social qui se révolte contre l'attitude d'une personne qui ne prend pas de mesures adéquates pour corriger sa situation avant de se retrouver devant une catastrophe. L'auteur questionne alors cette révolte :

Mais cette révolte et ce regret, sont-ils réellement l'expression d'un éros⁴² social ou plutôt uniquement celle d'une volonté de puissance déçue ? Le vrai éros n'exige tout de même pas que les autres s'épanouissent selon notre schéma, selon notre façon de concevoir la vie. (Guggenbühl-Craig, 1985, p. 33)

Avec la question de « l'ombre du pouvoir » (Guggenbühl-Craig, 1985) toujours attachée à l'activité socialisatrice et éducative et de fait, également attachée à ceux qui la mettent en œuvre, l'auteur explique la « mythologie négative » (p. 34) attachée à la profession sociale, mythologie qui nous renvoie aux controverses évoquées.

Il convient ici aussi d'introduire la problématique de l'évaluation qui prend, dans le champ du travail social et du travail *sur* autrui, une forme bien particulière, ainsi que le signale Meirieu (1991) dans la citation ci-après :

Il reste que, en matière d'éducation, toute évaluation risque bien de reposer sur un malentendu fondamental puisque l'on n'évalue toujours que des résultats alors que l'on cherche à éduquer des hommes, c'est-à-dire à construire des sujets libres. Non que les résultats des travaux que l'on demande, les comportements que l'on contribue à mettre en place, les modifications d'attitudes que l'on observe ne soient pas de précieux indicateurs et ne permettent pas d'inférer de la constitution de capacités essentielles à l'émergence de l'humain, mais parce qu'entre tout ce que l'on peut ainsi identifier – et qui renvoie toujours à l'appréciation d'une plus ou moins grande conformité par rapport aux attentes de l'éducateur – et l'irruption d'une liberté, il y a un saut qualitatif irréductible, une rupture radicale que l'on ne peut ignorer. (p. 180)

Meirieu met ainsi en lumière la nature du problème de l'évaluation en travail social. Voici, quelques-unes des questions que l'on pourrait se poser. Quel est l'objet sur lequel porte

⁴² Le terme d'*éros* vient de la psychanalyse freudienne. Il désigne, selon le Petit Robert (1984) le « principe d'action, symbole du désir, dont l'énergie est la *libido* » (p. 683). La *libido*, dans l'acceptation freudienne est, selon la même source, l'« énergie psychique sous-tendant les pulsions de vie, et *spécialement* les pulsions sexuelles » (p. 1091).

l'évaluation ? L'évolution du comportement de l'éduqué en regard des objectifs visés d'autonomisation ? Les résultats, considérés comme objectifs, de cette évolution ?

D'autre part, que signifierait l'*évolution favorable* du comportement de l'éduqué ? Cet objet est-il évaluable ? Sur quels critères repose alors l'évaluation ? Prendra-t-on comme critère l'adaptation sociale ? La capacité de travailler ? L'évolution favorable de la santé par le retour à une meilleure qualité de vie ? La volonté manifestée par la personne ? Certains critères sont, par ailleurs plus questionnables que d'autres : sur quoi se fonde, par exemple, la légitimité du travailleur social, lorsqu'il est amené à évaluer le comportement, la volonté de la personne aidée, son degré de participation au processus d'aide et d'insertion, dont il est à la fois le *sujet* et l'*objet* ? Qu'est-ce qui l'autorise à juger des attitudes et des comportements et à prendre, sur cette base, une décision qui pourra avoir des conséquences non négligeables pour la personne « aidée » ? Nous touchons là à l'aspect nouveau et problématique du processus de formalisation du contrat. La loi, en rendant le contrat obligatoire, sous peine de sanction, donne toute légitimité à l'agent à qui il revient de l'exécuter, d'opérer une évaluation, sans pour autant mettre de gardes fous à cette dernière. Par exemple, à Genève, la Loi sur l'aide sociale individuelle (LASI) ainsi que son règlement d'exécution (RASI) ne formulent pas de cadre précis à l'évaluation, ni de critères explicites. Ceci serait d'autre part difficile, étant donné l'individualisation et la personnalisation du droit à partir desquels chaque situation se doit d'être évaluée selon ses spécificités. Toute latitude est ainsi accordée à l'assistant social dans l'exercice de l'évaluation.

Que traduit en outre cette évaluation, puisqu'elle est toujours et avant tout le produit de l'exercice de la subjectivité de celui qui évalue ? Ainsi, on le voit bien, l'évaluation en travail social et dans le contexte du travail *sur* autrui, est une entreprise délicate, périlleuse et toujours aléatoire. Cette fonction précise ouvre le champ à l'exercice, par le travailleur social, d'un pouvoir non négligeable et pratiquement discrétionnaire. Il est donc essentiel que le travailleur social ait une conscience aiguisée du pouvoir qu'il exerce et de la responsabilité ainsi engendrée, afin d'éviter autant que possible, les dérives autoritaires et moralisatrices déjà mentionnées.

Les différents aspects évoqués ci-dessus ont été l'occasion de préciser certaines des controverses portant sur le travail social et souvent liées aux lieux d'exercice d'un pouvoir. Si je les ai introduits, c'est également pour signaler la présence de l'activité éducative de l'assistant social, activité qui appelle l'intégration d'une dimension pédagogique et une réflexion sur la nature de cette pédagogie et sur l'éthique. Cette réflexion a été introduite précédemment dans mon travail, lorsque j'ai cité Autès qui évoquait « la place singulière du travail social dans cette problématique puisqu'il existe précisément pour intervenir dans toutes les situations où des sujets sont en écart⁴³ par rapport à des règles et des normes sociales » (Autès, in Ion (Ed.), 2005, p. 68). J'avais alors évoqué le travail social comme un « travail d'articulation des subjectivités à la norme » s'apparentant à un « travail de conformisation sociale », et avais ainsi mis en lumière la dimension éducative du travail social et l'inscription de ce dernier dans une pratique pédagogique. J'avais, à cette occasion, également signalé, en m'appuyant sur une citation de Pattaroni (2005), la « position délicate » du travail social « puisque pour aider de manière réaliste les personnes à affronter les épreuves contemporaines de la société, il va devoir participer d'un travail de mise en forme de la personne, qui toujours porte en lui les traces d'une violence » (p. 166). La présence de ces éléments m'avait alors amenée à me poser les questions suivantes : « sur quels modes se fera ce réglage, quelle sera

⁴³ Ou « supposés » en écart !

la nature des outils convoqués pour ce faire, quelles modalités relationnelles seront engagées, de quelle nature seront ces relations ? »

Ce sont aujourd'hui précisément les dimensions éducatives et pédagogiques du travail *sur* autrui, de même que la relation d'aide individuelle qui sont interpellées, lorsque se précise l'objectif de la socialisation portant sur l'institution d'individus autonomes et responsables. C'est ici qu'interviennent la pédagogie du contrat et du projet, qui portent en elles l'opportunité de passer d'un travail *sur* autrui à un travail *avec* autrui.

Je propose ci-après d'étudier d'abord les aspects pédagogiques liés au pôle *contrat*. La formalisation du contrat pourrait être vue comme une tentative et une volonté de réguler les différents pouvoirs dont il a été fait mention en introduisant plus d'égalité entre les acteurs. Sur quels éléments repose cette entreprise, comment s'organise-t-elle? Je propose de l'explorer ci-après.

3.2.3 La pédagogie du contrat : l'institution du bénéficiaire comme sujet de son autonomisation

Le processus de formalisation contractuelle peut se lire comme l'opportunité de réguler le pouvoir au sein de la relation engagée entre l'assistant social et le bénéficiaire, là où le rapport reste fortement asymétrique. Ceci peut être réalisé par la formulation précise du cadre, des règles, des attentes des cocontractants : c'est l'objet du *contrat didactique et pédagogique*. Cet aspect pour l'analyse duquel je me référerai à Meirieu (1991), sera traité au point 3.2.4. Ci-dessous, je souhaite d'abord explorer les aspects liés à la *pédagogie du contrat*.⁴⁴

En même temps qu'elle redistribue les responsabilités, la formalisation redistribue également le pouvoir. Ainsi la signature du contrat peut avoir pour objet d'instituer une égalité *formelle* entre l'assistant social et le bénéficiaire. En signant le contrat, le bénéficiaire de l'aide s'engage d'abord en sa qualité de *sujet* et plus particulièrement de *sujet responsable*. Cet aspect participe de la fonction de responsabilisation attribuée au contrat. Quels sont dès lors les éléments du contrat sur lesquels reposeraient l'autonomisation et l'émancipation de l'individu?

Lorsqu'il signe le contrat, le bénéficiaire s'engage non seulement en sa qualité de sujet responsable, mais également comme *sujet* et *acteur* de son propre processus d'insertion. Il est alors reconnu comme un *partenaire* à part entière. Lorsqu'il s'engage en tant qu'individu responsable, sujet et acteur de son insertion, le bénéficiaire se positionne différemment. Il n'est plus dans la position de l'assisté que l'on va aider et qui attend d'une intervention extérieure qu'elle vienne résoudre son problème. Au contraire, ainsi que le décrit Pattaroni (2005) qui se réfère à Thévenot (1999, p. 36) « l'engagement de la personne en tant qu'*individu autonome* s'effectue à partir d'une posture réflexive où le « je » se réfère comme sujet de l'acte (« je m'engage »). Cela le distingue des engagements caractérisés par des postures non-réflexives, où le ressort de l'action est distribué entre la personne et son entourage » (p. 217).

⁴⁴ Soit uniquement les aspects liés au pôle *contrat* – par opposition au pôle *projet*.

C'est en ceci que l'acte formel du contrat peut s'actualiser comme « outil pédagogique d'autonomisation et de responsabilisation » (Pattaroni, 2005). L'auteur décrit ainsi la fonction du contrat dans la relation d'aide sociale individuelle :

Dans le cadre des relations d'aide sociale de *proximité*, cette posture réflexive est en outre favorisée par l'injonction de l'éducateur dans le face-à-face. L'engagement s'exprime alors essentiellement sous la forme d'une promesse, faite directement au travailleur social, d'accomplir une tâche quelconque. Le contrat vient formaliser cette promesse et renforcer par là son caractère réflexif. Il fixe de manière explicite – par écrit ou par oral – des objectifs personnels pour lesquels l'individu déclare s'engager vis-à-vis d'un autre individu. Le choix est rendu plus saillant et l'engagement plus contraignant. Le contrat contribue donc à équiper la personne dans son engagement en tant qu'*individu*. C'est du fait qu'il participe pratiquement à composer l'engagement comme individu et non pas qu'il suppose, à priori, des individus autonomes que le contrat peut servir comme outil pédagogique d'autonomisation et de responsabilisation. (p. 217)

Ainsi, en étant formellement institué comme *sujet* et *acteur*, le bénéficiaire passe de la position d'*objet* sur lequel porte l'intervention du travailleur social à celle de *sujet*, *sujet* qui réfléchit *sur*, *porte* et *agit* son *projet*. C'est à partir de cette position que peut se mettre en route un processus d'auto-exploration, d'auto-écriture. La personne se retrouve dans une posture favorisant l'initiation d'une réflexion identitaire qui, elle-même ouvre l'opportunité de s'engager sur la voie de l'émancipation. C'est à partir de cette position que l'acteur est appelé à passer de stratégies adaptatives à des stratégies créatives et projectives. En étant formellement reconnue comme *sujet* de son processus d'autonomisation, la personne se voit investie d'un pouvoir nouveau : on lui reconnaît la possibilité d'agir sur sa propre situation. Le travailleur social devient alors essentiellement un *accompagnateur*.

Je souhaite ici relever que le cadre auquel Pattaroni se réfère n'est pas un cadre où le contrat est imposé. C'est un cadre plus souple où l'engagement dans un contrat est discuté et négocié au sein d'une relation de confiance déjà bien établie entre le travailleur social et l'usager. C'est pourquoi il se réfère à un choix. Dans le cadre qui m'intéresse, le bénéficiaire n'a pas forcément le choix. Le contrat, d'autre part, est souvent imposé d'entrée, ce qui n'est pas le moindre des problèmes.

Ainsi, si dans mon analyse du dispositif, j'avais d'abord postulé que les vertus pédagogiques du dispositif alliant contrat et projet, résidaient essentiellement dans son pôle *projet*, il apparaît, à la lumière de cette analyse, que l'acte du contrat, en ce qu'il instituerait le bénéficiaire comme *sujet* du processus engagé entre les cocontractants, exercerait aussi une fonction pédagogique. Il fonderait alors le socle à partir duquel la personne pourrait initier son propre processus d'autonomisation. Un changement de position du bénéficiaire serait ainsi opéré : il se trouverait maintenant dans une position d'horizontalité par rapport au travailleur social. A partir de cette position, une redistribution du pouvoir entre les acteurs pourrait s'initier. On se trouve ici dans l'espace de négociation entre deux acteurs supposés égaux, espace qui constitue le fondement de la pratique contractuelle.

La *formalisation* contractuelle, si elle est vue, sous ce dernier aspect, comme démocratisante, ne suffit cependant pas à garantir l'égalité entre les cocontractants. Encore faut-il que ce processus puisse s'actualiser dans la pratique effective. Ainsi, si le pôle *contrat* est à même de réaliser une égalité *formelle* entre deux *sujets* contractants, c'est le pôle *projet* et la *pédagogie du projet* sur lesquels va reposer la mise en œuvre du *projet individuel* qui contribueront, ou non, à la reconnaissance effective du bénéficiaire dans sa qualité de sujet et

acteur. L'actualisation de la position de sujet du bénéficiaire dépendra de la place qui lui sera reconnue et accordée par l'assistant social. Elle reposera également, ainsi qu'évoqué dans les contextes d'émergence, sur la capacité dans laquelle il sera, de faire reconnaître son point de vue et de négocier les termes du contrat.

Avant de terminer ce chapitre, je souhaite établir à nouveau un lien avec la situation de controverses et de tension dans laquelle se débat le travail social et qui a été le point de départ de ma démonstration. Ainsi, je me réfère à l'évolution désirée ou tout du moins projetée, qui se dessine dans le champ du travail social, qui porte sur le passage d'un travail *sur* autrui à un travail *avec* autrui, passage qui pourrait être soutenu par le nouveau dispositif. Pour Astier, ce passage marque l'avènement du *travail d'accompagnement* social évoqué ci-dessus et qu'elle définit ainsi :

Le travail d'accompagnement, quant à lui, touche l'ensemble du service public et épouse le passage de la notion de travail *sur* autrui à celle de travail *avec* autrui. Pour un nombre sans cesse croissant d'agents, travailler ne consiste plus à obtenir le consentement des sujets de leur intervention à des valeurs générales mais à les accompagner dans la construction de leur identité personnelle. Travailler avec autrui c'est traiter l'autre en personne et par là-même, produire de l'utilité sociale. (Astier, 2007, p. 9)

Le travail *avec* autrui qui est, comme nous le verrons, le propre d'une pédagogie émancipatrice, s'annonce, ainsi que déjà signalé, comme un processus complexe intégrant un travail de construction identitaire. La citation suivante d'Astier (2007), si elle met en évidence la nouvelle nature de la socialisation, me permet de mentionner à nouveau la problématique qui réside dans l'écart existant entre les objectifs poursuivis d'autonomisation et leur mise en œuvre effective dans la pratique du travail social. Ainsi que déjà évoqué, le risque de la contractualisation comme instrument de régulation systémique reste entier : ainsi dans la pratique il est possible que l'on continue de « produire de l'adhésion à une identité collective » et de privilégier l'adaptation plutôt que l'émancipation.

L'individualisation des modes de traitement des situations d'exclusion ne suffit plus, c'est tout un mouvement de personnalisation de l'intervention sociale et de traitement de problèmes sociaux qui se dessine aujourd'hui. A l'inverse de l'intervention *sur* autrui, où l'on s'efforce de produire de l'adhésion à une identité collective, l'objectif ici est de produire de la personnalisation. Nous touchons là du doigt la grande innovation du travail *avec* autrui : il est effectué par des personnes et il s'adresse à des personnes. (Astier, 2007, p. 19)

La pratique ramène ici à la relation de proximité, de face à face, au sein de laquelle réside l'enjeu de ce passage à un travail *avec* autrui. Si la relation pédagogique qui s'instaure entre le travailleur social et le bénéficiaire n'est qu'une des dimensions de la relation d'aide, elle en devient, à la lumière des évolutions constatées, l'axe majeur. Ceci peut-être au détriment des fonctions de CARE et de soin.

Il semble important que cette relation soit repensée et régulée. Le modèle de Vassileff que je me propose de présenter plus loin dans mon étude, fournira des éléments de réflexion sur la fonction occupée par le travailleur social, institué, à cette occasion, comme *formateur d'adultes*. Ci-après, je souhaite d'abord m'intéresser à la manière dont la relation entre les acteurs peut-être régulée. Ainsi, c'est dans la formalisation du contrat en tant que *contrat didactique et contrat pédagogique* que réside l'opportunité de réguler l'interaction qui s'engage. Cependant, de même que la signature formelle d'un contrat par le bénéficiaire ne

garantit pas sa reconnaissance effective en qualité de *sujet*, la seule formulation d'un contrat pédagogique ne suffit pas forcément à une régulation effective des pouvoirs.

3.2.4 *Le contrat didactique et pédagogique : le régulateur de la relation éducative*

L'impératif d'insertion et le renforcement de l'activité éducative qu'il amène font que la relation d'aide se trouve de plus en plus orientée vers une activité éducative qui se rapproche de celle engagée dans les formations d'adultes et les activités dites de « coaching ». Ce processus nécessite deux choses : une requalification de la profession des assistants sociaux qui amène logiquement une réorientation de leur formation ; ainsi que le développement de nouveaux outils de régulation de la relation pédagogique ainsi engagée. Le premier aspect ne sera pas abordé dans mon étude. Le second est introduit ci-dessous. En effet, la critique de l'assistantialisme, nous l'avons vu, s'adresse non seulement aux institutions d'aide mais porte également sur la manière dont celle-ci est mise en œuvre dans la relation inter individuelle qui s'engage entre l'assistant social et le bénéficiaire. Les dangers dénoncés dans cette configuration spécifique sont ceux d'un enfermement dans une relation singulière où peut se manifester le pouvoir de l'assistant social. La nécessité de formaliser et de clarifier la relation signifie donc également l'inscription de celle-ci dans un cadre administratif et professionnel. La signature du contrat par l'assistant social prend ainsi la signification d'un rappel du cadre de l'action et des principes de la *professionnalité*.

Le contrat *didactique*, qui est aussi un contrat *pédagogique* semble tout indiqué pour initier cette régulation. A quoi sert un contrat pédagogique, en quoi consiste-t-il ? Je vais ici me référer à Meirieu (1991) qui, dans son ouvrage intitulé *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*, évoque avec maîtrise les enjeux pédagogiques et éthiques liés à l'exercice de toute activité éducative. Meirieu (1991) dit tout d'abord :

Qu'on le veuille ou non, toute pédagogie est une « pédagogie du contrat » dans la mesure où elle gère tout un jeu d'attentes réciproques, souvent fort complexes, dans lequel interfèrent la position sociale des partenaires, les règles du jeu institutionnelles et leur interprétation locale ainsi que les contraintes spécifiques à la situation et à la discipline enseignée. (p. 105)

Meirieu (1991) met en lumière les enjeux de la relation pédagogique et la nécessité de gérer cette relation complexe et tout ce qu'elle sous-tend dans le cadre d'un processus formel d'élaboration d'un contrat. Ainsi ce qu'il appelle le « contrat didactique » (p. 105) permet de clarifier les règles, les attentes, voire les contraintes. Voici comment il le formule :

Mais, dans ce face à face, tout le monde n'est pas, loin s'en faut, à égalité ; ceux qui ont la chance de connaître les règles du jeu s'en tirent, évidemment, avec les honneurs, tandis que les autres tentent de deviner ce qu'on leur demande et, quand ils n'y parviennent pas, s'engagent parfois délibérément vers ce qu'ils sentent interdit. [...] C'est pourquoi, le pédagogue a toujours le devoir de clarifier, autant que faire se peut, les termes du contrat didactique : l'explicitation des attentes comportementales, des consignes afférentes à chaque type de travail, des règles de fonctionnement de la situation d'apprentissage et du groupe ne peut qu'avoir un effet démocratisant puisque l'on s'efforce alors de ne pas réserver l'intelligence de la situation à ceux-là seuls qui sont « spontanément » capables de les comprendre, parce que socialement complices avec le maître. (pp 105-106)

D'autre part, Meirieu (1991) explique ainsi le saut du contrat didactique au contrat pédagogique :

Mais ce qui fait difficulté, en réalité, c'est que le contrat didactique est toujours aussi un contrat pédagogique : en définissant des critères et des règles, je définis toujours des objectifs ne serait-ce que l'objectif de parvenir à se soumettre à ses critères et à ses règles. Et, en définissant des objectifs, je suggère toujours qu'il doit exister un projet qui soit commun aux partenaires en présence et qui ne se limite pas à subir passivement une épreuve en attendant que la sonnerie vienne l'interrompre. (p. 106)

Ces deux citations montrent bien que le *Contrat contenant un projet individualisé d'aide ou d'insertion sociale* est un contrat pédagogique, selon l'acceptation de Meirieu. Ce dernier nous rappelle cependant bien vite que le contrat pédagogique reste fondamentalement dissymétrique ainsi d'ailleurs que la relation qui s'instaure entre l'*éducateur et éduqué*, entre l'*aidant et l'aidé* ou, pour continuer l'analogie, entre le *soignant* et le *soigné*. La pertinence du propos de Meirieu en lien avec l'objet de mon étude, me pousse, une fois de plus à le citer directement :

L'illusion serait simple de croire que la négociation contractuelle instaure miraculeusement une parité de statuts, une égalité de droits et d'exigences entre l'éducateur et l'éduqué telle que la dénivellation en est miraculeusement abolie. Car, aussi négocié que soit le contrat, aussi inventif soit-il pour articuler les expériences antérieures du sujet, ses motivations du moment et les ambitions de l'éducateur, il reste fondamentalement dissymétrique. [...] Le contrat laisse ainsi entièrement intact le projet de modeler l'autre selon ce que l'on croit être bon pour lui, projet constitutif, comme je l'ai dit maintes fois, de l'entreprise éducative. (Meirieu, 1991, p. 107).

Les propos de Meirieu confirment la possibilité évoquée plus haut que le contrat, s'il introduit une égalité formelle entre les cocontractants, n'instaure pas plus de parité dans la relation entre l'assistant social et le bénéficiaire. En effet, la relation qui met l'assistant social dans sa qualité d'*expert* - de l'aide, de l'insertion, de la relation - d'*agent* de l'institution et de « *performateur* » de la loi face au bénéficiaire de l'aide, même institué formellement comme *sujet contractant*, reste fondamentalement dissymétrique. Les rôles évoqués donnent à l'assistant social plus de pouvoir *formel* mais aussi un pouvoir qui est lié à sa fonction de spécialiste de la question, celui qui a la compétence d'aider, d'accompagner. C'est ici qu'interviennent la nécessité d'une capacité réflexive de la part de l'assistant social, ainsi que celle d'une réflexion éthique.

Dans la configuration pédagogique du contrat *et* du projet, l'enjeu se situe pour le bénéficiaire, dans la négociation contractuelle proprement dite. Ce qui est alors mis en jeu est à la fois la capacité du bénéficiaire à négocier sa part au contrat – et l'opportunité qu'il saisira ou non de le faire⁴⁵ - ainsi que la capacité de l'assistant social à mettre en œuvre un accompagnement respectueux de la personne, en laissant à celle-ci sa place de *sujet*.

⁴⁵ Ce dernier point soulève la question de la manière dont le nouveau dispositif est introduit et explicité par le travailleur social auprès du bénéficiaire. Cet aspect ne sera néanmoins pas traité ici. Je renvoie le lecteur intéressé à Michaud (in Hubert (Ed.), 2006) qui s'y réfère comme à « la correcte information de l'administré » qui est « l'une des conditions principales de la Charte de l'assuré social » (p. 181).

Meirieu met cependant également à la lumière une autre forme de dissymétrie qui, cette fois, ramène non pas au pouvoir de l'assistant social, mais à celui du bénéficiaire, en sa qualité de *sujet apprenant*. En effet, si ce dernier est éventuellement l'*objet* du *travail sur autrui*, il est néanmoins le seul *sujet* de l'apprentissage. C'est lui seul qui apprend, qui expérimente, selon ses stratégies propres. Il appartiendra dès lors à l'assistant social de s'en accommoder, voire de débusquer les stratégies propres à son client, afin d'être aidant dans la conduite du projet et de proposer des alternatives adéquates. Cela appelle à un travail créatif et à une adaptation du rôle du formateur à la situation évolutive de l'apprenant. Ces aspects seront mis en évidence dans le modèle élaboré par Vassileff.

J'ai ici exploré certains aspects du pouvoir conféré, en vertu de la loi et du contrat, à l'assistant social et au bénéficiaire, je souhaite maintenant explorer celui conféré, en vertu de cette même loi, à l'institution qui la met en œuvre. L'enjeu tourne alors autour de la question de la *juridicité* du contrat et du statut réel du bénéficiaire de l'aide sociale.

3.2.5 Nature du contrat : la question de la juridicité du contrat

Un certain nombre de critiques ont été formulées à l'égard de l'instrument du contrat d'insertion en ce qu'il ne serait qu'une *illusion de contrat*. En questionnant ici la juridicité du contrat, c'est cet aspect que je souhaite étudier et que Michaud présente ainsi (Michaud, in Hubert (Ed.), 2006) :

Les principales critiques formulées à l'égard de ces instruments sont d'une part le fait qu'ils masquent l'exercice d'un pouvoir réglementaire et créent l'illusion que le droit des contrats s'y applique, d'autre part, le fait maintes fois dénoncé qu'ils instaurent une certaine conditionnalité, critiquable et échappant à certains mécanismes de contrôles, de l'octroi d'une aide ou d'une allocation. Mal utilisé, cet instrument peut en effet aboutir à soumettre l'assuré social comme le chômeur à des conditions nouvelles, éventuellement illégales ou inconstitutionnelles. Le contrôle judiciaire devrait cependant pallier les éventuels abus. (p. 180)

On vient de voir ci-dessus, en étudiant la dimension pédagogique du contrat, que ce dernier pouvait avoir un caractère émancipatoire en ceci qu'il instituait formellement le bénéficiaire de l'aide comme *sujet* de son processus d'intégration. Ci-après, je propose d'explorer la valeur juridique du contrat qui permettra de déterminer si le bénéficiaire est véritablement institué comme *sujet de droit*. La question est alors de voir si de nouveaux droits sont générés ou s'il s'agit essentiellement d'imposer de nouvelles obligations aux bénéficiaires de l'aide sociale ? Ceci permettra de mettre en lumière ou d'« aspecter » différemment un certains nombres de problèmes liés à cette nouvelle forme contractuelle, ainsi que de clarifier plus avant la place accordée au bénéficiaire.

3.2.5.1 Essence du contrat juridique et éléments qui créent l'illusion du contrat

L'analyse de Michaud comprend trois volets. Elle pose d'abord la question des éléments qui doivent être présents dans le contrat pour en faire un contrat juridique et déterminent ainsi les fondements de la juridicité du contrat. Dans un second temps, elle présente les aspects du *Contrat contenant un projet individualisé d'intégration sociale* qui portent à faire croire à un contrat juridique, pour ensuite les étudier à la lumière des éléments qui fondent la juridicité du contrat.

Que nous dit-elle de ces éléments ? Le juriste, nous dit Michaud (Michaud, in Hubert (Ed.), 2006) définit le contrat comme « une convention par laquelle une ou plusieurs parties

s'obligent envers une ou plusieurs autres, à donner, à faire ou à ne pas faire quelque chose » (p. 164). La première distinction que l'auteur opère porte sur la nature différente de l'obligation générée, selon qu'elle découle du *contrat* ou de la *loi*. Ainsi, le contrat, en sa qualité de *convention*, « n'est pas une obligation mais une source d'obligations » (p. 164). Le contrat ne s'impose pas aux personnes comme le fait la loi : il découle de la volonté des deux parties au contrat, « du créancier et du débiteur de l'obligation » (p. 165). Le contrat découle de la rencontre de deux volontés. Ainsi si la loi « se passe de l'accord du sujet » (p. 165) et détermine seule le contenu de l'obligation, le contrat se fonde sur le consentement des deux parties.

L'aspect essentiel du contrat, celui qui permet de le distinguer d'autres types d'accords conclus entre deux parties, réside cependant dans le fait que « l'accord des parties [a] pour objet de créer des obligations juridiques » (Michaud, in Hubert (Ed.), 2006). La citation suivante de Michaud explicite clairement cet aspect :

On estime généralement que cette condition n'est remplie que si les parties ont eu l'intention de s'engager dans un lien de droit, c'est-à-dire qu'elles ont admis l'éventualité d'être poursuivies devant les tribunaux en cas d'inexécution ou de mauvaise exécution de ce à quoi elles se sont engagées. Cet aspect, qui n'apparaît pas clairement dans la définition du contrat donnée par le Code civil⁴⁶, s'avère pourtant fondamental pour circonscrire la notion de contrat *juridique* : il n'est question de contrat juridique que si les parties acceptent qu'il confère au créancier de l'obligation le pouvoir de contraindre le débiteur, le cas échéant avec le concours de la force publique, à l'exécution de ses prestations ou, si cette exécution n'est pas possible, confère au créancier le droit de réclamer une réparation ou une exécution par équivalent de ladite obligation. (p. 165)

Ainsi, toujours selon le même auteur, « l'essence du contrat consiste à la fois dans l'engagement du débiteur de *donner, faire, ou ne pas faire quelque chose*, et dans le pouvoir corrélatif du créancier de contraindre le débiteur au respect de cet engagement » (p. 166). Michaud opère une distinction entre les contrats *synallagmatiques* et les contrats *unilatéraux*. Dans la première forme, l'engagement des parties rend chacune débitrice *et* créancière de l'autre. C'est l'exemple des contrats de vente, des contrats de location ou du contrat de travail. Le contrat est « en revanche *unilatéral* lorsque l'accord des parties ne consiste que dans l'engagement de l'une d'elles à donner, faire ou ne pas faire quelque chose envers l'autre » (Michaud, in Hubert (Ed.), 2006, p. 167). Dans ce type de contrat, seule une des parties devient débitrice de l'autre. Michaud précise cependant que l'unilatéralité de l'exécution reste fondée sur l'accord des deux parties.

Voici donc posés les aspects essentiels qui font du contrat un *contrat juridique*. Quels sont maintenant les aspects du *Contrat contenant un projet individualisé d'intégration sociale* qui donnent l'*illusion* d'un contrat juridique ? A première vue, selon Michaud, le contrat, qui se présente sous la forme d'un projet, met bien en présence deux contractants qui signent un acte. Ce document semble, d'autre part s'assimiler à un contrat synallagmatique en ceci qu'il génère des obligations en apparence réciproques : l'obligation du bénéficiaire réside dans l'engagement dans un projet ; celle de l'administration réside dans l'aide financière octroyée. Ce contrat, d'autre part, semble créateur d'effets juridiques, puisque l'octroi ou le

⁴⁶ Notez que Michaud se réfère au Code civil en vigueur en Belgique.

maintien de l'aide est conditionné à sa signature. Quant aux possibilités de recours en justice, dans le contexte belge, c'est aux « juridictions du travail » (Michaud, in Hubert (Ed.), 2006, p. 169) qu'est reconnue la compétence de trancher en cas de contestations. Celles-ci s'inscrivent dans l'application de la loi organique des CPAS (1976) et de la loi définissant le droit à l'intégration sociale (2002). Le Contrat d'aide sociale individuel (CASI) développé dans le contexte genevois, présente, quant à ce dernier point, une particularité qui le différencie de son homologue belge. J'y reviendrai ci-après.

3.2.5.2 *Les arguments à l'encontre du contrat et en faveur de l'acte administratif unilatéral*

Quels sont maintenant les arguments de Michaud qui lui permettent de dire que le contrat étudié ici serait, malgré les apparences, un *acte administratif unilatéral* ?

Le premier argument amené est que « le document ne suffit pas à qualifier l'acte de contrat » (Michaud, in Hubert (Ed.), 2006, p. 170). Michaud introduit ici une distinction faite par les juristes pour lesquels l'acte du contrat doit, pour être reconnu valable, être à la fois « instrumentum » et « negotium » (p. 170, en note). Le premier étant « l'écrit matérialisant cet engagement aux fins de mémoire et de preuve »; et le second, « l'acte par lequel les parties s'engagent sur le fond du contrat ». Or il semble que ce soit l'aspect portant sur le « negotium » qui soit ici problématique.

Le second argument pose le problème de la liberté contractuelle déjà évoquée avec Supiot. Certains auteurs ont ainsi conclu à la nullité du contrat, sur la base d'un vice du consentement. Michaud propose de poser la question dans un ordre inversé. Pour elle, « ce n'est que si le contrat à l'étude est *juridique* que l'on pourra soumettre le consentement des parties aux conditions de validité de l'article 1108 du Code civil et, le cas échéant, conclure à la nullité de la convention » (Michaud, in Hubert (Ed.), 2006, p. 172). L'auteur applique le même raisonnement « [...] pour les autres conditions de validité des conventions (capacité, cause, objet), en particulier pour la licéité de l'objet de la convention : [...] » (p. 172). Ainsi Michaud conclut que ce n'est pas sous l'angle du droit civil que l'on peut « [...] questionner la pertinence, voire la constitutionnalité, du conditionnement de l'octroi de l'aide sociale à la conclusion du contrat [...] ». Elle ne remet cependant pas en cause la pertinence de ce questionnement.

Le troisième argument est que « le document ne crée pas d'obligations réciproques » (Michaud, in Hubert (Ed.), 2006, p. 172). Selon l'auteur, ce point est, contrairement aux deux premiers arguments, déterminant pour juger de la juridicité du contrat. Michaud signale, dans un premier temps que ce n'est pas le contrat qui crée l'obligation, pour l'administration, d'octroyer l'allocation financière, mais la loi dans lequel il s'inscrit. Le contrat ne fait ainsi que rappeler à l'administration l'obligation à laquelle elle est soumise par la loi. Par ailleurs, le fait que des obligations soient créées uniquement pour le bénéficiaire de l'aide ne suffit pas, selon Michaud, à conclure à un *contrat unilatéral*.

Selon l'auteur, l'argument clé « de nature à ôter à ces contrats le caractère de contrats juridiques » (p. 174) est à mettre en lien avec la prestation à laquelle s'engage le bénéficiaire de l'aide, soit l'élaboration et la réalisation d'un projet. Michaud attire l'attention sur le fait que cette prestation « [...] n'est pas dirigée vers l'administration elle-même. [...] Ces engagements sont en réalité contractés par l'assuré social ou le chômeur pour lui-même et non

pour leur prétendu contractant » (p. 173)⁴⁷. La question se pose alors de savoir de quelle nature sont les engagements des bénéficiaires ? Peut-on les qualifier d'engagements moraux ? Michaud dit que non. Citant Fabre-Magnan (2004, p. 3), elle part du principe que « l'engagement moral est en principe celui « *qui relève du for intérieur* » et qui se caractérise par le fait que sa violation n'est pas judiciairement sanctionnée : seule la mauvaise conscience, voire l'opprobre des autres, menacent le débiteur défaillant » (p. 174). Ainsi, termine Michaud, ces engagements ne peuvent être qualifiés d'*engagements moraux*, « les principaux intéressés n'ayant pas réellement eu le choix, seuls face à leur conscience, de prendre ou de ne pas prendre ces engagements » (p. 174).

Pour Michaud (Michaud in Hubert (Ed.), 2006) « ces engagements devraient en revanche plutôt être analysés [...] comme des *devoirs imposés par l'administration*, dans le meilleur des cas après consultation de l'administré » (p. 174). Cette procédure peut ainsi s'assimiler à celle qui touche la plupart des citoyens lorsqu'ils veulent faire valoir une prestation sociale (allocations familiales, allocations d'études) dont l'octroi dépend également « [...] d'un certain nombre de conditions et [de] l'accomplissement de diverses formalités » (p. 175). Ceci confirme, selon notre auteur, la fonction d'autorité administrative exercée par le Centre public d'action sociale (CPAS). Cette fonction est mise en exergue par Versailles (Versailles in Hubert (Ed.), 2006, pp 49-91), cité ici par Michaud, et qui voit dans l'exercice de cette fonction la manifestation de la puissance publique.

Le CPAS est une autorité administrative exerçant une parcelle d'imperium dans la réalisation du service public dont il est chargé. Les autorités administratives exercent une parcelle d'imperium, c'est-à-dire de la puissance publique, lorsque, dans la poursuite de la réalisation d'un service public, elles peuvent prendre des décisions obligatoires à l'égard de tiers. (p. 175)

Michaud met également en évidence que l'obligation, pour le bénéficiaire de l'aide, de *faire projet*, découle d'abord de la loi. Elle est ensuite mise en forme dans les règlements d'exécution, adaptés pour la mise en œuvre de la loi au sein de l'administration publique en charge de son application.

Pour en terminer avec sa démonstration, Michaud (Michaud in Hubert (Ed.), 2006) oppose encore deux arguments à la thèse de la juridicité du contrat, soit que « le document ne crée pas d'effets juridiques en lui-même » (p. 176) et que « les possibles recours en justice ne sanctionnent pas l'inexécution du contrat » (p. 176). En relation avec le premier point, l'auteur reconnaît que l'acte administratif déclenche des effets juridiques puisque c'est de sa signature que dépend l'octroi de la prestation. En revanche, elle analyse ces effets comme « externes au contrat » (p. 176), ce dernier n'étant qu'un « acte condition » (p. 176) ce qui,

⁴⁷ Dans le Code des Obligations (CO) suisse, la « stipulation pour autrui » permet d'affiner l'analyse. En droit des obligations, la « stipulation pour autrui » est un contrat par lequel une partie appelée *le stipulant* (ici l'agent de l'institution), obtient d'une autre appelée *le promettant* (le bénéficiaire de la prestation, l'usager) l'engagement qu'elle donnera ou fera (ici en l'occurrence, le projet) ou ne fera pas quelque chose au profit d'un tiers appelé *le bénéficiaire* (ici l'institution). Ainsi il existe un rapport contractuel entre l'agent de l'institution et l'institution : le premier s'engage auprès de la seconde à ce que le promettant, soit le bénéficiaire, fasse certaines démarches. Dans cette configuration, le bénéficiaire n'est pas vraiment partie au contrat. D'autre part, quand le bénéficiaire remet sa prestation à l'Institution (prestation directe), il exécute la dette envers l'agent de l'institution (prestation indirecte).

selon l'auteur, « ne suffit pas à considérer qu'il produit des effets juridiques entre les parties contractantes au sens usuel du droit des contrats » (P. 176).

En relation avec les possibilités de recours telles qu'elles se présentent, Michaud évoque des logiques « [...] [qui] paraissent [...] fort éloignées de la logique civiliste du droit des contrats qui suppose que, en cas d'inexécution ou d'exécution fautive de la convention des parties, le créancier puisse s'adresser aux tribunaux pour contraindre le débiteur à exécuter, en nature ou par équivalent, les obligations telles que convenues entre les parties » (p. 178). Or, comme déjà démontré plus haut, c'est le bénéficiaire seul qui est en position de débiteur et qui doit remplir une obligation. Selon la logique énoncée ci-dessus, il reviendrait donc à l'administration, en sa qualité de créancière de l'obligation, de demander une réparation éventuelle. Or elle ne va pas le faire puisqu'en cas de non exécution ou d'exécution fautive par le bénéficiaire, la loi lui permet de suspendre ou d'annuler l'octroi de l'allocation.

D'autre part, c'est au bénéficiaire de l'aide que s'adresse la possibilité d'un recours, en ce qu'il peut être défini comme la *partie à protéger*. Or, quel type de contestation ce dernier peut-il émettre ? Selon Michaud il ne peut pas contraindre l'administration à remplir ses obligations, celles-ci ressortant de la loi et non de l'acte administratif ou supposé contrat. Dès lors la contestation que le bénéficiaire peut opposer peut uniquement porter sur « l'existence ou le contenu du contrat », c'est-à-dire les conditions auxquelles est soumis l'octroi du revenu d'intégration ou de l'allocation de chômage.

3.2.5.3 Les spécificités du CASI et des contextes juridiques genevois et suisse

En référence à l'analyse de Michaud qui a précédé et dans le cadre de l'analogie proposée avec le Contrat d'aide sociale individuel (CASI), je souhaite ici mentionner quelques spécificités du CASI et du contexte juridique suisse, auxquels l'analyse ci-dessus ne peut s'appliquer exactement. Je vais pour ce faire me référer à l'étude de Delessert (Delessert, in Delessert & Jimenez, Actes du congrès de Namur, 2007, pp 7-15).

La différence essentielle entre les modèles juridiques belge et suisse, outre des argumentations sensiblement différentes puisque fondées sur les éléments existants dans les doctrines et jurisprudences respectives, se matérialise dans les possibilités de recours ou de défense de ses droits par le bénéficiaire. Voyons ce que nous en dit Delessert.

Dans le cadre du CASI, Delessert conclut également à un acte unilatéral. Si l'auteur ne se prononce pas sur la nature de l'acte, *acte administratif* ou *contrat*, il mentionne cependant que si le CASI devait être un contrat, il serait un *contrat de droit public* « de par son ancrage dans la loi [la LASI] et de par son objet qui concerne une tâche d'intérêt public » (Delessert, 2007, p. 12). Delessert qui se réfère à Pierre Moor (2002) nous informe que dans le contexte juridique suisse, le « Code des obligations (CO) [instrument de droit privé] s'applique aux vices du consentement survenant dans les contrats de droit public » (p. 12). Ainsi selon lui « le bénéficiaire pourrait se prévaloir d'une erreur essentielle (art. 24 CO) si les termes du contrat ne lui ont pas été bien expliqués, notamment si sa prestation s'avère notablement plus étendue que ce qu'il était prêt à fournir au moment de signer le contrat » (p. 12). D'autre part, l'article 21 du Code des obligations permettrait également d'annuler le contrat « lorsqu'il y a disproportion évidente entre les prestations, et lorsque cette disproportion a été acceptée en raison de l'inexpérience, ou de la gêne (notamment financière) » (p. 13).

Il faut mentionner que dans le contexte genevois, le CASI ne porte pas sur la totalité de la prestation financière délivrée à titre de revenu d'assistance par l'Hospice général, l'institution d'action sociale chargée de la mise en œuvre de la Loi sur l'aide sociale

individuelle (LASI) et du CASI⁴⁸. En effet, la LASI, votée en mars 2007, et qui signe l'apparition, dans le contexte de l'assistance à Genève, de la conditionnalité de l'aide, entérine principalement deux nouveautés. D'une part, les normes d'assistance ont été adaptées à la baisse et les montants mensuels d'entretien modifiés en conséquence ; d'autre part, des *prestations à caractère incitatif* ont été introduites. Celles-ci sont de deux ordres : les suppléments d'intégration et les franchises sur les revenus du travail. La conclusion d'un CASI porte sur l'obtention des *suppléments d'intégration*, qui peuvent se monter de CHF 100 à CHF 300 par mois et par individu majeur du groupement familial ou étudiant (18 à 25 ans) à charge de ses parents⁴⁹. Les suppléments d'intégration sont cependant plafonnés à CHF 850 par famille. Si le CASI s'adresse en principe à chaque membre majeur du groupe familial (LASI, art. 16 al. 2), il a d'abord été principalement mis en œuvre auprès de personnes adultes sans activité lucrative ou travaillant à moins de 30%⁵⁰. Dans certains cas de figure, les suppléments d'intégration sont accordés automatiquement, c'est-à-dire sans qu'il soit exigé de la personne de signer un CASI. Dans ces cas-là, ce ne sont cependant pas les suppléments d'intégration maximaux qui sont accordés.

Ce qui nous intéresse principalement ici c'est que dans cette configuration spécifique, on se trouve dans deux cas de figure différenciés quant à l'exercice éventuel d'un droit de recours. En effet, le bénéficiaire est sanctionné directement par la loi (LASI, Art. 35 al. 1 let. e), « s'il refuse de signer le contrat d'aide sociale individuel que lui propose l'Hospice général, ou s'il n'en respecte pas la teneur en l'absence de juste motifs » (Collaboration du bénéficiaire, LASI, Art. 20). La sanction peut porter sur la réduction, le refus, la suspension ou la suppression de la prestation financière (LASI, Art. 35). La décision émise par l'Hospice général est sujette à recours (LASI, Art. 35 al. 2). Il faut néanmoins noter que si la signature du CASI porte sur l'obtention d'un supplément d'intégration maximum de CHF 300 mensuels, la sanction peut, elle, porter sur une part bien plus importante du revenu d'assistance. C'est ce qui permet à Delessert de conclure que « [...] le législateur estime que la part contractuelle de l'aide sociale se limite au supplément d'intégration, et que les réductions supplémentaires infligées aux réfractaires sont des actes unilatéraux, des sortes de punitions administratives » (Delessert, in Delessert & Jimenez, 2007, p. 12). Ainsi, selon Delessert, le bénéficiaire ne pourra recourir devant la loi que si la sanction financière porte sur un montant supérieur au supplément d'intégration auquel il aurait normalement eu droit. Dans le cas contraire, le désaccord ne peut pas faire l'objet d'un recours. Celui-ci sera réglé selon la disposition prévue au bas du CASI et qui s'énonce ainsi : « En cas de désaccord, sur demande écrite du bénéficiaire, ce dernier sera entendu par le responsable d'unité au cours d'un entretien en présence de l'assistant (e) social (e) » (Annexe 6 du présent mémoire).

⁴⁸ Je me réfère ici aux contenus de la LASI et de son règlement d'exécution (RASI) lors de leur application dès juillet 2006. Des modifications ont été apportées par la suite, notamment en juillet 2009 en ce qui concerne le RASI, pour palier aux effets de seuil. Cependant, si la LASI et le RASI ont été affinés, le fond auquel je me réfère n'a pas changé.

⁴⁹ Ces données ont été modifiées et/ou complétées suite à la révision du RASI entérinée en juin 2009. Pour voir toutes les modifications apportées aux suppléments d'intégration, se référer aux extraits du RASI, nouvelle et ancienne teneur, aux annexes 8.1 et 8.2 à la fin de ce travail.

⁵⁰ Suite à la révision du RASI entérinée en juin 2009, ce chiffre a été adapté à 50%. Pour voir toutes les modifications apportées aux franchises sur le revenu du travail, se référer aux extraits du RASI, nouvelle et ancienne teneur, aux annexes 8.1 et 8.2 à la fin de ce travail.

Partant de ces éléments, Delessert (Delessert, in Delessert & Jimenez, 2007) met en exergue les limites de l'instrument du contrat dans l'accompagnement social, « notamment lorsqu'il met en jeu des intérêts financiers » (p. 13). C'est également cette limitation qui est à l'origine d'une proposition des représentants du personnel de l'Hospice général de ne pas soumettre l'octroi de l'aide financière à la signature du contrat et de se référer à un *Projet* d'aide sociale individuel (PASI) plutôt qu'à un *Contrat* d'aide sociale individuel (CASI).

3.2.5.4 *L'acte unilatéral : renforcement du pouvoir légal et institutionnel et place du bénéficiaire*

Peut-être le lecteur se questionnera-t-il sur la pertinence de cette exploration juridique en regard de l'objet de mon mémoire ? Même si l'entreprise peut sembler rébarbative, voire incertaine, je la trouve cependant intéressante et nécessaire. Et ceci, à deux titres. J'ai déjà mentionné les natures et fonctions multiples de l'outil contractuel et le risque, en n'en considérant que certains aspects, d'en oblitérer d'autres. Peut-être serait-ce moins grave de passer à côté des vertus pédagogiques du contrat ? Il me semble cependant important de manifester plus de prudence et de circonspection lorsque le registre juridique et le registre légal sont convoqués. En effet, l'inscription dans la loi dont j'ai, à deux occasions dans ce mémoire, mentionné la force obligatoire, est susceptible d'amener une « [...] exécution contrainte institutionnalisée, notamment par l'intervention de la puissance publique, c'est-à-dire de l'État »⁵¹. Les lignes ci-dessus l'ont amplement démontré. Lorsque l'exercice de cette force rendue obligatoire par son inscription légale peut avoir des incidences financières pour des personnes déjà en situation de précarité⁵², il me semble important de ne pas se précipiter et de bien réfléchir aux conséquences de la formalisation ainsi qu'à la nature du pouvoir engagé. Or, il ressort des débats parlementaires préalables à l'adoption de la LASI et du CASI que certaines conséquences liées à la formalisation contractuelle ont été sous estimées, occultées, voir parfois niées. Certaines remarques témoignent d'une irréflexion, voire d'une légèreté qui, lorsqu'elles émanent d'une autorité politique, administrative ou d'une instance à laquelle on reconnaît une autorité de compétence, me paraît préoccupante. D'où l'importance, en tant que professionnel qui travaille avec l'humain, de développer une attitude critique, réflexive, voire active, en regard des politiques sociales et de leurs développements.

L'exploration de la juridicité des contrats étudiés a montré que ceux-ci sont principalement des actes unilatéraux imposés par la loi et susceptibles de renforcer le pouvoir de l'instance administrative ou de l'institution qui sont chargées de les mettre en œuvre. Ainsi sont mis en évidence le lieu d'une domination de forme légale et institutionnelle et l'expression de la puissance publique. On peut ici raisonnablement évoquer les termes de magistrature sociale (Astier, 2007), voire parler d'une magistrature administrative. J'en déduis, en outre, que l'objet de la contractualisation qui portait sur la *formalisation du partenariat* entre le bénéficiaire de l'aide et l'agent de l'institution n'est pas réalisé. Un contrat unilatéralement imposé n'est pas en mesure de reconnaître valablement l'autre comme *partenaire*.

⁵¹ Tiré de la définition de « juridique » sur Wikipédia (2010, 30 mai), [Page WEB]. Accès : <http://www.google.ch/search?hl=fr&client=firefox-a&hs=7v6&rls=org.mozilla%3Afr%3Aofficial&channel=s&q=define%3A+juridique&btnG=Rechercher&meta=>

⁵² Pour ne citer que les dommages financiers !

Et qu'en est-il, dans cette configuration, du destinataire de l'aide? A l'étude de la nature juridique du contrat, le constat semble être avant tout l'inexistence d'une relation contractuelle *réelle* entre les acteurs impliqués. L'analyse juridique met en évidence que « [...] l'administré demeure le destinataire d'une décision administrative qui s'impose à lui, même si l'administration prend la peine de le consulter avant de la lui imposer » (Michaud in Hubert (Ed.), 2006) p. 175). Il semble, d'autre part, que cette formalisation n'entérine pas un nouveau droit pour le bénéficiaire. Il signe plutôt l'apparition de la conditionnalité de l'aide qui lui est octroyée ainsi qu'une nouvelle obligation, celle de s'inscrire dans du projet - avec toutes les problématiques liées qui ont été évoquées dans « les contextes d'émergence ». On peut dire ainsi que par l'introduction de la conditionnalité de l'aide, la nouvelle loi confère au bénéficiaire de l'aide sociale un statut plus discriminé qu'avant. La formalisation contractuelle ne saurait d'autre part garantir un *droit à l'intégration*, étant donné la raréfaction des places de travail et le manque chronique de mesures d'insertion. Sur ce point, ainsi que déjà évoqué, le contexte genevois se démarque des contextes français et belge, en ceci que le législateur n'y exprime pas la volonté de garantir un droit à l'intégration. Enfin, le destinataire de l'aide ne semble pas non plus mieux équipé pour défendre ses droits, malgré les possibilités existantes évoquées ci-dessus. Comment pourrait-il effectivement s'orienter dans cette nébuleuse juridique, alors que ces formes bâtarde de contrat mettent les juristes eux-mêmes devant le défi de les catégoriser ? Il semble dès lors que « l'illusion du contrat » ne soit pas une appellation usurpée.

La seconde raison qui m'amène à donner de l'importance à une évaluation juridique du contrat est liée au caractère instrumental de tout outil. Ainsi, il est important de s'interroger sur les outils du *contrat* et du *projet* utilisés dans le cadre de la pratique d'intégration sociale. Ceci plus particulièrement en regard de leur nature. Celle-ci peut nous indiquer leur portée réelle. On peut alors se poser les questions suivantes : lorsque l'outil est également un instrument juridique, quels effets sont produits ; ces instruments contribuent-ils à faire progresser la personne aidée ; quelles finalités sont finalement servies ?

3.2.6 Remarques conclusives sur la nature et la fonction du contrat en travail social

A l'issue de ces chapitres sur la nature du contrat, les questions que je souhaite poser sont les suivantes : « Le contrat tient-il ses promesses ; est-il facteur d'émancipation ou de contrainte ? » Pour tracer quelques conclusions, je propose d'abord un petit récapitulatif.

Au point 3.2.2 portant sur la notion de *pouvoir* dans le travail social, j'ai été amenée à conclure que « la loi, en rendant le contrat obligatoire, [...], donne toute légitimité à l'agent à qui il revient de l'exécuter, d'opérer une évaluation, sans pour autant mettre de gardes fous à cette dernière ». Le pouvoir de l'assistant social s'en trouve ainsi renforcé.

L'étude des aspects pédagogiques du *contrat*, au point 3.2.3 a situé la fonction pédagogique de ce dernier en ce qu'il « [instituait le] bénéficiaire comme sujet de son émancipation ». Le bénéficiaire se trouverait ainsi dans une position de *sujet* plutôt que d'*objet* de l'intervention. La formalisation contractuelle mettrait ainsi les cocontractants dans un rapport horizontal à partir duquel se fait une redistribution du pouvoir. C'est l'espace de négociation apporté par le contrat. J'ai cependant souligné que ce processus ne garantissait pas pour autant la reconnaissance effective du bénéficiaire comme sujet de son émancipation. De même, l'institution formelle de *sujets partenaires* ne garantit pas une redistribution des pouvoirs et un partenariat effectifs.

Avec l'évolution du travail social vers un travail d'intégration et l'apparition des contrats d'insertion, j'ai mis en lumière que la relation pédagogique qui s'instaure entre

l'assistant social et le bénéficiaire devient l'un des axes majeurs de la relation d'aide. Au point 3.2.4 j'ai souligné l'utilité du contrat en sa qualité de contrat didactique et pédagogique, en ce qu'il peut réguler la relation éducative. Cependant, il a été mis en évidence que la seule formulation d'un contrat pédagogique ne garantit pas pour autant une régulation effective des pouvoirs. Il a également été souligné que si le contrat visait à instaurer une *égalité formelle* entre les parties, la relation entre l'éduqué et l'éducateur restait néanmoins fondamentalement dissymétrique.

Le point 3.2.5 qui a porté sur l'étude de la juridicité du contrat, a permis de conclure à la thèse d'un acte unilatéral qui signerait plutôt l'intervention de la puissance publique. En ceci le bénéficiaire de l'aide resterait « le destinataire d'une décision administrative qui s'impose à lui ». Ainsi, l'inscription dans la loi de l'obligation de contracter aurait comme conséquence le renforcement du pouvoir légal et institutionnel. En outre, le *contrat*, en ce qu'il n'est pas un contrat juridique, ne formalise pas un vrai partenariat et n'instaure pas de relation contractuelle véritable. La loi, quant à elle, n'entérine pas de nouveaux droits mais de nouvelles obligations, pour le bénéficiaire.

Que puis-je conclure à la lumière des paragraphes précédents ? Principalement deux choses. D'une part, la détermination de la véritable nature du contrat et la mise en évidence de la force obligatoire de la loi soutiennent, à mon avis, la thèse de l'assujettissement. Il conviendra ici, ainsi que signalé par les juristes étudiés, de travailler à rendre cet acte ainsi que le contexte juridico-légal dans lequel il s'inscrit plus conformes au droit et plus adaptés aux objectifs visés. En deuxième lieu, on peut reconnaître au contrat des vertus pédagogiques. En ceci la formalisation contractuelle présente l'opportunité, pour le travail social individuel, de se diriger vers un travail *avec* autrui. Cependant elle ne suffit pas à garantir qu'un tel processus s'effectue. Ceci dépendra de la façon dont le *projet contenu dans le contrat* est mis en œuvre, des compétences pédagogiques et du savoir faire de l'assistant social, des possibilités offertes par l'espace, le cadre institutionnel ; de la place réelle accordée et / ou prise par la personne aidée. Ainsi, dans les chapitres qui vont suivre, je vais m'intéresser au pôle *projet* et à l'opportunité de l'autonomisation et de l'émancipation contenue dans l'outil du *projet personnel* – ou individuel - lorsqu'il est intégré dans une pratique pédagogique adéquate. Ceci nécessitera de quitter le registre juridique et de s'intéresser plus spécifiquement au domaine de l'éducation et de la pédagogie.

3.3 Nature et fonctions du projet: de l'intégration à l'émancipation

Nous l'avons vu, la crise des institutions d'action sociale, liée à leur incapacité à répondre à la problématique de l'exclusion, ainsi que le retour sur le devant de la scène de la philosophie politique libérale, se sont traduits par une reconfiguration des responsabilités : ce sont aujourd'hui les *individus* qui sont sollicités afin de trouver des solutions *individuelles* à la problématique de leur exclusion. Pour ce faire, deux outils ont été convoqués : le contrat et le projet. L'outil du projet s'inscrit plus spécifiquement dans l'arsenal éducatif et pédagogique développé dès la fin de la deuxième guerre mondiale et plus intensivement encore depuis les années 1970, dans le cadre de l'apparition de la formation des adultes et du concept d'Education permanente, tous deux envisagés comme réponse à la problématique de l'exclusion sociale et du chômage. Dans le même temps, Dubet (2002) signale également l'explosion des métiers du travail sur autrui, « [ces] activités salariées, professionnelles et reconnues qui visent explicitement à transformer autrui » (p. 9). Sont concernés, les instituteurs, formateurs d'adultes, professeurs, infirmières, travailleurs sociaux et médiateurs. Ainsi, en citant D. Cohen (1999), Dubet écrit :

Au total, ce sont plusieurs millions de personnes qui peuvent être considérées comme des travailleurs sur autrui, comme des professionnels payés pour agir directement sur d'autres individus, pour les éduquer, les soigner, les garder, les punir, les amuser, les occuper, les entraîner, les consoler... La part du travail consacré à la production des personnes n'a cessé de croître, alors que celle dévolue à la production des objets s'est réduite tout au long du XXe siècle. (Dubet, 2002, p. 10)

Ces éléments montrent bien la prégnance et la réalité de la mise en œuvre d'un *projet éducatif* adressé aux individus et pensé comme solution au problème de l'exclusion sociale et économique. Seulement, ce *projet éducatif* ne se met pas en œuvre de la même manière pour toutes les classes d'individus. Ainsi, le recours à la *solution individuelle* s'est traduite, pour les publics dépendants de l'aide sociale, dans le cadre des politiques d'activation, par l'obligation sous peine de sanctions, de construire et mettre en œuvre un *projet individuel d'intégration sociale*. L'incursion dans le travail social institué⁵³ a, d'autre part, mis en lumière le double projet visé par la socialisation des personnes en situation d'assistance : il s'agit à la fois d'intégrer et d'émanciper, de conformer et de rendre autonome et libre.

Dans mon étude, j'ai mis en exergue, avec la visée d'intégration qui devient plus prégnante, un renforcement de la fonction pédagogique du travail social individuel, au détriment, peut être, de la fonction d'aide et de « care »⁵⁴. C'est ainsi que le contrat d'insertion et, plus particulièrement, le *Contrat contenant un projet individualisé d'intégration sociale*, convoquent l'outil du projet pour *aider* les publics marginalisés dans leur recherche d'une place sociale. Astier (2007) définit bien la place que prend le *projet* dans ce nouveau programme d'intégration lorsqu'elle dit du dispositif d'insertion qu'il « ne vise plus à intégrer les individus dans des groupes d'appartenance stables mais plutôt à produire, à partir de la formulation d'un projet, de la capacité à prendre place socialement parmi les autres (p. 3) ».

Dès lors, nous l'avons vu, l'activité de l'assistant social de service public est de plus en plus orientée vers la mise en place d'un processus éducatif visant et soutenant l'insertion sociale et / ou économique. Dans cette activité et de part la spécificité du travail social qui vise à la fois l'intégration et l'émancipation des personnes, l'assistant social est confirmé dans son rôle pédagogique, selon la définition que Meirieu (1991) donne du pédagogue :

Nous appellerons donc ici « pédagogue » un éducateur qui se donne pour fin l'émancipation des personnes qui lui sont confiées, la formation progressive de leur capacité à décider elles-mêmes de leur propre histoire, et qui prétend y parvenir par la médiation d'apprentissages déterminés. Nous considérerons, par ailleurs, que quiconque adhère à un tel projet « entre en pédagogie », quels que soient le statut institutionnel qu'il détient et la position sociale qui est la sienne. (p. 13)

Si le projet éducatif du programme institutionnel et du travail *sur* autrui propose une formation à l'autonomie avec, comme finalité l'intégration sociale, il s'agit maintenant de

⁵³ Point 3.2.2 de mon étude.

⁵⁴ Selon le concept du « care » que Keller (2005) définit ainsi : « Le terme de care, qui n'a pas de véritable équivalent en français, peut se traduire par « soin », « attention », « préoccupation », ou encore par « se soucier » ou « prendre soin de quelqu'un ». Le « care » comprend des activités de soin, d'éducation, d'encadrement, d'aide et d'assistance » (p. 55). La fonction de « care » fait en outre appel à un certain nombre de compétences développées par les travailleurs sociaux qui sont peu reconnues, voire niées.

voir si le recours au projet et à sa pédagogie, peut permettre de passer à un travail *avec* autrui, où les individus sont appréhendés comme sujets et acteurs de leur intégration sociale ; un travail dont les finalités seraient, par ailleurs, non seulement l'autonomisation mais également l'émancipation des publics assistés. L'objet des chapitres du point 3.3 est d'explorer l'outil du projet personnel, de voir en quoi et dans quelles conditions il peut contribuer à l'objectif éducatif énoncé. Mais je serai d'abord amenée à questionner les diverses dimensions du projet éducatif : le projet éducatif en tant que projet *sur* autrui ; les finalités du projet éducatif, de l'intégration à l'émancipation ; le projet de l'autonomisation et les représentations des publics assistés qu'il amène.

Cette exploration théorique s'appuiera sur des concepts apportés par des mouvements pédagogiques qui se sont développés parallèlement à la formation des adultes, et qui participent, à même titre que l'Éducation permanente, à la tradition de l'Éducation populaire. Le mouvement de la pédagogie émancipatrice vise l'émancipation « des publics dominés, ceux dont l'accès au pouvoir et à l'autonomie d'action sont limités » (Tilman, in Grootaers & Tilman (Ed.), 2002, p.15). L'Éducation populaire, quant à elle « place au centre de ses préoccupations la dimension civique, le lien social et l'emprise sur les problèmes sociaux ou culturels vécus par les individus et les groupes sociaux. On est dans l'Éducation populaire quand il est moins question d'amener les gens à la culture que de les mettre en situation de réappropriation d'une emprise sur leur vie » (Nossent, in Grootaers & Tilman (Ed.), 2002, p. 59). On voit tout de suite l'intérêt que peuvent représenter ces approches, en lien avec le projet éducatif d'autonomisation et d'émancipation des publics dépendants de l'aide sociale.

Dans un second temps, à la lumière des concepts présentés et en rapport au potentiel émancipateur du projet, je présenterai le modèle pédagogique de Vassileff. J'ai énoncé, dans mon introduction, que si « la pratique du *projet individuel* étudiée ici s'apparente plus à l'application d'une *méthodologie du projet* qu'à la mise en œuvre d'une *pratique pédagogique* émancipatrice, c'est précisément dans la transformation de l'une à l'autre pratique que se niche l'opportunité d'en faire une pratique de travail social respectueuse de la personne et susceptible de l'accompagner vers l'édification de son autonomie. » Or le modèle de *pédagogie du projet* développé par Vassileff me semble particulièrement adapté pour faire la démonstration de ce passage. Ainsi il sera présenté au chapitre 3.3.5 ci-dessous. Je proposerai, pour finir, au point 3.3.6, de commenter les aspects mis en évidence dans le *pôle projet* et qui semblent essentiels à une conduite du projet personnel.

Cette partie sur le *pôle projet* est plus longue que celle portant sur le contrat car elle intègre des éléments historiques et contextuels en lien avec l'apparition des conduites à projets et de la formation des adultes. Ces éléments n'ont en effet pas été traités dans les « contextes d'urgences » qui ont plus spécifiquement portés sur la contractualisation. Or il m'a semblé important, de même que pour le contrat, et au vu des enjeux liés à la formation des adultes aujourd'hui – qui débordent le cadre de l'institution Education pour toucher à ceux du Politique et de l'Economique - de mentionner les contextes spécifiques dans lesquels on peut replacer le projet et sa pédagogie.

Ceci sera suivi, comme déjà annoncé, de la présentation d'un contexte particulier, celui de l'application du Contrat d'aide sociale individuel (CASI) à l'Hospice général de Gennève, qui nous permettra de mettre le dispositif étudié à l'épreuve de la pratique des assistants sociaux au sein d'une institution d'assistance. Cette analyse ne se prétend pas exhaustive : seront abordés uniquement les aspects les plus pertinents en lien avec la problématique traitée ici. Ceci sera l'occasion d'étudier les principaux écueils liés à une pratique instituée du projet, dans une visée d'autonomisation et d'émancipation.

3.3.1 *Le projet personnel : une démarche libre et volontaire qui s'inscrit dans un projet de vie*

Aujourd'hui, le projet est devenu, de même que le contrat, *la* panacée. Dès lors, si l'on peut parler de *culture du contrat*, on peut également parler de *culture du projet*. Si le contrat convoque, par ses différentes natures, aussi bien le plan juridique que le plan pédagogique, le projet lui, se distingue par sa polysémie, de sorte qu'il est devenu un « mot-valise », un « mot-éponge » (Tilman, 2004, p. 11) et qu'il est difficile de s'y retrouver. Il y aurait beaucoup de choses à dire sur le projet et ses différentes conduites. Dans les paragraphes et chapitres qui suivent, je préciserai surtout les concepts de *projet personnel*, de *pédagogie du projet* et de *pédagogie émancipatrice*, qui me semblent être les plus pertinents par rapport à mon objet d'étude.

3.3.1.1 *Le concept du projet : usages et mésusages*

De même qu'il y a *contrat* et *contrat*, il y a *projet* et *projet*. Si, de même que le contrat, le projet personnel semble tout indiqué pour réaliser les objectifs poursuivis ici, le recours au projet comme outil d'émancipation peut également poser problème. Boutinet (1990) décrit bien comment ces « [...] cultures à projet [...], pour des raisons à inventorier, en arrivent à une incompréhension et à un mésusage des processus d'idéalisation » (p. 298). Ainsi il signale également l'écart existant entre les objectifs visés d'émancipation et le résultat de la mise en œuvre qui se traduit souvent par l'inverse de l'objectif recherché.

Or notre maladresse à maîtriser ces processus ne va pas sans provoquer des dérives pathologiques, celles qui se déploient sous nos yeux lorsque l'on recourt à un usage intempestif du projet ou de ce qui y tient lieu. Ce sont ces dérives les plus notoires qu'il devient aujourd'hui indispensable de recenser afin de mieux comprendre comment un régulateur psychologique et culturel de toute action, le projet, peut se transformer en dérégulateur tant individuel que social, comment un imaginaire toujours présenté comme imaginaire créateur et émancipateur se meut facilement en son inverse, une imaginaire leurrant et aliénant. (Boutinet, 1990, pp 298-299)

En rapport avec le cadre qui nous intéresse ici, Tilman (2004) évoque plus spécifiquement les dangers liés à l'utilisation du projet personnel dans le cadre du travail social institué et des politiques d'activation :

D'un autre côté, l'usage politique et social massif du projet personnel, dans une série d'institutions de formation, entre autres à travers les politiques dites « d'activation », font des pratiques d'accompagnement du projet personnel, des outils de culpabilisation et de contrôle social. Nous sommes donc méfiants à l'égard de cette pratique et du rôle qu'elle joue pour faire reporter sur les victimes la responsabilité des problèmes qu'elles rencontrent. De même que le projet de groupe peut être mené de telle façon qu'il soit une démarche émancipatrice ou, à l'inverse, une forme démagogique d'encadrement, le projet personnel peut être, lui aussi, une pédagogie émancipatrice ou un instrument d'intériorisation de son incompetence et de son indignité. (p. 131)

Mais qu'en est-il exactement du *projet individuel* ou *projet personnel* ? Pour Tilman (2004), dans son ouvrage intitulé *Concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice*, « l'individu se construit, s'affirme et se réalise à travers l'expression de projets personnels » (p. 131). L'auteur signale que les conduites à projet sont couramment utilisées par les classes

supérieures d'où elles émaneraient, et qu'elles constitueraient ainsi un « instrument pour la réussite sociale » (p. 131). C'est ainsi dans une « perspective de démocratisation » (p. 131) qu'il conçoit la mise à disposition de l'instrument du projet auprès des classes populaires qui n'ont pas, elles, développé de culture du projet.

Un autre auteur, Coquelle (1994), formule une critique très intéressante par rapport au *modèle du projet*, critique qui remet directement en cause la croyance sur laquelle repose le paragraphe précédent, soit « la conviction selon laquelle une personne a d'autant plus de chances de réussir son insertion sociale et professionnelle qu'elle a un projet et qu'elle y tient » (Coquelle, 1994, p. 26). Coquelle émet l'hypothèse qu'« être mobilisé... sur un projet constitue pour une personne un obstacle et non un atout dans son cheminement d'insertion » (p. 27). L'auteur formule l'existence d'une homologie entre le *modèle du projet* et les modèles de planification en intelligence artificielle, homologie qui se situe « [...] dans la conception du rapport de l'individu et de l'environnement » (p. 28). Selon Coquelle, dans ces deux modèles, « l'environnement n'est abordé qu'au travers du *filtre* du but » (p. 28). Ainsi, la projection du sujet vers un but particulier peut constituer un enfermement en ceci qu'elle ne rendra pas la personne disponible / ou en capacité de saisir d'autres opportunités qui se présentent à elle. Coquelle formule son argument de la manière suivante :

Je pense que le modèle du projet présente les mêmes faiblesses que les modèles de planification en intelligence artificielle : il risque de conduire les personnes en difficulté d'insertion à sous-utiliser leur environnement, à négliger des opportunités de tous ordres, parce qu'ils ne parviendront pas à leur donner une valeur dans le cadre de leur projet. (p. 28).

L'argumentation de Coquelle repose sur l'observation que les « insertions réussies ne sont pas l'aboutissement d'un projet » (p. 26). D'autre part, se référant à Bourdieu (1980), il rend également attentif à la manière plus chaotique et pas forcément organisée ni planifiée dont se construisent les itinéraires de vie, qu'ils soient « réussis » ou non :

Je pense en particulier à l'œuvre de Bourdieu, qui montre très bien comment se combinent les contraintes objectives auxquelles l'individu ne peut rien, et les pseudos décisions, le plus souvent non conscientes, qui conduisent « *au choix du nécessaire et au refus du refusé* ». (p. 26)

Dès lors Coquelle propose non pas de développer la *capacité à se projeter*, mais plutôt la *capacité à saisir des opportunités dans un environnement situé*. Coquelle met également en évidence les enjeux de pouvoir liés à la situation éducative qu'appellent les conduites à projet. Selon lui, ces enjeux sont encore renforcés lorsque le projet se formule dans le cadre d'une relation contractualisée. Il le formule ainsi :

A quoi sert le projet dans la relation pédagogique ? J'ai cité plus haut les trois fonctions qu'on lui attribue le plus souvent : le projet va donner de l'énergie au stagiaire, permettre d'ajuster, d'individualiser la prestation, et réguler les relations de pouvoir avec le formateur. J'ai évoqué, à propos de ce dernier point, l'idée d'une relation « contractuelle ». Mais on sait que l'idée de contrat, appliquée au cadre pédagogique, est profondément ambiguë, qu'elle débouche souvent sur des formes extrêmes de domination : le contrat est souvent la meilleure manière de *coincer* un inférieur dans une relation de pouvoir qu'on aurait, autrement, du mal à maîtriser. Il en va de même du projet : à partir du moment où il en aura formulé un, le stagiaire se

verra *intimer* le devoir d'y mettre de l'énergie, de prendre ou d'accepter les activités de formation correspondantes, etc. (Coquelle, 1994, p. 29)

Coquelle met en évidence, dès lors que le projet est formulé, l'enfermement que celui-ci peut constituer. Cet enfermement se concrétise non seulement dans l'accaparement, par le projet, de l'attention et des énergies du sujet, mais également dans le processus qui s'effectue souvent, de la part de l'éducateur, qui consiste à réduire la personne à son « projet éducatif personnalisé » (p. 29) et à empêcher l'irruption ou la réalisation de toute autre solution.

Me voilà ramenée à l'une des hypothèses centrales de mon travail, à savoir que « l'utilisation du contrat et de la pédagogie du projet est, dans leur visée émancipatrice, antinomique avec un cadre contraint et sanctionnant. Cette hypothèse est confortée par Coquelle qui voit dans l'obligation de faire projet amenée par le contrat, le risque de mise en forme d'un processus de domination. L'argument de Coquelle remet profondément en cause le recours aux conduites à projet dans le cadre d'un processus d'insertion ou de réinsertion sociale et professionnelle. Si l'auteur critique un certain modèle du projet, il n'exclut cependant pas la possibilité d'en faire un outil aidant et propose également, dans son article, une vision alternative du projet qui permet d'en éviter certains écueils.

Avant que de passer à l'exploration des déterminants d'une *conduite à projet émancipatrice*, je souhaite rapidement signaler un autre aspect problématique du contrat et du projet, directement lié à l'obligation faite aujourd'hui, dans divers domaines de la vie, de recourir à ces modèles. En ceci, contrats et projets peuvent effectivement être vus comme les instruments d'une forme de domination culturelle. Tilman (2004) disait plus haut que les conduites à projet étaient issues de la culture des classes supérieures où elles étaient couramment utilisées. Dans cette perspective, on pourrait considérer contrats et projets comme les agents⁵⁵ symboliques de la culture dominante, dont les effets se matérialisent dans l'action mise en œuvre par d'autres agents, eux bien incarnés, les agents des institutions. Ils seraient ainsi les instruments qui rendent effective une forme de *colonialisme culturel*. A ce titre ils ont plus de chance de participer d'un schéma de production et reproduction des valeurs du modèle dominant que d'œuvrer à l'émancipation des individus dominés et à la transformation sociale envisagée. A ce même titre, ils peuvent aussi générer les effets typiques engendrés par le processus du colonialisme, à savoir la violence liée à l'imposition d'un objet culturel étranger et le risque de provoquer l'inverse des effets recherchés, par le fait de la non maîtrise et non compréhension de l'outil. La personne est ainsi mise en échec plutôt que valorisée à partir de ses compétences et stratégies propres et cela peut créer ou ajouter au sentiment éventuellement déjà intériorisé de non-compétence et de culpabilité et causer une atteinte à la dignité et à l'identité de la personne.

3.3.1.2 Définition de la pédagogie du projet personnel et conditions d'une démarche émancipatrice

Il semble cependant que proprement utilisé et intégré dans une pratique pédagogique respectueuse de l'apprenant, le projet personnel puisse être facteur d'évolution et de construction identitaire à même de soutenir un processus personnel d'autonomisation. Pour Tilman la pédagogie du projet personnel s'inscrit « dans le courant de ce que l'on a appelé la

⁵⁵ Agent dans le sens de celui qui agit, au nom d'autrui, qui est chargé d'une fonction.

psychologie humaniste, dont un des principaux représentants est C. Rogers » (p. 132). Tilman (2004) décrit ainsi la philosophie du projet et le cadre de la relation d'aide dans laquelle il s'inscrit :

Elle repose sur le postulat que la personne se construit elle-même, qu'elle a la possibilité de se comprendre à travers la prise de conscience de ce qu'elle pense, de ce qu'elle dit, de ce qu'elle fait, de ce qu'elle souhaite et espère, et, en conséquence, de faire des choix qui lui soient bénéfiques. Le nouvel état ainsi atteint sera socialement plus réaliste et positif. La **relation d'aide** consiste à *faciliter cette prise de conscience par une relation intersubjective*, dans laquelle l'accompagnateur s'efface pour renvoyer l'individu à lui-même, après l'avoir encouragé à mieux se connaître et l'avoir guidé dans cette quête. S'il ne se substitue pas à la personne, l'aidant guide néanmoins le travail que celle-ci réalise sur elle-même. (p. 132)

Voilà un projet séduisant qui n'est pas sans risque pour autant ! Dont un, en particulier, auquel la citation ci-dessus renvoie directement, celle du risque, pour l'accompagnant, de se substituer à la personne et de générer ainsi un projet qui n'est pas authentique. Or, la réussite du processus du projet repose sur « l'engagement dans une démarche [...] **libre et volontaire** » (Tilman, 2004, p. 132). Ainsi, « on ne peut obliger quelqu'un à construire un projet personnel ou encore il n'est pas obligatoire d'avoir des projets » (p. 132). Selon Tilman (2004), une pédagogie émancipatrice se conçoit ainsi :

Une pédagogie émancipatrice doit donc provoquer la rencontre avec une démarche de projet personnel, mais le degré d'engagement dans celle-ci reste du domaine de la liberté personnelle. S'il y a refus d'adhésion, c'est alors en connaissance de cause et non par défaut d'informations. (p. 132)

Cette nécessité d'un engagement *libre et volontaire* dans le projet ramène également à l'engagement contractuel, dont on a vu qu'il devrait également résulter d'un tel processus. C'est sur ce double postulat que j'ai construit mes deux premières hypothèses de travail que je reformule ci-après : « la logique du projet se marie mal avec l'obligation de s'y inscrire » et « l'utilisation du contrat et de la pédagogie du projet est, dans leur visée émancipatrice, antinomique avec un cadre contraint et sanctionnant ». Or, on l'a vu, dans le cadre des politiques d'activation, le contrat et le projet qui en résulte sont non seulement rendus obligatoires, mais une non adhésion au processus peut être sanctionnée. Dans sa note 4 au bas de la page 132, Tilman (2004) indique, de plus, qu'un individu qui doit lutter pour sa survie n'est pas en capacité de s'inscrire dans un projet :

Il existe aussi des personnes qui vivent des conditions de vie tellement dures et tellement absorbantes, exigeant d'elles toute leur énergie pour simplement survivre, qu'il n'y a pas la moindre place pour une quelconque pensée vagabonde et donc un projet personnel. Dans ce cas, il faut d'abord améliorer les conditions de vie, résoudre, au moins partiellement, les problèmes les plus urgents, pour dégager un espace potentiel pour imaginer l'avenir. (p. 132)

On peut déduire, de ces caractéristiques du projet et des fondements sur lesquels repose son élaboration, qu'il n'y a rien d'étonnant à ce qu'il soit un produit de la culture bourgeoise, puisque les tenants de cette dernière disposent précisément de la marge de manœuvre et du confort permettant l'élaboration de la pensée et la possibilité d'une projection dans le futur. Dans le même temps, cette citation pose la question de la pertinence d'imposer l'outil du projet personnel à des publics très précarisés qui luttent pour leur survie.

D'autre part, un aspect important du projet personnel introduit par Tilman (2004) est « [...] que le projet personnel [dont il est question ici] n'est pas un projet réaliste et fonctionnel » (p. 132). Ainsi Tilman met en exergue que le *projet personnel au service de l'émancipation* s'inscrit obligatoirement dans un *projet de vie*. Il ne saurait se limiter à l'élaboration de projets fonctionnels adoptés et imposés dans un cadre institutionnel précis, soit dans le cadre d'une démarche où des attendus comportementaux sont formulés.

Le projet personnel dont il est question ici relève du **projet de vie** et non de la planification d'un but précis dans un cadre institutionnel donné. Que la réflexion sur soi et son avenir conduise à des choix stratégiques pour les temps qui viennent, cela en serait l'aboutissement logique, mais ce désir d'agir ne signifie pas inscription dans un contexte imposé et adoption des comportements attendus des organismes de formation, parce qu'ils sont considérés comme ceux à adopter dans ce cadre. (Tilman, 2004, p. 133)

Et Tilman (2004) de poursuivre, dans la note 5 au bas de la même page : « Ces deux conditions écartent donc les usages du projet personnel, dans lesquels une série d'aides financières sont associées à l'établissement d'un projet. Il en est de même, pour les institutions de formation, entre autres d'adultes, qui conditionnent l'accès aux études ou leur suivi à l'existence d'un projet personnel explicite et ... « réaliste » ! (p. 132)

Dans toute la littérature que j'ai lue sur le projet et notamment le *projet personnel*, le succès du processus repose sur le libre engagement de la personne et l'authenticité du projet qui doit nécessairement émaner de la personne. Dès lors, le projet n'a de sens, pour la personne qui s'y engage, que s'il s'inscrit dans un continuum spatiotemporel plus large, celui du projet de vie. Ces remarques ramènent directement à mon questionnement sur la pertinence et l'opportunité du recours au *projet individuel* à des fins d'émancipation dans le cadre des politiques d'activation. Elles évoquent également les conséquences éventuelles des deux premières hypothèses de travail que j'ai formulées dans l'introduction à cette étude, soit que la tension, les paradoxes générés par l'obligation de contracter et de faire projet risquent de diminuer, voire d'annuler les vertus pédagogiques prêtées à la pratique du contrat et du projet et de compromettre la réalisation de l'objectif central visé, soit l'autonomisation et, plus largement l'émancipation des publics assistés.

C'est en effet sur la nature authentique du projet, sur le libre engagement de la personne en sa qualité de sujet et le sens donné au projet par ce dernier, que reposent d'abord les capacités mobilisatrices du projet et ses chances de succès. Dès lors, on ne peut exclure du projet une part de rêve, d'utopie. On ne peut exiger que celui-ci soit uniquement réaliste et réalisable. Ce serait nier que sa réalisation et sa pérennité reposent aussi et peut-être même en premier lieu sur des éléments subjectifs. Or, le risque entrevu dans les pratiques à projet au sein des institutions publiques est d'exclure tout projet qui ne réponde pas aux critères précités, plutôt que d'envisager sérieusement comment les intégrer, les rendre possibles, dans un contexte donné. Ceci exige de penser et d'élaborer des solutions créatives et novatrices. Un tel processus nécessite cependant un temps et un espace que le cadre institutionnel ne met actuellement pas à disposition.

Je propose dans les chapitres qui suivent, d'explorer l'opportunité de l'autonomisation et de l'émancipation offerte par la pédagogie du projet, ainsi que les conditions de leur réalisation effective. Pour ce faire, il convient d'abord de questionner sérieusement le *projet éducatif*, dans ses diverses dimensions, ainsi que les représentations *sur* les publics assistés qu'il amène.

3.3.2 *La nécessité de questionner le projet éducatif et les représentations sur les publics adressés*

Dans son chapitre « Le projet éducatif », Rouzel (2000) questionne, ainsi que j'ai été amenée à le faire pour la pratique contractuelle, les intentions et la réalité qui se cachent derrière tout *projet éducatif*. Certains aspects liés au pouvoir de l'assistant social et au caractère normatif du projet éducatif ont déjà été mis en exergue en citant notamment Guggenbühl-Craig (1985). Le questionnement de Rouzel s'est initié, quant à lui, à partir de trois formules qui soutiennent mon propre questionnement. L'une est de Jean-Paul Sartre (1946) : « Peu importe ce que l'on a fait de nous, [...], ce qui compte, c'est ce que nous ferons de ce que l'on a fait de nous » (Rouzel, 2000, p. 47). D'autre part, en référence à ce que l'on entend souvent « c'est pour ton bien ce projet » (p. 63), Rouzel rappelle également la « terrible mise en garde d'Emmanuel Kant, qu'« il n'est pire tyrannie que de vouloir le bien de l'autre » (p. 63). Pour finir, le même auteur nous sert la formule lapidaire de Lacan qui parle de la « profonde méchanceté qui se cache derrière tout projet éducatif » (p. 63).

Si ces formules rappellent à quel point il est primordial d'être en conscience des enjeux de pouvoir liés à tout projet éducatif et situation éducative, il convient également d'être vigilant à la façon dont ces enjeux peuvent être masqués par les discours. Ainsi, Rouzel (2000) met en lumière, comme j'ai précédemment tenté de le faire pour la contractualisation, la difficulté qu'il y a à mettre en cause le *projet*, étant donné qu'il « est le plus souvent enveloppé dans un discours humaniste, bienpensant, bienveillant, esthétique, dynamique, idéal, bref... 100% éducatif ! » (p. 63). Rouzel exemplifie alors ce phénomène en se référant aux projets d'intégration auxquels s'intéresse précisément mon étude. Je souhaite ici reproduire la citation dans son intégralité car elle met en exergue, simplement et clairement, les points sur lesquels, depuis le début de mon étude, je m'applique à porter l'attention du travailleur social, avec qui je désire partager mon questionnement.

Si, par exemple, l'on prend les discours récents qui trament les projets autour de l'insertion, l'on constate qu'ils partent tous de postulats simples, quand ce n'est pas simplistes. En gros, l'analyse qui précède la mise en place de projets d'insertion se réduit à une ritournelle : des personnes, jeunes ou moins jeunes, sont décrites comme débranchées du social, en rupture de lien, et l'on ajoute que c'est ce qui constitue la source de toutes leurs souffrances. Si, grâce à un projet, l'éducateur les remet à flot, les insère, la souffrance se tarira. Tout cela enveloppé dans de jolis mots : intégration, socialisation, autonomie, principe de réalité... Pratiquement tous les projets actuels partent de cette logique interventionniste implacable : un être est considéré comme inadapté ; un éducateur a une idée du droit chemin à suivre ; il forme un projet d'insertion. En fait, rien n'est questionné de la position du sujet dans ce qui lui arrive. Ni du côté éduqué ni du côté...éducateur ! (Rouzel, 2000, p. 64)

Rouzel (2000) met ainsi en exergue le *projet de conformisation sociale* déjà évoqué et qui fait de l'acte éducatif un acte principalement gouverné par « l'idée de normalisation » (p. 64). Il évoque également le désir de puissance de l'éducateur. S'il convient de tempérer quelque peu la fougue de Rouzel dont le propos gagnerait ici à être plus nuancé en regard de l'absence de questionnement chez les éducateurs, il reste néanmoins que la question du statut et de la position du sujet reste centrale. Ainsi il est important de questionner tout projet éducatif. J'ai tenté ci-après d'inventorier les aspects essentiels du projet éducatif qu'il serait souhaitable de questionner préalablement à toute *action*.

3.3.2.1 Questionner le projet éducatif

Le questionnement sur le projet éducatif intègre plusieurs dimensions qui amènent à leur tour des interrogations de divers ordres. Les questions ci-après n'ont pas pour but d'amener des réponses. L'important, c'est le questionnement. Les réponses sont toujours particulières et contextualisées. Il appartient au travailleur social engagé dans un projet éducatif et dans le *travail de réglage des subjectivités* que ce dernier amène, de clarifier au préalable ses propres attendus et projections, ses *à priori*, ses croyances, ses représentations, ainsi que son propre projet social et pédagogique. Les questions ci-après sont celles que je me suis posées en tant que travailleuse sociale et qui sont à l'origine de cette étude. Cette liste ne prétend pas à l'exhaustivité. Elle a pour but essentiel de souligner la complexité des enjeux.

Il convient d'abord de s'interroger sur **la nature du projet éducatif** ainsi que **la place et le statut de l'apprenant**. Suis-je consciente de mettre en œuvre un projet s'adressant à un autre, un projet qui vise à l'éduquer, à le transformer ? Au nom de quoi ce projet *sur* l'autre est-il légitime ? Une action *sur* l'autre est-elle à même de réaliser une transformation ? A qui appartient le choix du projet éducatif, des finalités, des méthodes et des moyens ? Un projet éducatif peut-il être imposé ? Si oui, à quoi faut-il veiller en priorité ? Sur quelles conceptions du rôle joué par les individus repose le projet éducatif ? Quelle place est réellement accordée à l'apprenant ? Est-il sujet ou seulement objet ? Quels sont ma propre place et rôle dans ce projet ?

Vient ensuite **l'interrogation sur les finalités visées**. Que penser des finalités d'autonomisation et d'émancipation ? Sur quelles représentations et croyances reposent ces finalités ? Tout individu peut-il atteindre le stade de l'autonomie ?⁵⁶ L'éducation des individus aide-t-elle vraiment le changement social ? Cette croyance constitue-t-elle un fondement suffisant pour envisager une action éducative *sur* autrui ? Quelles définitions, quelles réalités diverses recouvrent les concepts d'émancipation et d'autonomisation ? Qu'en est-il de l'émancipation pensée uniquement par le travail et l'effort ? Et de l'autonomie pensée uniquement comme autonomie économique, financière et fonctionnelle ou, à l'inverse, comme autonomie psychique, affective et relationnelle ?

Il s'agit ensuite d'interroger **les objectifs pédagogiques d'autonomisation et de responsabilisation et les représentations des publics qu'elles amènent**. Les publics assistés ont-ils besoin, plus que d'autres, d'être autonomisés et responsabilisés ? Sont-ils considérés comme des êtres dépendants et irresponsables ? Quelles sont mes représentations de ces publics ? D'où viennent-elles ? Dans le même ordre d'idée, on peut aussi questionner le projet, formulé plus en amont, d'*activation* de ces mêmes populations. Les publics assistés sont-ils donc passifs et inactifs ? Quelle morale se cache derrière ces croyances ?

Finalement, **le questionnement sur les moyens et les méthodes employés** semble également primordial. Quelle est la nature du dispositif méthodologique ? Est-il en adéquation avec mes valeurs et la déontologie de mon métier ? Quelle pédagogie met-il en œuvre ? Les moyens et les méthodes sont-ils en adéquation avec les objectifs visés, avec le cadre de l'intervention ?

⁵⁶ Je propose à ce sujet de consulter l'annexe 2 en relation avec les différents stades du développement du concept de soi et d'un projet de vie.

Voilà une panoplie de questions qui montrent bien, à mon avis, la nécessité pour l'éducateur, préalablement à tout acte, intervention, ou accompagnement, de mettre en lumière les nombreux enjeux amenés par la situation éducative.

3.3.2.2 Questionner les représentations sur les publics

Je reviens à la citation de Rouzel et à un élément en particulier qu'il me paraît important de prendre le temps d'aborder ici. C'est celui des représentations des publics assistés ou, plus généralement des publics en situation d'exclusion, dont témoigne la formulation du projet éducatif qui m'intéresse ici. Outre la tyrannie liée à l'idée qu'il faut absolument être autonome et responsable – et qui doit également être questionnée – la question se pose de savoir si ces publics ont besoin, plus que d'autres, d'être responsabilisés et formés à l'autonomie. Sont-ils donc tous des êtres irresponsables, ne leurs reconnaît-on aucune capacité d'autonomie, sont-ils tous sans projets? Ont-ils vraiment besoin d'un accompagnement social, d'une éducation socialisante, d'un projet? Ne sont-ils pas simplement des publics qui ont été mis à l'écart, amenés aux marges de nos sociétés, par l'incapacité de ces dernières à intégrer les différences, à reconnaître et / ou à intégrer une pluralité de compétences, d'approches et de stratégies?

On retrouve ici le débat opposant les causes individuelles et structurelles de l'exclusion, de même que la tendance observée aujourd'hui, à renvoyer la responsabilité de leurs échecs aux seuls individus. La question que je souhaite traiter dans le paragraphe qui suit est celle des représentations *sur* les publics en situation d'exclusion. Jean-Pierre Nossent qui a collaboré à l'ouvrage de Grootaers et Tilman (Ed., 2002), intitulé *La pédagogie émancipatrice : l'utopie mise à l'épreuve*, donne des pistes intéressantes à ce sujet. Dans son article « L'Éducation permanente comme volonté d'émancipation » (Nossent, in Grootaers & Tilman (Ed.), 2002, pp 59-66), il démontre que la manière de concevoir et de définir la question sociale, le social et les publics qui en dépendent, découle de l'idéologie dominante, de ses valeurs, de ses représentations.

Les idéologies dominantes aujourd'hui oscillent entre la volonté de nier et celle de gérer ce qu'autrefois on appelait les *contradictions sociales* et que l'on nomme plus volontiers aujourd'hui la *fracture sociale* ou l'*exclusion sociale*. La diversité des mots qui servent à désigner les politiques culturelles (en ce compris le mot Éducation permanente) expriment selon moi une réticence à aborder de face la question centrale : celle de son enjeu réel, à savoir l'emprise des classes ou groupes sociaux sur la production et l'appropriation des valeurs symboliques qui tracent, fondent et légitiment les lignes de partage des pouvoirs, l'inclusion ou l'exclusion dans la société. (p. 59)

Dans un paragraphe intitulé « la culture instrumentalisée », Nossent (Nossent, in Grootaers & Tilman (Ed.), 2002, pp 64-65) démontre comment la résistance au modèle dominant est niée et peut être récupérée politiquement. Ainsi, si l'on invite aujourd'hui les populations à exprimer leurs besoins – on peut penser notamment au cadre des contrats citoyens et contrats de quartier passés entre les représentants des municipalités et les citoyens - il faut être attentif, si l'on suit le raisonnement de notre auteur, à ce que ce genre de « prise de parole » ne devienne pas l'occasion d'un « encadrement idéologique » renforcé plutôt que l'initiation d'un véritable « débat démocratique » (p. 64). Une autre façon de nier la résistance de la population et des exclus est la médicalisation de la souffrance ou, selon les termes de Nossent, « le traitement de l'expression comme une **plainte** appelant un **traitement social de type thérapeutique** [...] [où il s'agit] de panser plutôt que de penser. » (p. 64). Ainsi,

Nossent rend attentif à une dérive centrale du travail social, déjà évoquée, celle du contrôle social, dont il me paraît essentiel de repérer les mécanismes :

C'est traiter l'exclusion et les souffrances de manière à en atténuer les effets mais non comme un levier pour agir et transformer les conditions qui les causent. La liberté et la résistance sont perçues aussi comme des refus d'intégration. On observe souvent la récupération des pratiques de résistance qui sont lues comme menaçantes, appelant **une gestion de la dangerosité**. C'est alors **le traitement sécuritaire**. (Nossent, in Grootaers & Tilman (Ed.), 2002, pp 64-65)

Ces considérations de Nossent aident à envisager encore autrement la situation des publics qui finissent dans le cul de sac de l'assistance. On peut ainsi lire la résistance à l'offre d'éducation, à l'insertion par un travail qui ne convient pas ou qui est mal payé, à une stratégie proposée qui fait violence à un cheminement propre, comme un acte de résistance citoyenne. Nossent nous propose d'opérer un renversement de nos représentations des publics exclus. Plutôt que de définir négativement ces publics, en voyant dans leur exclusion l'expression d'un *manque*, il nous propose de considérer notre propre angoisse et de changer notre regard :

Ne pouvons-nous pas les considérer comme acteurs et citoyens et donc considérer leur résistance comme un signe politique, comme une expression de leurs aspirations et de leur volonté d'exister et d'être reconnus ? N'est-ce pas notre regard qu'il faut changer, notre angoisse qu'il faut soigner et reconsidérer ? Ainsi, par exemple, lorsque les chômeurs mettent en cause l'emploi parce qu'ils veulent un travail qui ait du sens, qui soit utile socialement, n'est-ce pas une remise en cause de notre modèle d'intégration fondé sur l'emploi plutôt que sur le travail et, derrière cette remise en cause, une remise en question de toute l'organisation sociale ? (Nossent, in Grootaers & Tilman (Ed.), 2002, pp 65-66)

Les contextes d'émergences ont montré que le recours au contrat et aux conduites à projet s'inscrivait aujourd'hui dans le cadre de la remise en question des institutions et du travail social institué, aussi appelé travail *sur* autrui. On a vu que l'un des attendus du contrat et du projet était la restitution de la personne en situation d'assistance dans une position de *sujet*, plutôt que d'*objet*. Les liens avec la participation citoyenne et démocratique ont également été établis. Les considérations développées par Nossent devraient, si nécessaire, aider à restituer, dans l'imaginaire des travailleurs sociaux, ces publics dans une position de sujet, de sujet citoyen et d'acteur de la société à part entière.

3.3.3 *Le projet de l'intégration, de l'autonomisation et de l'émancipation*

Il me semble ici important de revenir sur le projet éducatif d'autonomisation et d'émancipation et d'en préciser les termes. Jusqu'ici j'ai en effet beaucoup utilisé les mots *autonomie*, *autonomisation* et *émancipation*, parfois de manière indifférenciée. Il faut dire que la définition de ceux-ci s'est enrichie au fil de mon exploration. Il me semble dès lors important de les discuter quelque peu et de voir les liens que ces concepts entretiennent l'un avec l'autre, et comment les processus qu'ils engendrent peuvent s'interpénétrer et / ou

s'organiser dans un « continuum⁵⁷ ». D'autre part, il semble qu'aujourd'hui, dans les énoncés en tout cas, on pense que l'intégration sociale de l'individu passe par son autonomisation. Est-on prêt à l'envisager également en termes d'émancipation ? Ce chapitre propose une exploration de ces aspects.

3.3.3.1 De l'autonomisation à l'émancipation

Dans l'introduction à ce travail, j'ai donné une définition du terme *émancipation*⁵⁸ entendue comme l'affranchissement d'une dépendance. L'idée amenée par ma citation est que l'affranchissement du système assistantiel de l'État social suppose, de la part des personnes dépendantes de ce système, un processus d'autonomisation qui permet l'auto-finalisation et, ultimement, l'insertion ou la réinsertion sociale et/ou économique. C'est du moins ce qui est suggéré par le programme actuel qui propose, pour résoudre la problématique du recours à l'aide sociale, de responsabiliser et d'autonomiser les individus.

Il s'agit alors de préciser ce qui est entendu par autonomie et autonomisation et ce qui est entendu par émancipation. Cependant, mon étude l'a mis en évidence, l'autonomisation de la personne, son *armement* pour faire face aux épreuves de la société (Pattaroni, 2005), si elle l'affranchit au sens de lui donner plus de liberté personnelle et de capacité d'action, ne suffira pas forcément à lui garantir une place dans la société. Or le terme d'émancipation amène non seulement l'idée d'émancipation personnelle, mais aussi celle d'émancipation sociale et politique. Ainsi, il s'agit, d'amener la personne à développer des capacités qui lui permettront de déterminer son parcours personnel, mais aussi de développer les capacités et les conditions de sa participation à la détermination du parcours de la société. L'idée défendue ici est celle d'avoir son mot à dire dans l'élaboration des politiques, de la culture, c'est l'idée de la participation sociale et politique. C'est pourquoi, comme le mettent en évidence Grootaers et Tilman (Grootaers et Tilman (Ed.), 2002) dans le chapitre qui suivra, l'émancipation individuelle ne peut être pensée sans l'émancipation collective.

Or, il semble que l'on soit aujourd'hui prêt, du moins en théorie, à promouvoir l'autonomisation des personnes en situation de dépendance comme moyen de retrouver une place dans la société. Il est moins sûr que l'on soit prêt à les équiper en vue d'un réel partenariat, synonyme de partage du pouvoir. C'est bien ce que montre tout le processus étudié dans mon mémoire. Ceci explique en partie l'écart existant entre les objectifs formulés dans les discours, leur traduction dans les politiques sociales⁵⁹ et la réalité de leur mise en pratique. Pour expliquer ces écarts, il convient cependant aussi de confronter les différentes acceptations de l'autonomie ainsi que les représentations existantes quant aux fondements de cette dernière. Par exemple « l'analyse sociologique et l'intervention sociale utilisent beaucoup la notion d'autonomie pour définir dans un sens restreint l'aptitude d'une personne à s'intégrer de manière individuelle dans la société par opposition à la situation d'assistance de la part de tiers et des pouvoirs publics : autonomie des personnes âgées, des personnes en situation de handicap, des personnes en situation précaire, etc. »⁶⁰

⁵⁷ J'entends ici un continuum spatio-temporel.

⁵⁸ Voir point 1.2 « *Objet d'étude* ».

⁵⁹ Soit l'activation des bénéficiaires de l'aide sociale et la conditionnalité de l'aide.

⁶⁰ [Page WEB] (2010, 1^{er} juin). Accès : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Autonomie#Sociologie>

La même source donne la définition de l'autonomie en philosophie morale, soit « la faculté d'agir par soi-même en se donnant ses propres règles de conduite ou en quelque sorte sa propre loi ; l'autonomie permet une liberté intérieure, dépend d'une capacité à choisir de son propre chef sans se laisser dominer par certaines tendances naturelles ou collectives, ni se laisser dominer de façon servile par une autorité extérieure ».

Une définition qui me plaît plus particulièrement est celle donnée dans le *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant* (2010, 13 juin) et qui est formulée ainsi :

L'autonomie consiste à se faire soi-même sa loi et à disposer de soi dans les diverses situations pour une conduite en harmonie avec sa propre échelle de valeurs. Le Moi est un principe d'autonomie et on ne peut parler d'autonomie que lorsqu'il y a conscience de soi. Toutefois, l'autonomie n'est jamais complète et doit se reconquérir sans cesse parce que nous resterons toujours dépendants de notre affectivité, de notre tempérament et des exigences sociales. L'autonomie est à entendre comme un des éléments fondateurs et constituants de la responsabilité.

Ces deux définitions de l'autonomie sont plus larges que celle à laquelle se réfère communément l'intervention sociale. Elles nous ramènent aux fondements de l'autonomie *intérieure*, qui suppose le développement de l'autonomie psychique, affective et relationnelle, ainsi que de l'autonomie intellectuelle. La réalisation de l'autonomie économique, fonctionnelle et / ou organisationnelle à laquelle nous renvoie principalement la définition plus restreinte de l'intervention sociale, peut ne dépendre que de facteurs extérieurs et non d'un manque d'autonomie *intérieure*. Ces facteurs peuvent être d'origine physique, liés à l'âge, aux aléas de l'économie de marché ou autres facteurs structurels. Ainsi la situation de dépendance économique et fonctionnelle vécue par la personne ne sera pas forcément à mettre en lien avec sa capacité interne et individuelle à développer un comportement autonome. Une personne peut faire preuve d'autonomie, être capable d'agir par elle-même, sans pour autant pouvoir assurer son autonomie économique ou être intégrée socialement. De même, une personne peut être totalement dépendante d'autrui, n'avoir développé qu'une capacité réduite à s'autodéterminer et être intégrée socialement et économiquement. Ainsi, l'on peut dire que l'insertion sociale et économique ne dépendent pas forcément ni uniquement de la capacité d'autonomie et d'autodétermination de l'individu.

Partant de cette observation, il semble que ce qui justifie aujourd'hui le programme de responsabilisation et d'éducation à l'autonomie des personnes assistées, soit principalement leur situation de débiteurs de la société et de dépendance envers les deniers publics. Qui aurait l'idée d'aller éduquer à l'autonomie et responsabiliser les personnes économiquement indépendantes, même lorsque celles-ci présentent un *déficit* de responsabilité ou une moindre capacité à gouverner leur vie de manière autonome ?

Il est vrai cependant que le « manque » d'autonomie affective, relationnelle, psychique et/ou intellectuelle peut empêcher l'adaptation, l'intégration sociale et économique et l'émancipation de la personne ou, du moins, la rendre difficile, même lorsqu'elle est souhaitée par la personne. Elle peut engendrer des situations répétées d'échecs et, de ruptures qui amènent, in fine, à la désaffiliation sociale et / ou à une dépendance de l'aide sociale, lorsqu'elle n'est pas compensée par d'autres ressources, notamment par l'existence d'un capital social, économique et/ou culturel. Les problématiques sociales rencontrées aujourd'hui sont très diverses et beaucoup de nouvelles situations d'assistance sont directement liées aux aléas de l'économie de marché et à la régulation subséquente de la main d'œuvre. Ces personnes nouvellement exclues du marché du travail supportent parfois très mal qu'on leur

propose un accompagnement qu'elles pressentent comme éducatif et ressentent comme intrusif. Elles se sentent alors infantilisées et s'insurgent contre cet assistantat, ce *coaching* dont ils n'ont pas besoin. Elles l'expriment souvent en disant qu'elles n'ont pas besoin d'une *assistante sociale* mais d'un *travail* et d'un travail suffisamment rémunéré pour pouvoir en vivre. Ainsi, s'il est préjudiciable de soumettre une personne à un projet éducatif sans réflexion préalable, il l'est encore plus d'obliger *toute* personne dépendant de l'assistance à une « formation » visant la responsabilisation et l'autonomisation.

3.3.3.2 *Intégration et émancipation: des objectifs en tension*

En introduction du chapitre 3.3, j'ai suggéré que si le programme politique était aujourd'hui prêt à envisager un processus d'autonomisation des personnes relevant de l'aide sociale, afin de permettre leur affranchissement du système assistantiel, il n'était pas certain que ce programme prévoie leur émancipation, au sens de les reconnaître comme des acteurs sociaux à part entière et de permettre leur participation à l'élaboration du projet de société.

Mon étude a également mis en exergue le double projet du travail social institué qui vise à la fois l'intégration et l'émancipation des publics assistés. Différents champs de tension ont ainsi été mis en évidence. Je souhaite ici m'arrêter plus spécifiquement sur celui existant entre le *projet de l'intégration* et le *projet de l'émancipation*, tension constitutive du travail social. Je vais pour ce faire, me référer à Nossent (Nossent, in Grootaers & Tilman (Ed.), 2002, pp 59-63), qui traite précisément de cette tension.

Dans son article, il présente celle-ci comme étant la caractéristique de l'Éducation populaire. Il semble donc que le travail social partage ces objectifs et la tension qu'ils amènent avec cette dernière. Cette familiarité n'est pas étonnante étant donné que traditionnellement, ces deux champs sont prioritairement au service des classes populaires. A posteriori, il ne me semble donc pas surprenant, dès lors qu'ils s'adressent aux mêmes publics, qu'ils partagent un certain nombre de caractéristiques.

Dans l'Éducation populaire, le public visé est le *partenaire* central, *sujet* de son intégration et considéré comme *acteur* du changement social.⁶¹ Ainsi le public est appréhendé non pas en partant des *manques* mais plutôt en « termes de potentialités et d'apports ». Cette approche est, en théorie, aussi celle privilégiée par nombre de travailleurs sociaux. Cependant, comme il a été mis en évidence, le travail social institué a évolué vers des pratiques qui s'éloignent des principes et valeurs auxquels il continue pourtant de se référer.

La notion d'intégration, telle qu'elle est conçue dans le courant de l'Éducation populaire ne consiste pas en « [...] un processus d'intériorisation des valeurs, des normes et des manières de voir dominantes » (Nossent, in Grootaers & Tilman (Ed.), 2002) p. 63) processus qui a été dévoilé dans la dérive déjà mentionnée de l'action sociale. Dans la perspective de l'Éducation populaire, il s'agit :

[...] d'une intégration comprise comme l'appropriation des instruments d'analyse et d'action pour mieux agir sur le contexte politique, social et culturel dans une perspective de compréhension et de participation à la mise en œuvre de projets collectifs. (Nossent, in Grootaers & Tilman (Ed.), 2002, p. 63)

⁶¹ On retrouve ici les attendus de la contractualisation et du recours au projet mis en évidence dans les contextes d'émergence.

Si le pôle *intégration* suppose à la fois la promotion et l'intégration de certains savoirs, ainsi que le développement d'une attitude critique et d'une capacité d'analyse, le pôle *émancipation* demande à opérer une « rupture avec le passé ». Pour le peuple, s'émanciper veut dire « [...] affirmer le droit à avoir une vision du monde et à l'exprimer, à avoir un projet social et à tenter de le mettre en œuvre, à expérimenter, à projeter le changement de la vie et du monde à inventer » (Nossent, in Grootaers & Tilman (Ed.), 2002, p. 63).

Il est intéressant de s'arrêter sur ces notions car elles permettent de mettre en lumière les enjeux du travail social et de la pratique éducative mise en œuvre afin de soutenir les processus d'intégration et d'émancipation. Cependant, je ne vais pas m'attarder plus longuement ici et propose au lecteur désireux de mieux cerner la manière dont s'articulent les pôles de l'intégration et de l'émancipation, de se référer à la grille d'analyse proposée par Nossent, reprise dans l'annexe 3 à la fin de ce travail. Il convient cependant de lire cette grille non pas en termes d'opposition, mais de complémentarité. D'autre part, l'auteur signale que « les positions ne se réduisent pas à la seule alternative intégration / émancipation. En effet, on peut être intégré et non-émancipé, intégré et émancipé, non-intégré et émancipé ou non-intégré et non-émancipé. Nous sommes donc en présence de quatre cas de figure à ne pas confondre » (p. 61).

3.3.4 *La pédagogie émancipatrice au service des publics dominés : une démarche individuelle et collective*

On l'aura compris, l'affranchissement de l'individu du système assistantiel doit être pensé comme un processus beaucoup plus complexe que celui envisagé dans le cadre des politiques d'activation. Il doit travailler simultanément à l'autonomisation *et* à l'émancipation des individus. D'autre part, l'autonomisation et l'émancipation ne peuvent se réduire à la simple sortie du régime assistantiel par le retour à l'emploi, rendu éventuellement possible par la formulation d'un projet d'insertion. Si cette image semble ici presque caricaturale, elle ramène néanmoins à la réalité de ce qui est visé et mis en pratique dans les institutions d'assistance qui font l'objet de mon étude. Ainsi on voit bien comment les modèles qui promeuvent l'émancipation s'affrontent au modèle institutionnel.

D'autre part, l'objectif éducatif visant l'émancipation ne saurait s'adresser qu'à des individus particuliers. La dérive actuelle ne réside pas seulement dans celle de l'individu pris comme « objet de l'intégration » (Nossent, in Grootaers & Tilman (Ed.), 2002, p. 63) - sous couvert du contraire en l'instituant, à l'aide de pseudo-contrats, comme sujet, acteur et partenaire - mais elle consiste également dans le fait que le processus s'adresse à des individus particuliers alors qu'il doit intégrer la collectivité toute entière. Ainsi que déjà mis en évidence, notamment en me référant à Castel (2003) et à Hubert (Hubert (Ed.), 2006), l'enjeu de l'intégration sociale n'est pas seulement individuel mais collectif.

Dans l'introduction à l'ouvrage collectif qu'ils dirigent, *La pédagogie émancipatrice : l'utopie mise à l'épreuve*, Grootaers et Tilman (Grootaers et Tilman (Ed.) 2002), reconnaissent le terrain de la « formation-insertion » (p. 16) comme un « des lieux de la pédagogie émancipatrice ». Or, comme je m'applique à le démontrer, les évolutions actuelles des missions et des pratiques des institutions d'assistance les rapprochent de ces lieux de « formation-insertion ». D'autre part, selon ces mêmes auteurs, « le concept de pédagogie émancipatrice peut être une bannière sous laquelle de multiples éducateurs et travailleurs sociaux se regroupent pour affirmer leur volonté politique » (p. 16). L'approche qu'ils proposent intéresse dès lors le champ du travail social et donne des pistes en rapport avec la problématique de mon étude. En lien avec le paragraphe précédent, Grootaers et

Tilman (Grootaers et Tilman (Ed.), 2002) montrent que, si éducation à l'émancipation il doit y avoir, celle-ci doit être individuelle et collective. Ils le formulent ainsi :

Outre la prise de conscience d'une problématique qui traverse les divers terrains de l'action éducative et le ralliement à un même objectif politique et pédagogique, les journées d'étude ont également montré que la pédagogie émancipatrice doit articuler un double enjeu, celui de l'émancipation individuelle et celui de l'émancipation collective, les deux allant nécessairement de pair. La perspective de l'issue personnelle est une illusion. Elle réussit à certains (mais à quel prix) et laisse la majorité sur le carreau. Comment développer, épanouir, armer socialement chaque individu, en même temps que transformer les conditions sociales qui créent les inégalités et les aliénations ? Comment développer la solidarité active en même temps que la personnalité de chacun ? Comment éduquer à la fois les personnes et les groupes auxquels ils appartiennent ? (p. 17).

Et les auteurs de conclure, en constatant que « cette tension a toujours caractérisé la pédagogie émancipatrice », qu'« en cette période marquée par l'idéologie néolibérale qui exalte l'individualisme, ce défi de garder ensemble les deux dimensions de l'émancipation est plus que jamais d'actualité » (Grootaers & Tilman (Ed.), 2002, p. 17).

Mais qu'est-ce donc que cette pédagogie de l'émancipation et qu'apporte-t-elle au propos conduit ici ? Pour Grootaers et Tilman (Ed., 2002) « l'émancipation est, au sens premier, la sortie, l'affranchissement d'une tutelle » et la « *pédagogie* serait donc *émancipatrice* lorsqu'elle développe les savoirs et les capacités des personnes leur permettant de se libérer d'une autorité, d'une servitude, d'un pouvoir » (p. 15). D'autre part, pour Le Grain, Atelier de pédagogie sociale, dont sont issues les présentes réflexions, la pédagogie émancipatrice est « un parti pris politique à l'égard de certains publics » et « les destinataires de son action sont les publics dominés, ceux dont l'accès au pouvoir et à l'autonomie d'action sont limités, pour de multiples raisons » (p. 15). Ainsi, pour Le Grain (Grootaers & Tilman, 2010, 12 juin), une pédagogie est émancipatrice :

- si elle modifie les représentations de l'avenir, en rompant avec l'absence de perspective ou avec une vision fataliste du destin probable ;
- si elle modifie les représentations des logiques sociales actuellement à l'œuvre, rompant avec la vision selon laquelle il s'agit de forces inéluctables ;
- si elle modifie les images que l'individu ou le groupe dominé a de lui-même, de ses capacités, de ses compétences, de ses potentialités ;
- si elle outille les personnes pour les rendre capables ;
- si elle développe les mécanismes intellectuels de base ;
- si elle développe des capacités de communication et d'expression, si elle entraîne à la prise de parole [...] et à l'écoute correspondante, si elle développe une certaine maîtrise affective et émotionnelle ;
- si elle permet aux dominés de construire une nouvelle identité, tout à la fois en continuité et en rupture avec leur ancienne personnalité et en articulation avec leur *projet* et leur environnement.

Les énoncés de cette pédagogie émancipatrice me semblent très intéressants et pertinents en relation avec les objectifs pédagogiques d'autonomisation et d'émancipation que se donne le travail social individuel. Leur seule formulation met cependant en évidence que le cadre de la relation d'aide ainsi que les moyens institutionnels et des dispositifs d'insertion à

disposition, semblent bien insuffisants, voire inadaptés, en regard de ce que suppose l'objectif d'émancipation.

Le projet libéral d'une société formée d'individus autonomes et responsables renvoie d'autre part aux courants d'idées défendant une vision de la société basée sur l'autogestion. Grootaers et Tilman et l'Atelier Le Grain ont été influencés, dans les années 70 par ce courant. Le projet de l'autogestion est, selon eux « finalement très simple dans son principe : organiser la société de telle façon qu'elle donne à ses membres le maximum d'autonomie individuelle et collective » (Tilman, in Grootaers & Tilman (Ed.), 2002, p. 193). Ils définissent alors l'autonomie comme « [...] le fait de se donner soi-même ses lois, en connaissance de cause » et l'opposent à l'hétéronomie, soit « le fait d'être déterminé dans son action par un « institué » (psychologique ou institutionnel), par des règles ou des programmes d'action imposés » (p. 193). Ceci me ramène à l'une de mes hypothèses centrales, soit que « l'utilisation du contrat et de la pédagogie du projet est, dans sa visée émancipatrice, antinomique avec un cadre contraint et sanctionnant. »

Dans ce sens, pour alimenter la réflexion et ouvrir de nouvelles pistes, il est intéressant de citer aussi quelques uns des « obstacles à l'autonomie individuelle et collective » que peuvent rencontrer les pratiques émancipatrices. Ces obstacles sont présentés par Tilman (Tilman, in Grootaers & Tilman (Ed.), 2002, pp 196-201). Certains d'entre eux ont déjà été identifiés, voir discutés dans mon étude, d'autres n'apparaissent qu'en filigrane. Il me semble utile de saisir l'opportunité de l'énumération faite par Tilman pour en réunir quelques-uns ici. Ils compléteront ainsi le tableau portant sur la définition de l'émancipation, de l'autonomie, de leurs fondements ainsi que des conditions de leur possible développement.

Le premier obstacle identifié par Tilman est celui qu'il appelle « autonomie et division du travail » (p. 196). Celui-ci est particulièrement pertinent pour le sujet de mon mémoire et peut être mis en relation avec les situations éducatives déjà décrites précédemment, soit la « dimension fondamentalement dissymétrique de la relation pédagogique telle qu'elle est mise en œuvre dans le travail sur autrui » et à laquelle je m'étais référée comme la « situation de pouvoir institué ». Tilman pose la problématique de cette manière :

[...] comment concilier une relation d'égalité, de type horizontal, requise par notre idéal, avec une relation asymétrique, de type vertical, requise par le fonctionnement des institutions complexes qui impose une division des rôles et qui s'appuie sur l'inégal développement individuel des compétences ? (p. 196).

Le second obstacle est en lien avec ce que Hameline (1977), cité par Tilman, a identifié comme le « paradoxe de la tutelle émancipatrice », soit que « l'émancipation et l'accès à l'autonomie ne peuvent s'obtenir que par l'exercice d'une tutelle éducative impliquant, par définition, un rapport hiérarchique inégalitaire » (p. 196). Nous verrons que l'approche de Vassileff résout partiellement ce paradoxe dans le cadre de la mise en pratique de son concept de *droit pédagogique*. Un troisième paradoxe que Tilman appelle « imposer ou convaincre » est en lien avec la nécessité de considérer la nature du dispositif méthodologique et / ou pédagogique et de faire en sorte qu'il soit en adéquation avec les buts poursuivis et les valeurs défendues. Ceci ramène à mon propre questionnement sur la nature du dispositif méthodologique. Se référant à des épisodes historiques de « totalitarismes sanglants », il invite à ne « jamais dissocier les moyens des fins mais, au contraire, soumettre au jugement des valeurs l'idéal poursuivi, les procédés utilisés pour l'atteindre » (Tilman, in Grootaers & Tilman (Ed.), 2002, p. 197). Tilman mentionne alors la nécessité du conflit pour transformer

les choses et le rôle que joue le travail éducatif d'émancipation dans la prise de conscience, par les classes dominées, de leur état d'aliénation.

Tilman (Tilman, in Grootaers & Tilman (Ed.), 2002) cite également la « promotion individuelle » (p. 199) comme obstacle à l'autonomie individuelle et collective. Il entend par là « [...] la revendication individuelle de la mobilité ascendante, dans une perspective d'intégration », ce qui en d'autres termes veut dire « tenter sa chance, en utilisant les moyens que la société met au service des « méritants » pour leur permettre de trouver une place meilleure dans le système social » (p. 199). Or c'est précisément ce type de stratégie qui est encouragé, selon moi, par les pratiques d'activation et l'introduction de la conditionnalité de l'aide.

Un autre obstacle identifié, particulièrement pertinent pour mon propre questionnement, est lié au statut d'agent de la politique publique, partagé par de nombreux travailleurs sociaux, éducateurs, enseignants ou formateurs. Sont-ils des « alliés du pouvoir ? » (p. 200). Il peut effectivement être très difficile, voir impensable, pour un assistant social de service public, de défendre et de mettre en pratique dans un système contraint une pédagogie progressiste qui suppose un engagement politique. Tilman l'exprime ainsi :

En effet, ils sont des professionnels payés par la société. Celle-ci finance des agents d'intégration et non des militants de la contestation ! Les injonctions professionnelles qui leur sont adressées exigent d'eux de trouver une voie pour remettre les personnes « marginalisées » ou « en rupture » dans le circuit normal et non, de les conscientiser à leur condition, ni de travailler à la définition et à la réalisation d'un projet personnel et collectif qui ne correspondrait pas nécessairement aux vues que les décideurs ont sur elles. (Tilman, in Grootaers & Tilman (Ed.), 2002, p. 200).

Cette citation parle particulièrement à la travailleuse sociale que je suis et explique un grand nombre de tensions que je vis dans ma pratique professionnelle en ma qualité d'agent d'une municipalité. Je vis presque quotidiennement une sorte de déchirement qui vient de mon désir d'être à la fois aussi fidèle que possible au mandat institutionnel, à mon client et à moi-même. Ce qui ne va pas sans mal car la médiation est parfois impossible. Il s'agit alors d'assumer son choix, quel qu'il soit ! La citation ci-dessus met en exergue que les tensions vécues par le travailleur social et qui sont souvent explicitées en termes de *contraintes institutionnelles*, participent en fait d'une question beaucoup plus vaste et fondamentale : celle des valeurs défendues par les acteurs en présence, des croyances qu'ils ont intégrées, des représentations qu'ils ont développées de la justice sociale, sur les publics exclus, etc.

Le dernier obstacle identifié par Tilman est celui de la temporalité, soit l'exigence, le désir de changements, de transformations, de résultats rapides qui s'opposent à la nécessité, dès lors qu'il s'agit de générer des transformations profondes et des résultats *durables*, de prendre du temps. Ces exigences peuvent émaner de plusieurs acteurs. Elles émanent, selon Tilman, des « milieux populaires » qui peuvent rapidement se démobiliser lorsqu'il n'y a pas « [...] une modification sensible de leur condition dans des délais réduits » (p. 201). Ainsi, la citation suivante de Tilman met en exergue ce à quoi tout travailleur social peut être confronté :

L'obtention de transformations profondes exige des actions plus longues et de nature différente que la recherche de la solution urgente. Réussir une transformation de la personne par la formation exige une action dans la durée. Comment concilier l'impatience des apprenants de milieux populaires avec la nécessité d'une action de

longue haleine ? Comment et avec qui mener la lutte dans la durée ? (Tilman, in Grootaers & Tilman (Ed.), 2002, p. 201).

Tilman ne mentionne pas une autre exigence à laquelle sont pourtant confrontés le travail social et ses différents acteurs : les pressions des acteurs politiques qui, par manque de vision à long terme et de projet de société, sur fond d'enjeux électoraux et de préoccupations gestionnaires, recherchent le plus souvent des résultats à court terme et privilégient des solutions « bricolées » en réponse à l'urgence. Ainsi les contrats de prestations passés entre les États subventionneurs et les institutions d'action sociale mentionnent des critères d'efficacité qui portent à la fois sur une réduction des coûts et une exigence de résultats, qui s'apprécient sur la base du nombre de retours à l'emploi et de sorties du régime d'assistance. Les travailleurs sociaux ont beaucoup de peine à faire comprendre aux politiques que certains « résultats » exigent du temps.

Le problème lié au manque de pérennité des résultats obtenus dans le contexte des politiques d'activation est confirmé par un grand nombre d'études sur l'impact du RMI et autres contrats d'intégration. D'une part, il y a eu peu de retours effectifs à l'emploi, le résultat le plus probant étant plutôt, pour un bon nombre de personnes, une amélioration sensible de leurs conditions et qualité de vie. D'autre part, peu de retours à l'emploi ont été durables, pour diverses raisons dont la plus incontestable est la précarité du statut de l'emploi. Ce constat ramène bien sûr à l'une des causes essentielles de la massification du chômage et de l'exclusion, soit celle liée aux « exigences » de l'économie de marché. Cependant, ainsi que le mentionne Tilman, les changements structurels exigent, eux aussi, du temps.

Les conduites à projet sont également confrontées à cette exigence de satisfaire une double temporalité. Ainsi beaucoup d'entre elles s'organisent de façon à atteindre rapidement quelques résultats, répondant ainsi à des objectifs à court terme. Ces derniers s'élaborent en outre sur fond d'un projet social plus ambitieux établi sur le long terme. Cette stratégie présente cependant le danger, vu la multiplication des objectifs, de perdre de vue l'objectif central et plus fondamental. A terme, la conduite à projet deviendra une *fin* plutôt qu'un *moyen*, le sens de l'action est perdu et les acteurs finissent pas se démobiliser. Il me semble que c'est un des problèmes majeurs de la pratique du projet, telle qu'elle s'élabore au sein de l'Hospice général à Genève. Ce problème de la temporalité trouve cependant une forme de résolution dans les conduites à projet où le *projet personnel* est authentique et s'intègre dans le *projet de vie* de la personne. Dans ce genre de projet, l'adhésion et l'engagement de la personne sont forts et soutenus dans le temps par le sens que cette dernière peut donner au processus initié. Il me semble que ce type de conduite a plus de chance d'aboutir, même sur le long terme.

L'étude des déterminants de l'émancipation ainsi que des obstacles à cette dernière a permis de mettre en lumière un certain nombre d'enjeux liés au travail social, à la pratique éducative et aux conduites à projet. Je propose maintenant de présenter le modèle de pédagogie de l'autonomie de Vassileff (1988 & 1999). Le projet politique portant sur les publics assistés étant celui de l'autonomisation et de l'émancipation, il m'a semblé pertinent de prêter attention à ce modèle, découvert au fil de mes pérégrinations, puisqu'il développe une pédagogie centrée sur l'autonomisation des personnes.

3.3.5 Le modèle de Vassileff : la pédagogie du projet comme pédagogie de l'autonomie

L'intérêt de ce modèle d'action réside en ce qu'il révèle certains des écueils liés aux conduites à projet et propose, simultanément, une pratique qui permet de les éviter. C'est également un modèle construit à l'épreuve du terrain : il a été développé dans le cadre de

missions d'intégration sociale et professionnelle auprès de publics marginalisés. Il repose sur une lecture des besoins et difficultés spécifiques à ces publics. Pour l'auteur, le concept du projet se révélait insuffisant pour résoudre les problématiques de ces publics particuliers. Selon ses observations, « pour les chômeurs longue durée, le comportement d'autonomie [passe] d'abord par tout un travail de réflexion personnelle capable d'engendrer la reconstruction d'un projet existentiel fortement obéré⁶² par une trop longue période d'inactivité et de doute » (Vassileff, 1999, p. 70). Ainsi l'auteur s'est demandé « comment favoriser chez quelqu'un une dynamique de reconstruction de son projet existentiel » (p. 71) et s'est également questionné sur le sens de la notion de projet « [...] pour des personnes qui, depuis longtemps au chômage, n'ont plus le goût de faire des projets » (p. 71). Ces considérations sur les chômeurs de longue durée me paraissent être également valables pour les personnes qui sont depuis plus longtemps que d'autres dépendantes de l'aide sociale et qui, à ce même titre, sont plus durablement exclues de l'activité économique, voire sociale. L'analyse de Vassileff m'intéresse également car elle s'élève contre une « conception pathologiste du chômage » (p. 71) qui considère les chômeurs comme des malades qu'il faut soigner, et qui génère ainsi une *réponse psychologisante*⁶³ ou une *réponse d'ordre sociologique* consistant à décréter que « c'est la société qui est malade » (p. 71) et non pas le chômeur. Elle intègre ainsi une analyse socio-économique du problème.

Le système de Vassileff (1999) repose sur une méthode d'action qui s'intègre dans une pratique pédagogique respectueuse de la personne, reconnue comme *sujet* et *acteur* à part entière du processus. Sa pédagogie du projet peut en outre « [s'appliquer] à tous les contextes de formation, quels que soient les objectifs fonctionnels poursuivis, dans la mesure où elle vise l'apprentissage d'un comportement d'autonomie des personnes qui se forment (et non pas seulement l'élaboration d'un projet professionnel) » (p. 81). Cette citation met en évidence la finalité partagée de la pédagogie de Vassileff et du travail social individuel sous sa forme instituée. Le modèle qu'il développe intéresse donc la pratique du projet en travail social.

Vassileff propose également des solutions créatives en regard de la socialisation du projet de la personne, présentant ainsi une autre manière d'envisager le travail et l'insertion professionnelle. Ce modèle d'action constitue, à mon avis, une bonne traduction du projet pédagogique d'autonomisation de la personne en situation précaire et l'on peut y puiser des enseignements pour n'importe quelle pratique du projet, qu'elle soit instituée ou non. Je propose ainsi de le présenter de manière assez complète, en ce qu'il peut servir comme base de réflexion à tout travailleur social engagé dans un processus de projet avec un usager.

Boutinet qui a préfacé *La pédagogie du Projet en formation Jeunes et Adultes* (Vassileff, 1988) donne une caractérisation du projet tel qu'il y est développé. Cette citation montre bien la complexité du processus du projet, déjà évoquée plus haut, complexité qui ne saurait faire l'économie d'un travail de réflexion identitaire, d'un retour sur soi et son histoire, et qui inscrit automatiquement le projet dans un projet existentiel plus large.

⁶² Obéré : compromis par des engagements anticipés.

⁶³ Consistant en la médicalisation de la souffrance (la médecine du chômage, par exemple) et se manifestant par l'apparition de nouveaux métiers, comme par exemple celui de caréologue.

[Il s'agit ici] de situer le projet d'abord et essentiellement comme une méthode d'action, une démarche visant simultanément à travers ce que l'on choisit de faire une réappropriation de soi-même, de sa propre histoire, de ses desseins, et en même temps une meilleure maîtrise de son environnement de vie pour rendre ce dernier habitable. Ce projet-méthode que l'acteur cherche à mettre en place ne saurait se réduire au projet-objet qui donne lieu à maintes fuites en avant dans la conquête illusoire d'objets fétiches. L'auteur nous montre qu'il ne s'agit pas tant à travers le projet d'imaginer tous les scénarios possibles pour hâter l'avènement de certains de ces scénarios, ceux qui seraient désirés : il s'agit surtout de se réapproprier le temps présent : m'interroger sur ce que je fais présentement et me demander en quoi ce que je réalise me permet à la fois de récapituler momentanément mon histoire et de m'ouvrir sur un futur possible qu'il m'appartient de définir et d'orienter, relativement à la façon par laquelle je pense présentement l'atteindre. (Boutinet, in Vassileff, 1988, p. 8)

Boutinet introduit ainsi la temporalité du projet et ce que Vassileff a appelé « le Temps rassemblé ». Ce dernier nous montre que se projeter dans l'avenir depuis un point du présent, demande parfois d'abord à régler ses comptes avec des éléments du passé, d'où la nécessité d'intégrer dans le processus du projet, la pratique de l'histoire de vie. Le processus du projet, tel qu'il est conçu ici, n'est pas linéaire. Il peut parfois être bloqué, présenter une régression, nécessiter une pause, un travail sur la dépendance affective, par exemple, qui seul peut changer les scénarios relationnels. Les travailleurs sociaux qui sont en contact avec les publics précarisés connaissent bien cette nécessité d'aller visiter, revisiter un passé, des fonctionnements qui font frein⁶⁴. L'intégration des histoires de vie comme outil d'accompagnement social est d'ailleurs chose assez courante. Ainsi la plupart des travailleurs sociaux savent aussi que le projet ne s'égraine souvent pas directement entre un point A et B mais qu'il emprunte parfois quelques méandres.

La méthodologie du projet présentée ici est toujours relative à une situation. Elle s'élabore dans l'espace et le temps en fonction des besoins exprimés par la situation, au fur et à mesure du processus engagé. D'autre part, le rôle du formateur « [...] restera toujours périphérique par rapport à l'acteur en projet qui décide ou pas de saisir l'opportunité de se lancer dans telle ou telle initiative destinée à le faire exister autrement, [...] ». Ce qui fait dire à Boutinet que « le projet est essentiellement pédagogie » (Boutinet, in Vassileff, 1988, p. 10).

3.3.5.1 Les fondements sociaux, politiques et économiques du modèle d'action de Vassileff

Vassileff, avant de devenir formateur d'adultes et pédagogue, a d'abord été économiste. Le projet pédagogique qu'il propose a été développé à partir de ses propres conceptions sociales, politiques et économiques.

Ainsi il signale également, dès les années 1970, le recours à la formation des adultes envisagée comme solution au chômage et au phénomène d'exclusion sociale. Il dénonce le

⁶⁴ Reconnaître cette nécessité chez les publics précarisés ne veut pas dire qu'elle ne s'adresse qu'à eux. En conformité avec ce qui a été dit auparavant au sujet des représentations *sur* ces publics, ce qui est vrai pour eux l'est pour toute personne qui serait engagée dans un même processus. Il est vrai cependant que les problématiques qui émergent, quelles qu'elles soient, peuvent présenter un caractère plus aigu et « récalcitrant » chez les personnes qui vivent depuis plus longtemps dans un état de précarité et de stress.

traitement social du chômage et les « réponses-occupations⁶⁵ » (Vassileff, 1988, 18) qui sont proposées aux chômeurs de longue durée et dont le but principal est de les soustraire à « tous les germes de désocialisation » (p. 18). Ainsi, « c'est [...] l'Institution Formation qui se trouve mobilisée dans la lutte pour l'Emploi et envoyée en première ligne » (Vassileff, 1988, p. 25). De cette façon « une responsabilité qui incombait à l'Institution politique » a été transférée à l'Institution Formation, dont les finalités se retrouvent alors perverses. C'est là, selon l'auteur, qu'intervient la Pédagogie du Projet qui « s'est construite à partir d'un refus de cette dénaturation, de cette perversion, et s'est donné la perspective de proposer aux formateurs impliqués dans la Réponse-Occupation, une pratique de travail qui soit conforme à leur mission de formateurs » (p. 26). Avec la formalisation du projet dans la pratique d'accompagnement social au sein des institutions d'assistance, le même défi se présente aujourd'hui aux travailleurs sociaux. Il s'agit de ne pas faire du projet un but en soi, de ne pas tomber dans l'écueil du *projet-objet*, de ne pas proposer un *projet-occupation*. C'est pourquoi, il me semble important que nous, les travailleurs sociaux, prenions conscience du rôle majeur que nous jouons dans cette reconfiguration des rôles. Aux travailleurs sociaux incombent aujourd'hui des responsabilités que les politiques et la société n'assument plus : il leur est demandé d'assister, de former et de coacher leurs publics. Mais en vue de quoi ? Pour les insérer dans quoi ? De quelle manière ? Avons-nous vraiment quelque chose de valable à leur proposer ? Avons-nous les moyens de le faire ? Le deal est-il honorable ou pervers ? Il nous appartient de veiller, de même que les formateurs ci-dessus, à continuer de travailler conformément à notre déontologie et à la mission que nous nous sommes assignée et à ne pas devenir les bras armés d'une politique autoritaire dans laquelle nous ne nous reconnaissons pas.

Vassileff (1999) soutient, de même que Dubet, la thèse de la *crise institutionnelle*, voire, plus profondément, « une crise de civilisation que le débat politique actuel ne permet pas d'appréhender » (p. 25). Dans ces contextes de crise politique et institutionnelle, il voit dans le modèle du projet une alternative pédagogique à la *pédagogie de l'adaptation*⁶⁶ qui est mise en œuvre dans les différentes institutions de formation œuvrant à l'intégration des publics précarisés. Il l'exprime ainsi :

Car le système social dominant reposant sur le principe de l'attribution aux individus de places sociales préétablies, se trouve, de facto, mis en échec par l'inoccupation d'une fraction croissante de la population. En termes de formation, c'est la pédagogie de l'adaptation comme outil stratégique du système social d'attribution qui apparaît comme inopérante vis-à-vis des publics exclus. Devant la carence de mesures économiques susceptibles de redresser la situation, ceux-ci n'ont plus d'autre issue que d'entreprendre par eux-mêmes la construction de leur place dans la société. Cela suppose un système d'édification des places sociales, soutenu, dans le champ de la formation, par une stratégie pédagogique de développement personnel. (Vassileff, 1988, p. 77).

⁶⁵ Celles-ci consistent par exemple à : apprendre à mieux chercher un emploi, à mieux s'orienter, à construire un projet professionnel, se remettre à niveau dans son métier ou en apprendre un nouveau.

⁶⁶ Vassileff définit ainsi la pédagogie de l'adaptation : celle où le comportement attendu des formés est de s'adapter à des objectifs et à des parcours formatifs fixés par des instances qui leur sont extérieures (orientation, sélection, apprentissage, évaluation, placement) (Vassileff, 1988, note (1) p. 77).

En accord avec ce que je défends dans mon étude et à la lumière du potentiel émancipateur du contrat et du projet, Vassileff (1999) considère que « si la formation a pour fonction de reproduire les valeurs sociales dominantes, elle peut aussi s'avérer un lieu d'élaboration de valeurs nouvelles, spécialement en période de mutation » (p. 38). C'est à cela que peut contribuer sa pédagogie du projet.

Dans son analyse de la crise institutionnelle, l'auteur met à jour la grande mystification qui parcourt nos démocraties occidentales. Selon lui, en effet, la crise des institutions est provoquée par le passage de l'état de Rareté à celui de l'Abondance. Avec le recours à la croissance et au productivisme vus comme solutions à la *crise*, nos démocraties modernes ont fini par arriver à un état d'Abondance. L'une des conséquences directes de cet état et du gaspillage et de la pollution corrélés, est la perte de valeur du travail et de l'effort. « Ainsi, le travail en tant que valeur n'a plus de sens en soi (comme activité productrice nécessaire à la satisfaction des besoins) » (Vassileff, 1999, p. 27). L'intérêt du travail résiderait essentiellement dans le revenu qu'il apporte. Cette conception du travail lui fait cependant perdre sa crédibilité « car de nos jours, personne ne peut plus ignorer, ni feindre d'ignorer, que le capital enrichit beaucoup plus que le travail, et tellement plus douillettement » (p. 27).

L'autre conséquence du passage à l'état d'Abondance - et c'est là qu'intervient la mystification - est que nos institutions socio-économiques continuent à fonctionner selon un état de Rareté et qu'elles entretiennent ainsi, au sein d'un état d'Abondance, l'« illusion de la Rareté » (p. 27). De même, le problème social du chômage contribuerait aussi à entretenir l'idée de l'état de Rareté. Aujourd'hui en effet, avec les gains de productivité opérés avec l'aide de la technologie, il faut moins de main-d'œuvre pour réaliser le même travail. Ainsi, « se déploie une impression de rareté de l'emploi, donc de rareté du revenu, qui contribue à faire culturellement croire à la pérennité de la Rareté et à empêcher la prise de conscience de l'avènement de l'Abondance » (Vassileff, 1999, p. 28).

Il m'a paru intéressant de signaler cette lecture particulière des contextes économiques, politiques et sociaux. Elle apporte une lumière nouvelle aux discours politiques : discours qui sont ceux de la Rareté dès lors qu'il s'agit de trouver des solutions à la crise sociale ; et ceux de l'Abondance dès lors qu'il s'agit de soutenir la production, emblème de la politique de développement. Je ne vais cependant pas m'attarder plus avant, l'intérêt du modèle présenté ici résidant principalement dans la pédagogie du projet qui y est développée.

3.3.5.2 Les fondements pédagogiques

Vassileff (1999) constate que ce nouvel état d'Abondance travaille le psychisme des individus et que peu à peu « leur raison de vivre se transforme. [Celle-ci], axée jusque-là sur la satisfaction de leurs besoins, [...] s'oriente de plus en plus vers l'actualisation de leurs désirs » (p. 52). Ce passage d'un état de Besoin à un état de Désir serait à l'origine de la crise des individus contemporains qui « [...] experts dans la gestion du besoin, s'avèrent inexpérimentés dans celle du Désir » (p. 52). Ainsi « le bouleversement de la société se répercute, au niveau de la personne, sous la forme d'un problème d'apprentissage à vivre sur le registre du Désir » (p. 52).

Pour l'auteur, le projet de vivre selon son Désir et le développement d'un *comportement d'autonomie* sont directement liés. Voici la définition du *comportement d'autonomie* proposée :

C'est du comportement d'autonomie socio-affective dont il est question, celui que nous développons dans nos rapports avec Autrui. On peut définir ce comportement, pour une personne donnée, comme une tendance [...] à réduire son système de dépendances [et] à produire elle-même son système de vie. (p. 55)

Selon Vassileff, le développement d'un comportement d'autonomie dépend de la capacité de l'individu à se projeter. La capacité de projection n'exclut cependant pas celle d'adaptation, toutes deux étant nécessaires à la conduite de la vie en société. L'auteur constate que dans nos sociétés le comportement d'autonomie est peu encouragé car celles-ci auraient plutôt besoin d'exécutants. Le défi éducatif consiste ainsi dans le développement, par les individus, de leur capacité de projection.

Ici est mis en lumière la prépondérance, dans nos sociétés, d'un système d'adaptation et la nécessité, pour l'individu contemporain, de passer d'un système privilégiant des stratégies d'adaptation à un système privilégiant la projection. A partir de ces deux concepts, l'auteur propose une « analyse du fonctionnement du système institutionnel contemporain chargé de l'intégration sociale des individus » (p. 64), dont voici un extrait:

Autrement dit, le système institutionnel d'attribution des places sociales repose avant tout sur une attitude d'adaptation de la part des individus : les membres de la société s'adaptent à ce qui a été préparé pour eux par les autorités spécialisées du système. Dans notre civilisation du Besoin, les experts se projettent, le peuple s'adapte. Or, nous le savons, ce système est en crise. Il ne parvient plus à attribuer sa place à une part importante et toujours croissante de la population. Les experts ne sont plus crédibles, et la démarche d'adaptation n'est plus efficace, puisqu'elle ne suffit plus aux membres de la société à réussir leur insertion sociale. De nos jours, pour beaucoup de gens, « s'avoir s'adapter » est synonyme de chômage. (p. 64)

S'il propose une lecture différente du problème de l'individu contemporain, Vassileff arrive, il semble, à la même conclusion que d'autres auteurs, à savoir qu'il est aujourd'hui nécessaire de développer le comportement d'autonomie des personnes. C'est la finalité principale de sa pédagogie du projet. Cependant, de même que les auteurs précités, il affirme que le projet ne peut soutenir l'idée d'autonomie que s'il est authentique. Or un projet authentique ne peut être que le fruit de la projection de la personne qui se lance dans le processus du projet, et non pas celui d'une démarche d'adaptation à un projet décidé par d'autres.

Il me semble pertinent ici d'affiner la compréhension des concepts d'adaptation et de projection et, pour les resituer dans la problématique de mon étude, d'établir un lien entre ces concepts et les publics qui m'intéressent plus particulièrement. Vassileff (1999) met effectivement en lumière un « contre-sens que l'on commet fréquemment dans l'emploi de la notion d'adaptation » (p. 63). Il dit ceci en regard de la capacité d'adaptation des publics « défavorisés » :

J'entends souvent dire des publics dit « défavorisés » qu'ils ne savent pas s'adapter. C'est qu'on ne s'est pas donné la peine de comprendre qu'ils ont dû, pour survivre à des situations difficiles, voire dramatiques, auxquelles ceux qui les jugent ainsi auraient peut-être succombé, développer le meilleur de leur capacité d'adaptation. Ce n'est pas qu'ils ne savent pas s'adapter, c'est qu'ils n'ont rien d'enthousiasmant à quoi s'adapter. Ce qui leur manque, c'est un projet issu de leur démarche de projection (et non issu d'une pression institutionnelle qui cherche à les insérer à tout prix). (p. 63)

Ici est mise en exergue la contradiction liée à une pratique instituée du projet, contradiction qui s'exacerbe d'autant plus lorsque le projet est mis en œuvre dans le cadre de politiques d'activations orientées essentiellement vers le retour à l'emploi. Il est également intéressant de remarquer le lien étroit entretenu entre l'activité d'adaptation et celle de projection. C'est en effet la « [...] démarche de projection qui permet d'affiner la capacité d'adaptation » car le projet authentique formulé par la personne va lui servir comme « [...] référence autour de laquelle elle va pouvoir réorganiser l'activité d'adaptation, hiérarchiser les concessions à consentir et les noyaux durs du projet sur lesquels il n'est pas question de transiger » (Vassileff, 1999, p. 63). Dans cette conception, le projet peut à la fois répondre à un désir authentique de la personne et aux exigences qui permettront de le socialiser. De cette manière seront possiblement réalisés les deux objectifs contenus dans le projet : l'objectif fonctionnel qui consiste en la réalisation, l'effectuation du projet ; et l'objectif pédagogique qui vise, à travers le processus du projet, le développement du *comportement d'autonomie* de la personne.

3.3.5.3 *Le processus du projet : préalables, organisation et espace temps de la formation*

A partir de ces fondements théoriques, je propose de présenter ci-après les différentes phases du processus du projet en commentant les points qui me semblent les plus pertinents en regard de la pratique du projet instituée. Je renvoie le lecteur qui souhaite parfaire sa compréhension, de se référer directement à la source. Le propos des paragraphes qui suivront servira essentiellement à indiquer la complexité du processus du projet, ainsi que les écueils et difficultés majeures qu'il s'agit de surmonter à chaque stade. Il me faut encore préciser ici que le processus du projet se fait en groupe et non pas individuellement. Le groupe va jouer un rôle important à différents stades du processus.

Tout d'abord, il y a un certain nombre de *préalables au projet*. Ceux-ci s'élaborent en amont du travail de développement de la capacité de projection des personnes engagées dans le processus. Ce préambule au projet tient compte de la situation particulière des publics précarisés et fragilisés et / ou de certaines caractéristiques des publics jeunes. Il est une réponse à la difficulté qu'il y a à transformer le rapport particulier que les individus exclus et / ou dominés entretiennent avec le monde. Ces préalables au projet sont également nécessaires car un projet ne peut pas être imposé. La pédagogie du projet suppose alors « une prise de conscience par les formés eux-mêmes de la nécessité d'un projet » (Vassileff, 1988, p. 79). Le processus du projet commence donc de la façon suivante :

Dès les premiers instants de la formation, il s'agit d'entreprendre de débarrasser les formés de leur sentiment de culpabilité (ou de colère, d'in-confiance – de désespérance) plus ou moins prononcé vis-à-vis de leur situation d'exclusion de l'activité économique et sociale. Un tel sentiment de culpabilité produit toute une série de complexes qui s'opposent à la projection et à l'authenticité. Il convient donc de renvoyer la responsabilité essentielle des situations d'exclusion à l'échec des institutions en crise. (pp 41-42).

D'autre part, éclairer ces personnes sur les divers déterminants de leur situation et sur les logiques institutionnelles et économiques prévalant à leur condition, leur permettra de mieux en appréhender les différentes causes. Cette phase suppose, pour le formateur, une « distanciation institutionnelle » (p. 42). Le formateur doit pouvoir devenir un allié des formés et ne doit plus être vu par ces derniers comme un représentant de l'institution. Cette attitude de distanciation du formateur par rapport à l'institution doit être une attitude permanente

pendant tout le processus de formation. Cette distanciation a un autre objet, celui de limiter le pouvoir du formateur :

Ce « dépouillement » institutionnel des formateurs vise à ce que, le plus rapidement possible, les formés ne leur attribuent plus que le pouvoir lié au décalage de savoir, celui qui seul fonde l'Institution Formation. Le cumul avec tout autre type de pouvoir freinera l'appropriation des formés de l'espace-temps formation, gênera la projection. (Vassileff, 1988, p. 42)

On voit ici déjà en quoi les différentes postures, rôles et fonctions tenus simultanément par l'assistant social de service public peuvent constituer un obstacle à la mise en place d'une démarche authentique de projection par la personne qu'il accompagne. La fonction la plus problématique bien sûr, que l'obligation de contracter met en évidence, est celle d'agent, de représentant du pouvoir institutionnel. Ceci amène également une nécessité de clarification des rôles. L'assistant social devra être identifié, par le sujet du projet, dans sa fonction de formateur. Vassileff signale les difficultés que la clarification des rôles peut poser dans les situations qui présentent des problématiques multiples appelant différents types de prise en charge, notamment thérapeutique. Par rapport au travail social de polyvalence, ceci pose bien évidemment la question de la séparation des fonctions, de la pertinence de la spécialisation et de la sectorisation, ou non, de la prise en charge. Cette problématique appelle aussi une réflexion sur les fonctions de l'assistant social et les limites de l'accompagnement individuel. Elle pointe, une fois de plus, la difficile recherche d'identité de cette profession, recherche qui la fragilise et qui prêterait sa capacité à s'affirmer et à faire reconnaître, à leur juste valeur, les nombreuses compétences que l'exercice du métier requiert.

Pour en revenir au système de Vassileff (1988), le formateur doit, d'autre part, s'impliquer fortement dans le processus et expliciter aux formés son propre projet pédagogique. Car pour que cette pédagogie fonctionne, il faut qu'elle soit légitime aux yeux des formés et qu'ils y trouvent du sens. Dans un deuxième temps, le formateur doit s'effacer. Il le fait « explicitement » et « volontairement » :

Une fois la confiance installée, les formateurs annoncent qu'ils n'ont plus rien à proposer et déclarent : « cette formation est à vous, elle vous appartient, que voulez-vous en faire ? » Les formés découvrent qu'ils n'ont plus d'autre recours qu'eux-mêmes pour répondre à la question. D'où un certain nombre de réactions. (p. 46)

Pendant ce temps, les formés ont pour tâche de formuler des propositions et de réfléchir sur d'éventuels projets. L'auteur note que très vite, placés dans cet espace vide et un temps qui leur appartient, les formés vont le remplir avec des « stratégies d'adaptation » et des propositions non authentiques, souvent déterminées par des expériences de formation préalables. Cette phase permet néanmoins au groupe des formés, avec l'aide des formateurs, de prendre conscience de leur stratégies déterminées, peu authentiques et adaptatives. Ils commencent alors à entrevoir que l'espace mis à leur disposition prendra la forme qu'ils veulent lui donner. Ce stade signe le début d'un processus d'auto-détermination par les stagiaires. Cependant le développement d'une démarche de projection peut nécessiter un temps plus long, un espace de transition. Cet espace sera celui du vide précité, c'est le temps et l'espace d'un grand malaise pour le formé qui éprouve une sensation de vertige et « qui se trouve mis en situation de forger de nouveaux repères qui lui soient propres » (p. 49). Ce temps de la transition se traduit souvent par l'« absentéisme et la désertion du lieu de formation » (Vassileff, 1988, p. 49). C'est également le moment de la construction, par les formés, du *droit pédagogique* : les stagiaires testent leurs véritables droits sur la formation et

s'approprient peu à peu l'espace et le temps de la formation. Cette période de flottement qui permet la maturation et laisse la place à l'émergence de contenus plus authentiques est également très pénible pour les formateurs qui sont souvent tentés d'intervenir. Or, il s'agit à ce stade, d'éviter toute directivité. A ce moment les stagiaires vont commencer à « donner du sens à cet espace-temps mis à disposition » et s'acheminer dans une démarche de projection (p 51). Vassileff (1988) définit ainsi cette démarche:

La démarche de projection, qui se traduit concrètement par un problème d'auto-finalisation d'un espace-temps, a pour premier effet, de mettre l'individu face à lui-même. Habitué à fonctionner dans une démarche d'adaptation, selon des repères fournis de l'extérieur, il se trouve mis en situation de forger de nouveaux repères qui lui soient propres, à la fois pour mener à bien son travail d'auto-finalisation (recherche d'authenticité) et pour construire les règles qui vont structurer sa vie sociale à l'intérieur de l'espace-temps formation (construction du Droit Pédagogique). (p. 49)

Il faut bien comprendre que si le projet privilégie les stratégies de projection, il n'exclut pas moins les stratégies d'adaptation. Ainsi, le projet « [...] se présente comme le produit d'un mouvement dialectique entre stratégies projectives et stratégies réactives, l'élaboration du Projet intégrant les contraintes de l'environnement » (p. 52). Le problème de l'authenticité du projet, qui reste fondamental, revient à ce stade, sur le devant de la scène. Vassileff signale que « [...] le problème [de l'authenticité] réside dans l'origine de cette dialectique : si c'est l'environnement qui en désigne le point de départ, nous sommes en présence d'une démarche d'adaptation » (p. 52). Ceci est probablement le problème principal que rencontrent les démarches obligatoires de projet engagées dans les institutions d'aide sociale.

A ce stade, certaines personnes continueront d'éprouver des difficultés à « enclencher un processus de projection » (p. 53). Elles n'arriveront pas forcément à formuler explicitement une demande d'aide dans leur difficile recherche d'authenticité. Le formateur a alors la difficile tâche de la faire émerger. C'est alors que la nécessité de se pencher sur l'histoire de vie se présente. Avant que d'être capable de se projeter dans le futur, il y a nécessité d'intégrer le passé et de se situer dans le présent.

Voilà campé le décor sur le fond duquel pourront maintenant s'élaborer les projets. On le voit, le développement de la capacité à se projeter nécessite pour certain une approche plus ou moins longue, ainsi qu'un espace vidé de toute influence et directivité. Si l'on considère le contexte de la situation éducative entre assistant social et l'assisté, au sein de l'institution, avec toutes les contraintes spatio-temporelles existantes, il paraît difficile d'envisager la naissance d'un projet authentique.

Qu'en est-il des projets ? Pour Vassileff (1988) « [...] le projet est le produit de la projection » (p. 54). Il est donc postérieur à celle-ci. L'auteur décrit, de façon très claire et synthétique le schéma-type du processus d'élaboration du projet ainsi que sa dynamique :

Le schéma-type de ce processus part d'une référence personnelle, la plus authentique possible, purement projective, pour aboutir à une planification spatio-temporelle d'opérations décrites dans leurs rapports avec les composantes du tissu social. Entre ces deux extrémités, le projet s'élabore dans un enchaînement dialectique de stratégies projectives et réactives par intégration progressive des contraintes et réalités sociales. Celles-ci sont constamment analysées par rapport à la référence initiale, qui sert ainsi de garant à l'authenticité du projet. Dans le vécu concret de la

formation, cette évolution n'est pas linéaire. Elle procède par paliers, le projet prenant différentes formes identifiables.

Les formes du projet identifiées sont le *projet primaire*, le *projet secondaire* et le *projet tertiaire*. Le projet primaire est la première formulation du projet dont on peut se demander si elle est vraiment authentique. Si le projet est authentique, on peut, à ce stade, aussi se demander s'il est exprimé de « manière utopique » ? (p. 55) L'auteur indique que « ce n'est pas aux formateurs d'en décider [et qu'] il est nécessaire de laisser les formés faire l'expérience de la poursuite de leurs projets pour qu'ils trouvent eux-mêmes les réponses à ces questions » (p. 55).

Quant aux projets secondaires et tertiaires, ils sont décrits ainsi :

Les projets secondaires apparaissent après une période de transition qui suit l'expression des projets primaires, ceux-ci ayant rencontré dans leur confrontation avec les contraintes de la réalité, trop d'obstacles pour trouver matérialisation en l'état. Le projet secondaire est souvent très différent du projet primaire et procède d'une autre dimension du désir de l'individu que celui-ci a jugé plus compatible avec les exigences de l'environnement. Mais il peut aussi dériver directement du projet primaire, dans une forme plus stratégique.

Les projets tertiaires sont des projets secondaires dont les chances de socialisation ont été jugées comme envisageables et suffisantes par leurs auteurs, en général après enquête ou simulation. (Vassileff, 1988, p. 55)

Il est important également de noter que ces projets ne se suivent pas forcément de manière linéaire. Plusieurs projets primaires peuvent, par exemple, être formulés successivement et la formulation des projets peut être entrecoupée de périodes de transition, de retour sur soi dont la nécessité est amenée par des phénomènes de régression. Il peut effectivement arriver que d'autres préoccupations émergent, qui monopolisent l'énergie des stagiaires et qui empêchent temporairement leur investissement dans le processus du projet. Il arrive souvent alors qu'une réflexion et un travail doivent être initiés en relation avec différentes formes de dépendance qui entravent l'avancée de la personne et de son projet. Vassileff (1988) met cependant en garde qu'il ne s'agit pas ici « d'inaugurer une fonction thérapeutique à l'intérieur du stage. On ne demande pas aux stagiaires de « guérir » de leur passé, mais de se former à leur histoire. Certes, l'évocation du passé aura un effet thérapeutique, mais elle reste dans une relation de type pédagogique » (p. 84). Le travailleur social connaît bien ces phénomènes de régression qui font partie de tout processus de changement. Je trouve néanmoins Vassileff très pertinent lorsqu'il invite à rester dans une relation pédagogique et à ne pas entrer dans le thérapeutique. Il ne s'agit en effet pas de jouer aux apprentis sorciers en manipulant des outils peu familiers et surtout, peu maîtrisés.

Avant que de m'atteler à décrire la situation éducative et la place et le rôle des acteurs dans le système pédagogique de Vassileff, je vais m'arrêter sur les phases de test et, ultimement, de socialisation du projet. Ces phases sont particulièrement importantes lors de conduites de projet avec des publics jeunes et relativement peu formés. Lorsqu'un projet déjà bien élaboré est formulé, il est soumis à une phase de test, de mise à l'épreuve. Pour ceci, « les formés empruntent, entre autres, les moyens classiques de l'enquête et du stage en entreprise » (1988, p. 56). Cette expérience permettra aux stagiaires de voir quelles connaissances, savoirs spécifiques sont nécessaires et de décider des stratégies à adopter pour le mettre en forme et permettre sa mise en œuvre. Ces différentes démarches participent de la « mise en stratégie » du projet et constituent la « dimension didactique du Projet pris comme

support de la formation et de l'organisation de celle-ci » (p. 58). Il est important de comprendre, dans l'esprit de la pédagogie de l'autonomie, que cette phase de test « n'est pas une simple adaptation de l'individu à l'environnement dans lequel son projet devra se réaliser, mais comme un moment de la formation mis au service de l'affinement du projet du formé » (p. 56).

Une autre façon de tester le projet peut être une « simulation en grandeur réelle [...], plus globale parce qu'elle intègre à la fois l'acquisition des connaissances et la traduction du projet en stratégies sociales » (p. 57). Cette phase de test, d'expérimentation, de mise en stratégie des projets est cruciale. De part les savoirs, apprentissages et expériences réalisés par les stagiaires, et ce qui est apporté au plan pédagogique, cette phase peut relativiser une issue non favorable dans le cas où le projet n'aboutirait pas à une socialisation. Les apprentissages ainsi réalisés et l'expérience vécue ne sont en effet jamais perdus et toujours sources d'enrichissement.

La phase de socialisation du projet est également une phase importante, un moment clé et délicat du processus. En effet, comme le dit l'auteur, il semble important dans le contexte actuel de dépendance au marché économique et en regard des voies de formations et des formes institutionnalisées d'insertion qui ne sont pas adaptées aux publics étudiés, de trouver d'autres solutions. C'est bien sûr la phase du *projet tertiaire*, la plus élaborée et la plus avancée, qui est concernée par la socialisation du projet. L'originalité des « stratégies d'insertion » proposées par Vassileff (1988), et ce qui fait leur succès, réside en ce qu'elles « sont étudiées à partir des caractéristiques du projet, et non pas en fonction des possibilités laissées par le système dominant d'attribution. En ce sens, la pédagogie du projet représente l'alternative à la pédagogie de l'adaptation » (p. 88). D'autre part, l'auteur met également en lumière que c'est « [...] le manque de souplesse des institutions en place qui risque souvent d'en compromettre la réalisation » (p. 87).

Dans cette phase de socialisation, il appartient aux formateurs de « rechercher les structures opérationnelles aptes à assurer une socialisation satisfaisante des projets » (p. 87). Les solutions sont originales et créatives. Il peut s'agir de créer des activités, des postes, ou de trouver des voies nouvelles de mise en œuvre du projet, qui ne participent pas des stratégies habituelles. La création de mini entreprises à l'aide de microcrédits provenant de mouvements associatifs locaux, une distribution, à l'échelle locale et selon des procédés souvent originaux, de produits manufacturés ; ou bien des formes d'association avec des artisans et / ou petits entrepreneurs locaux, sur la base de démarches ouvertes et solidaires, en sont des exemples. Vassileff (1988) donne un certain nombre d'exemples concrets dans son ouvrage, que le lecteur intéressé peut éventuellement consulter.

3.3.5.4 *La situation de formation, la place et le rôle des acteurs*

J'ai, à plusieurs reprises, mis en exergue la situation de formation dans laquelle l'assistant social se trouve engagé avec le bénéficiaire de l'aide ainsi que la fonction pédagogique qu'il est amené à exercer. Cette situation de formation amène des enjeux de pouvoir, notamment en ce qu'elle « est le lieu d'une des formes instituées de pouvoir social » (Vassileff, 1999, p. 67). Si j'ai choisi de vous présenter ce modèle particulier, c'est parce qu'il donne à voir une pratique pédagogique du projet qui met en forme un travail *avec* autrui, plutôt qu'un travail *sur* autrui. Ci-après, je vais donc prendre le temps de préciser la place et le rôle que prennent les acteurs impliqués. Ces éléments pourront, à nouveau, servir de base de réflexion à l'assistant social de service public, *institué formateur* dans le cadre du processus de formalisation de l'aide sociale individuelle.

Dans les contextes d'introduction, j'ai déjà évoqué la « situation de pouvoir institué » dans laquelle se trouve le travailleur social engagé dans une activité éducative et pédagogique. Je propose, par la citation suivante, de préciser en quoi consiste cette situation ainsi que le pouvoir qui lui est attaché :

Il faut distinguer projet pour soi et projet sur autrui. La vie nous fournit toutes sortes d'occasions de développer un projet sur autrui. C'est le cas notamment lorsqu'on est en situation de pouvoir institué. Le formateur se trouve dans cette situation. Il est institué formateur pour accomplir auprès d'autrui une mission de formation. Il est dépositaire d'un pouvoir d'influence sur autrui dans le cadre de sa mission. (Vassileff, 1999, p. 68)

Dans une note se référant à la notion de « pouvoir institué », Vassileff précise que « dans pouvoir, il ne faut pas lire domination. La domination n'est qu'une forme de pouvoir parmi beaucoup d'autres. Le pouvoir institué est un potentiel d'influence que la Société, par le biais de ses institutions, délivre à certains de ses membres pour exercer une mission sociale instituée » (p. 68). Cette forme de pouvoir est bien celle attachée à l'assistant social de service public. Or cette « situation de pouvoir institué » doit nécessairement amener un certain nombre de questionnements de la part de ce dernier, questionnement propre à amener une régulation de la relation pédagogique et à soutenir une pratique éthique. J'en ai déjà suggéré quelques uns, par rapport notamment au *projet éducatif*. Je propose ici d'aborder plus spécifiquement ceux amenés par l'auteur étudié ici.

Considérons d'abord les préalables à toute activité éducative, et auxquels les *assistants sociaux formateurs* doivent, selon l'analyse présentée, se confronter. Il s'agit d'abord de devenir conscients, éclairés sur leur propre projet pédagogique et existentiel. Ce qui suppose, selon les termes de Vassileff (1999) de mettre à jour « derrière leur fonction objective de transmission d'un savoir, [...] les contours de formes d'investissement subjectives beaucoup moins rationnelles » (p. 67). Il s'agit de porter à la lumière les éléments qui peuvent être de l'ordre d'une projection, *sur* autrui, dans le cadre du pouvoir qui est conféré au formateur, de son propre projet existentiel, de sa propre vision, philosophie de vie, croyances etc. Cela renvoie au travail de *régulation des subjectivités* déjà mentionné.

S'il doit mettre à jour ses propres projets, *l'assistant social de service public, institué formateur*, doit également faire une analyse institutionnelle de sa pratique, afin de trouver une légitimité au pouvoir dont il est institué. Ainsi, le seul moyen de s'en sortir, pour le formateur, est de « transformer son projet existentiel en projet social » (Vassileff, 1999, p. 69). Ceci est souvent le cas pour les tenants de la profession sociale, qui est, comme nous l'avons vue, fondée en valeurs. Cependant, comme je l'ai déjà mis en lumière, il existe un écart entre les valeurs défendues et les objectifs visés par le travail social, et ce qui est effectivement réalisé et mis en œuvre. Ce décalage s'explique en partie, à mon avis, par le fait que les travailleurs sociaux concernés ont fait l'économie des préalables mentionnés ci-dessus. Il s'explique aussi, dans le cas des politiques d'activation, par le fait que celles-ci s'imposent verticalement dans un rapport de force politique ; situation renforcée par le statut non-autonome du travail social, dans sa perpétuelle recherche d'identité et de légitimité.

Dans un deuxième temps le formateur mis en situation de pouvoir institué doit « annoncer, expliciter ce projet social » auprès des personnes formées afin que celui-ci puisse être, en cas de désaccord, négocié et débattu (p. 69). C'est à ces conditions expresses et essentielles qu'un formateur pourra « [...] faire de l'autonomie la finalité de [sa] pédagogie » (Vassileff, 1999, p. 69).

Mais qu'en est-il de la conduite du projet proprement dite et de la place et de la fonction des formateurs ? Leur rôle se définit en termes de pilotage :

Ils ne sont plus les experts du destin des formés mais les pilotes d'un système pédagogique se proposant de permettre aux formés de prendre leur destin en mains. Ils doivent pour cela assumer tour à tour plusieurs types de fonctions sous-tendues d'attitudes différentes. Mais la diversité des fonctions exercées et des attitudes prises implique un certain type de gestion du rapport de formation. (Vassileff, 1988, p. 60)

Ainsi, en pédagogie du projet, « l'activité du formé est de travailler son projet : le rechercher, l'élaborer, le tester, acquérir les compétences qu'il requiert, le socialiser, le modifier, etc. Ce projet (qui peut prendre plusieurs formes) lui appartient entièrement. Nul autre que lui ne peut le créer, ni le contester ou le remettre en cause » (Vassileff, 1999, p. 82). L'activité majeure du formateur est, quant à elle, « de favoriser la projection des formés, leur prise de pouvoir sur l'espace-temps de la formation par une occupation spatiale de l'ici et maintenant » (p. 82). Dans cette fonction « il est important de préciser que le rôle des formateurs ne consiste pas à juger du bien fondé des finalités (du projet choisi par le formé), ce qui les replacerait en situation d'experts en matière de validité des projets formés, mais seulement à exiger, dans la mesure où ils se trouvent impliqués dans l'activité des formés, l'existence d'une finalité » (Vassileff, 1988, note p. 62). Les formateurs ont aussi une « fonction d'aide et de soutien » qui se matérialise surtout dans les périodes de transition. « Ce rôle est un rôle de propositions directes, de formulations, de conseils, etc. pour aider les formés dans leur réflexion et les soutenir dans leur recherche d'authenticité » (p. 63). La troisième fonction est celle « d'accompagnement des projets » (p. 64) qui se met en route lorsque les projets sont exprimés et qu'il s'agit de les mettre en stratégie. Cette fonction « implique de la part des formateurs, des attitudes d'enseignement (les formateurs sont eux-mêmes ressources), d'organisation, de conseil et proposition de stratégies » (p. 64).

Qu'en est-il de la distribution du pouvoir entre les acteurs et de la gestion des rapports de formation ? On l'aura compris, « [...] le pouvoir prioritaire [est] celui de la personne en formation » (Vassileff, 1988, p. 65). Avec l'instauration du *Droit pédagogique* des formés en ce qu'« ils disposent librement de l'espace-temps et du contenu de la formation » (p. 65), « les formateurs n'ont plus de prise formelle sur les formés » (p. 65). « La différence de statut n'est plus que légitimée par le décalage de savoir et / ou d'expérience » (p. 65). Ainsi, les rapports entre formateurs et formés reposent sur la négociation. Le formé, quant à lui, est « une personne à part entière, investie de droits sociaux complets, on pourrait dire de droits de citoyens et non de droits réduits par la condition habituelle de « stagiaire » » (p. 66). Ceci n'est pas sans rappeler les attendus de la contractualisation et la mutation envisagée, au sein du travail social institué, vers un travail *avec* autrui.

L'enjeu essentiel de cette mutation est en lien avec un déplacement du pouvoir permettant au formateur *et* au formé de réaliser leur projet et leur liberté:

En Pédagogie de l'Adaptation, c'est la projection des formateurs, détenteurs du pouvoir institué, qui occupe l'espace-temps concret de la formation et détermine les activités directes des formés. En Pédagogie du Projet, le pouvoir institué reste entre les mains des formateurs, mais se déplace, laissant libre le lieu de prise de pouvoir des formés. Ce qui intéresse le formateur, ce n'est plus l'objectif fonctionnel de la formation, qui devient propriété entière du formé, mais sa finalité pédagogique. Sa visée de projection à lui, c'est son projet pédagogique, son projet social, celui d'une Société fondée sur l'autonomie de ses membres. Il oriente l'investissement de son Désir dans la satisfaction de faire fonctionner son microcosme social que représente

le groupe en formation en accord avec son projet social. Son projet sur autrui, c'est la liberté d'autrui. Et donc la sienne. (Vassileff, 1999, p. 85)

Dans la pédagogie du projet qui est présentée ici, la composante groupale est importante. Le groupe des formés joue un rôle important en ce qu'il fournit le terrain de la socialisation, celui où les formés s'essaient à affronter les épreuves de la société. C'est le lieu de l'exercice et / ou de l'apprentissage de la socialisation. En ceci, il aide à faire émerger la capacité d'acteur social de la personne en formation. Le groupe fonctionne comme un microcosme social.

3.3.6 *Remarques conclusives sur le projet personnel à visée d'autonomisation et d'émancipation*

Avant que de m'intéresser à une pratique spécifique du projet, dans sa forme obligatoire et instituée, ainsi qu'à son contexte, il me semble important, en guise de conclusion de ce *pôle projet* de revenir sur les aspects mis en évidence par l'exploration théorique. Quels sont les éléments qui semblent, auprès des publics précarisés, essentiels à une conduite du *projet personnel* dont les finalités sont l'autonomisation et l'émancipation des personnes ?

Les deux approches discutées ici sont principalement celles de Tilman (2004) et de Vassileff (1988 & 1999). Si elles se différencient l'une de l'autre par maints aspects, elles s'accordent cependant sur ceux qui sont essentiels. L'approche de Tilman fait plutôt référence à l'élaboration de projets dans le cadre d'une relation d'aide interindividuelle où l'*accompagnateur* est là pour faciliter la prise de conscience de la personne de ce qu'elle désire et souhaite. Elle se rapproche en cela d'une démarche de développement personnel et / ou du cadre de l'aide sociale individuelle. Dans cette perspective, on pourrait effectivement voir la mise à disposition des conduites à projet auprès des publics relevant de l'aide sociale, comme une forme de démocratisation de démarches que les plus nantis peuvent se payer à titre individuel.

Vassileff, quant à lui, propose une approche groupale. Le processus du projet va s'élaborer non pas dans le cadre d'une relation interindividuelle engagée entre le formateur et le formé, mais dans celui d'un groupe de formés pilotés par un ou plusieurs formateurs. L'enjeu pédagogique de Vassileff réside dans le développement de capacités et de stratégies de projection, parallèlement à celles d'adaptation, dont les individus de notre société sont déjà fortement imprégnés.

Le premier aspect essentiel mis en évidence est que le projet personnel, conduit dans une visée d'autonomisation de la personne, doit s'inscrire dans une « *démarche libre et volontaire* ». Cette démarche doit trouver son origine dans le parcours personnel du sujet qui le formule, elle ne doit pas émaner d'une instance extérieure à l'individu. Elle s'inscrit alors obligatoirement dans un projet plus large, le *projet de vie* de la personne. C'est cette condition qui garantit l'*authenticité du projet*.

Cette authenticité semble compromise dans la configuration spécifique qui m'intéresse ici, c'est-à-dire celle où la personne se voit *contrainte* de formuler un projet. En effet, si, dans l'esprit de la pédagogie émancipatrice, il s'agit bien de provoquer la rencontre de l'individu avec le projet, c'est cependant à ce dernier qu'il appartient de choisir librement de s'y inscrire ou non. Ainsi, pour Tilman (2004) les projets personnels associés à une aide financière et qui sont imposés et mis en œuvre dans le cadre d'institutions de formation et d'insertion, se réduisent à des projets fonctionnels qui répondent à des attendus imposés de

l'extérieur. Ils ne sauraient dès lors être considérés comme des projets émancipateurs. Si Tilman rejette d'entrée ce genre de projets comme ne pouvant pas participer d'une démarche d'autonomisation, Vassileff (2008) présente, selon moi, un modèle d'action qui permet de les inscrire tout de même dans une telle démarche. Ainsi il propose, préalablement à la phase d'élaboration et de mise en œuvre, de mettre à disposition des formés un temps et un espace vidé de toute présence institutionnelle et de directivité, qui permet de créer les conditions d'« une prise de conscience par les formés eux-mêmes de la nécessité du projet » (Vassileff, p. 79, 1988).

C'est cet espace qui leur permettra de sortir des stratégies d'adaptation, de s'auto-finaliser en formulant leurs propres repères et, ultimement, de développer des stratégies projectives. Cette configuration spatio-temporelle fonde ce que Vassileff appelle le *droit pédagogique* des formés. Elle soutient la démarche de recherche d'authenticité initiée par ces derniers. Dès lors, s'il semble, en référence à ma première hypothèse, que le *projet* soit antinomique avec l'*obligation de s'y inscrire*, cette méthode permet de sortir de la situation paradoxale initiale en proposant un cadre qui permet de faire tout de même émerger un *projet authentique*.

Ainsi, les auteurs étudiés ici mettent en évidence la problématique liée à l'ancrage institutionnel du projet personnel. Les propositions faites pour sortir de ce problème sont, ainsi que mentionné, la mise à disposition d'un espace et d'un temps « désinstitutionnalisés ». L'autre condition est que le formateur opère lui aussi une « distanciation institutionnelle » (Vassileff, 1988). Celui-ci doit donner la garantie au formé d'un engagement fort dans le processus du projet et il doit être son allié. Il ne doit pas être identifié comme un représentant de l'institution qui le mandate, mais uniquement comme le détenteur d'un savoir et d'une compétence dont il va faire bénéficier le formé. Si le formateur reste le détenteur formel d'un pouvoir institué, il n'en fait pas usage et le transmet aux formés en mettant à leur disposition l'espace précité. Cette distanciation institutionnelle permet de résoudre le problème de l'implication organisationnelle des formateurs, mis en évidence par Grootaers et Tilman (2002) comme l'un des obstacles à l'émancipation des personnes en formation.

Ce qui s'opère notamment ici est un déplacement du pouvoir de l'accompagnateur et / ou du formateur vers le formé. Ainsi, le second objet de la « distanciation institutionnelle » est de limiter le pouvoir du formateur. Dans l'esprit de la pédagogie de l'autonomie, en même temps qu'il s'agit de limiter le pouvoir du *formateur*, il s'agit de donner *le* pouvoir au *formé*. Ainsi un autre aspect essentiel de cette pédagogie est que la personne en projet doit être *sujet* et *acteur* de son projet. Dans cette configuration, le rôle de l'accompagnateur ou du pilote est de « s'effacer pour renvoyer l'individu à lui-même » (Tilman, 2004, p. 132) et de le guider dans le processus du projet. D'autre part, le rôle du formateur n'est pas de juger du bien-fondé des finalités du projet mais de s'assurer de l'existence d'une finalité. Il n'exerce pas de fonction évaluative. Le déplacement de pouvoir qui s'opère ici résout, selon moi, en partie le « paradoxe de la tutelle émancipatrice » identifié par Hameline (1977) et cité précédemment par Tilman (2004), qui se fonde sur l'hypothèse que « l'émancipation et l'accès à l'autonomie ne peuvent s'obtenir que par l'exercice d'une tutelle éducative impliquant, par définition, un rapport hiérarchique inégalitaire » (p. 196). En effet, la seule inégalité qui devrait subsister, dans cette configuration, est celle liée au savoir du formateur, et non pas celle liée à son statut.

Il est à noter que le déplacement du pouvoir mentionné ci-dessus est constitutif du projet formulé par la contractualisation - même s'il peine à le rendre effectif - en instituant formellement le bénéficiaire de l'aide comme sujet et acteur de son processus d'insertion, ainsi que partenaire de l'assistant social dans le binôme qu'il forme avec lui. Ce déplacement de pouvoir est également l'une des conditions du passage, dans le travail social institué, d'un travail *sur* autrui à un travail *avec* autrui.

Il ressort également de l'analyse que le processus du projet n'est pas un processus linéaire. D'une part, la démarche peut être entravée, voir momentanément stoppée du fait d'une difficulté éprouvée par la personne à certains stades du processus, notamment par exemple dans sa recherche d'authenticité. Ceci nécessite alors, de la part de la personne, de se pencher sur son histoire de vie. En effet, Vassileff (1988 & 1999) avec son concept de « temps rassemblé », met en évidence la nécessité, lorsque l'on se projette dans le futur, d'avoir à revenir sur son passé pour intégrer certains éléments qui font frein, ainsi que celle de tenter de se situer dans le présent. Ces aspects liés à la temporalité du projet mettent en évidence l'inscription de la pédagogie de l'autonomie dans un processus de recherche et de transformation identitaire. Le deuxième aspect lié à la non-linéarité du projet tient aux transformations qu'il peut subir au fur et à mesure du processus engagé. En effet, entre sa première formulation et sa concrétisation, le projet évolue, mûrit, s'élabore, intègre de nouvelles dimensions pour s'ajuster à d'éventuelles contraintes et / ou besoins, pour devenir, dans le cas idéal, un projet qui est socialisable tout en satisfaisant au désir projeté par le sujet qui l'a formé.

Émerge alors aussi la question de la motivation et de la mobilisation de la personne. Ainsi l'authenticité du projet constitue une garantie importante pour la réussite du processus car un projet authentique fait sens pour la personne qui s'y inscrit. C'est sur l'*élément subjectif du sens donné* au projet que reposera, de manière essentielle, la motivation de la personne ainsi que la *force* de sa mobilisation tout au long du processus. Celles-ci reposent sur d'autres aspects, notamment la relation de confiance instaurée avec le formateur ou l'accompagnateur. Cette confiance repose également sur les garanties données par le formateur quant à sa compétence, ainsi qu'à sa promesse d'un engagement fort dans le processus.

Dans le cadre du modèle d'action de Vassileff, le groupe de formés joue un rôle important. Le formé n'est pas seul face à un ou à des formateurs. Il est avec un groupe de pairs qui sont pour lui une ressource, mais qui constituent aussi un terrain, une mini société, dans laquelle il peut exercer, mettre à l'épreuve et développer ses capacités sociales. Le groupe joue ainsi un rôle non négligeable dans l'apprentissage ou le processus de socialisation.

La force de mobilisation repose aussi sur l'espoir de l'actualisation d'une participation sociale plus large : la personne en projet doit pouvoir croire aux possibilités de socialisation de son projet, aidée en cela par le formateur. De même, elle doit, plus largement, pouvoir développer une croyance renouvelée dans la possibilité d'avoir prise sur sa vie. Il a effectivement été mis en évidence par Vassileff (1988 & 1999) ainsi que par Grootaers et Tilman (2002) que les personnes exclues et / ou dominées entretiennent un rapport particulier au monde, de par leurs *systèmes de représentation* d'une part - « intériorisation d'une non-capacité, d'une non-compétence, d'une culpabilité, d'une honte, désespérance, impuissance et impossibilité à changer les choses, etc. » - et de leur *types de stratégie* d'autre part - « réaction par rapport aux événements extérieurs, fuites, évitement, simulation, dissimulation, rébellion incontrôlée, recherche d'assistance, soumission, refus de la réalité » (Vassileff, 1988, p. 82). Il s'agit de sortir de la désespérance, du sentiment d'impuissance. Ainsi le processus du projet implique pour ces publics un certain nombre de préalables dont l'objectif est de changer l'image qu'ils ont intégrée d'eux-mêmes et la conception déterministe qu'ils ont développée de leur rapport au monde. Cela implique, entre autres, une information sur les « divers déterminants de leur situation et sur les logiques institutionnelles et économiques prévalant à leur condition » (voir point 3.3.5.3).

La réussite du projet repose aussi sur le développement et l'acquisition, par le formé, d'un certain nombre de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, tout au long du processus. Le

sujet en projet va expérimenter ses nouvelles « acquisitions » et les mettre au service de la réalisation de sa projection. Ces aspects ramènent à la dimension didactique du projet. Ainsi, ce dernier met simultanément à l'œuvre un processus de construction identitaire *et* d'élaboration et d'expérimentation de savoirs et compétences, sur lesquels repose le processus d'autonomisation.

L'importance de la phase de socialisation du projet a également été soulignée. La recherche et la création de solutions innovantes permet de sortir des schémas d'adaptation au système en place. Il permet d'envisager de nouvelles formes de socialisation, plus à même d'intégrer des approches plurielles et différenciées.

Il a été mis en évidence que la *pédagogie du projet* s'adressant aux publics précarisés, participait du processus d'éducation permanente des adultes, pensé comme une solution à l'exclusion sociale et à la précarité. Au lieu d'en faire un instrument d'adaptation des personnes aux besoins de l'économie de marché, les auteurs abordés proposent de saisir cette *opportunité de formation* pour élaborer un outil et une pédagogie qui se mettent au service de l'autonomisation *et* de l'émancipation de ces publics. Ainsi ces conduites à projet intègrent simultanément une *pédagogie de l'autonomie* à même de développer la capacité d'autonomie des personnes, et une *pédagogie émancipatrice*, susceptible de redonner pouvoir et emprise sur leur vie et leur destinée à ceux qui, précisément, en manquent.

Ainsi, lorsqu'elle s'adresse à des publics dominés, la *pédagogie de l'autonomie* ne peut faire, il le semble, l'économie d'une *pédagogie de l'émancipation*. En effet, la possibilité d'une participation individuelle à la société s'accompagne nécessairement, pour les publics exclus, du développement d'une conscience élargie des déterminants de leur situation, ainsi que de la mise à disposition d'espaces et de structures qui permettent l'expression et une participation citoyenne réelle. La lutte pour l'émancipation doit ainsi se faire à un niveau individuel et collectif. C'est à ces conditions, nous disent les auteurs, que peut émerger, pour ces publics, l'espoir renouvelé de pouvoir changer quelque chose à leur situation, celui d'avoir à nouveau prise sur leur vie et de participer, en tant que citoyen à part entière, à la définition de *ce qui fait société*.

3.4 Remarques conclusives sur le dispositif en travail social

La réflexion qui a porté ici sur le *Contrat contenant un projet individualisé d'intégration sociale* a été essentiellement théorique. Il s'agissait de déterminer la nature du dispositif alliant l'*obligation de contracter* à la *pédagogie du projet* et de l'aborder également dans sa dimension pédagogique. Pour ce faire j'ai proposé d'analyser les deux éléments de la proposition initiale séparément : l'étude a donc porté sur le *pôle contrat* et sur le *pôle projet*. Dans cette conclusion, il s'agit de mentionner les découvertes et les aspects les plus saillants qui ont été mis en évidence dans les deux pôles, en regard également des enjeux du travail social et de l'évolution de l'action sociale, avant que de les réunir à nouveau pour esquisser quelques réponses ou nouvelles voies de compréhension à ma question de recherche. Quels sont les aspects qui, à l'issue de cette investigation théorique, soutiennent la thèse de l'émancipation, quels sont ceux qui soutiennent celle de l'assujettissement ? D'autre part, quels nouveaux éclairages sont maintenant disponibles et qui permettraient d'élaborer quelque peu mes hypothèses centrales ?

L'exploration dont a fait l'objet le *pôle contrat* a porté sur la *nature* du contrat ainsi que sur les aspects liés à l'utilisation et à la fonction du contrat en travail social individuel. Ce deuxième point a été étudié en regard des évolutions de la mission de l'action sociale et des pratiques du travail social. L'étude a mis en lumière les deux fonctions essentielles du contrat

qui l'inscrivent à la fois dans le domaine juridique et dans celui de la pédagogie. Si j'ai reconnu initialement une fonction pédagogique au contrat, l'exploration a toutefois mis en évidence que j'en avais sous estimé la portée. C'est pourquoi, l'aspect premier sur lequel je me suis arrêtée et dont témoigne la formulation de mon titre, est celui lié à l'obligation légale de contracter. Les aspects pédagogiques majeurs du dispositif se retrouvaient selon moi dans le *pôle projet*. J'ai ainsi découvert cette nature essentielle du contrat qui s'actualise dans sa fonction pédagogique. Le contrat, en proposant une *redistribution de la responsabilité et un rééquilibrage des pouvoirs* au sein du binôme des contractants, institue *formellement* le bénéficiaire comme *partenaire* et comme *sujet* et *acteur* du projet. Il participe d'une *pédagogie de l'autonomie* en ceci que cette dernière se fonde précisément sur un *déplacement de pouvoir* qui consiste à la fois à *limiter le pouvoir du formateur* et à *augmenter celui du formé*. La signature formelle d'un contrat devrait permettre à l'usager des institutions sociales de s'engager dans le processus d'insertion en qualité d'*acteur* et de *sujet* plutôt qu'en qualité de *destinataire* d'une aide. Ceci indique d'une part un *changement de position* : la position de *destinataire* le met dans une relation verticale, dissymétrique avec le travailleur social. La position de *partenaire*, quant à elle, le rétablit dans une position d'horizontalité et dans une relation moins inégalitaire avec son cocontractant. D'autre part, ce qui est peut-être encore plus essentiel, c'est le changement de *posture* que cela induit chez le bénéficiaire : il est maintenant restitué dans une posture *active et réflexive*. Ceci lui permet de se penser différemment, de s'approprier le projet et de s'y lancer dans une dynamique tout à fait différente. Si ce changement de posture initial se réalise, le projet pourra devenir l'espace de la négociation attendue et servira de socle au processus d'autonomisation et d'émancipation.

Si la *pédagogie du contrat* s'inscrit ainsi dans l'esprit de la *pédagogie de l'autonomie*, le *contrat pédagogique* fournit aussi un espace où les objectifs, fonctions, rôles et attendus de chacun des partenaires peuvent être clairement formulés et négociés. Dans ce sens, il fonctionne également comme *régulateur* et *clarificateur* de la relation engagée entre le travailleur social et l'usager. Cependant l'opportunité qui réside dans la pédagogie du contrat ne peut se réaliser qu'à deux conditions : il faut que la qualité juridique du contrat permette de réaliser pleinement l'égalité formelle et que la loi confère de vrais droits au bénéficiaire ; d'autre part, l'actualisation de cette opportunité reste conditionnée à la façon dont le projet contenu dans le contrat est mis en pratique par l'agent social. En effet, c'est ultimement la pédagogie que celui-ci mettra en œuvre et / ou le système pédagogique sur lequel il s'appuiera – fixé dans les programme, projet, charte, et valeurs institutionnels – ainsi que la place et le pouvoir qui seront, de cette façon, réellement conférés au bénéficiaire de l'aide sociale, qui permettraient, ou non, de réaliser cette opportunité.

Or il est clairement ressorti de l'exploration qui a porté sur les aspects légaux et sur la juridicité du contrat, que le bénéficiaire de l'aide restait un *destinataire*, ici en l'occurrence le destinataire d'une décision administrative. De même le dispositif renforce le *pouvoir institué* de l'assistant social ainsi que le pouvoir légal et institutionnel. Ceci vient d'une part, du fait que les types de contrats étudiés ne sont pas de vrais contrats juridiques, ils sont plutôt des actes administratifs imposés unilatéralement. En ceci, ils n'instituent pas d'égalité formelle, ni de partenariat ou de relation contractuelle véritable entre les cocontractants.

Ainsi, l'analyse du *pôle contrat* m'amène aux conclusions suivantes : d'une part, le contrat, à même titre que le projet, développe des aspects pédagogiques. La fonction pédagogique du contrat et sa participation à une pédagogie pouvant favoriser l'autonomisation et l'émancipation du sujet, peuvent constituer l'opportunité, pour la pratique sociale, d'un passage du *travail sur autrui* à un *travail avec autrui*. D'autre part, la détermination de la non juridicité du contrat et la mise en évidence de la force obligatoire de la loi soutiennent plutôt la thèse de l'assujettissement.

En lien avec les enjeux du travail social, l'exploration a d'autre part mis en évidence que le travail social est de plus en plus orienté vers un travail d'intégration et d'insertion. Dans cette configuration, de nouvelles responsabilités sont conférées aux institutions d'action sociale qui voient leur mission d'aide se conjuguer de plus en plus à une mission éducative et formative. Ces dernières ont même tendance à être davantage valorisées que la première par les hiérarchies des institutions, la fonction d'institution de *sujets autonomes et responsables* et celle de formation d'*individus aptes à être insérés ou réinsérés* sur le marché de l'emploi⁶⁷ devenant centrales. Ceci a pour conséquence d'amener la fonction pédagogique au premier plan du travail social et d'en faire l'axe majeur de la relation d'aide. C'est dans le cadre de cette évolution de la mission des institutions et de la fonction de ses agents, que la formalisation contractuelle entre en œuvre, en convoquant pour ce faire la *pédagogie du contrat* et la *pédagogie du projet*. Une autre conséquence de ces évolutions est que l'assistant social, dans ses fonctions de formateur et d'éducateur, se devrait maintenant d'être d'abord dans une *relation pédagogique* avec son client, avant que d'être dans une *relation d'aide*. Ceci occasionnera un certain nombre de résistances, de diverses natures, qui seront mises en évidence dans la quatrième partie de mon étude, où le dispositif sera confronté aux pratiques du terrain.

Qu'en est-il maintenant des éléments mis en évidence dans le *pôle projet* ? Deux aspects principaux ont été étudiés. D'une part des aspects que je pourrais qualifier de méthodologiques, liés à la conduite du projet, et, d'autre part, des aspects historiques et contextuels. Les aspects majeurs, relatifs aux déterminants et conditions essentiels à une conduite du projet autonomisante et émancipatrice, ont été mis en exergue dans la conclusion qui a précédé au point 3.3.6. Je n'y reviendrai donc pas. D'autre part, l'exploration du *pôle projet* m'a amenée à aborder des aspects liés au contexte d'émergence de ces pratiques. Ainsi, de même que j'avais sous estimé les aspects pédagogiques du contrat et les opportunités qui y étaient liées, j'ai sous estimé la part de risque systémique lié aux conduites à projet.

En effet, il a été mis en évidence, de même que pour le contrat, que les conduites à projet pouvaient s'inscrire dans des « formes démagogiques d'encadrement » et qu'elles pouvaient être, à ce titre des « outils de culpabilisation et de contrôle social » (Tilman, 2004, p. 131). Les contextes d'émergence – ou de ré émergence - des conduites à projets ont effectivement permis d'inscrire la « pédagogie du projet qui s'adresse aux publics précarisés » dans le processus « d'éducation permanente des adultes pensé comme une solution à l'exclusion sociale et à la précarité ». Ce processus s'est mis en place au lendemain de la deuxième guerre mondiale et n'a cessé de se renforcer depuis, accusant une progression plus significative dès les années 70, avec la massification du chômage et une précarisation plus marquée du statut de l'emploi. Ce risque a surtout été identifié par les défenseurs du *projet personnel émancipateur* et en lien avec « l'usage politique et social massif du projet personnel, dans une série d'institutions de formation, entre autres à travers les politiques dites « d'activation » (Tilman, 2004, p. 131). L'évolution, mise en évidence dans mon étude, des missions et mandats des institutions publiques d'action sociale, m'a précisément permis de les identifier aux institutions mentionnées ci-dessus. Ainsi, en lien avec le processus de redistribution des responsabilités à l'origine des pratiques d'activation, on peut effectivement, avec Tilman (2004) s'interroger sur le rôle joué par les pratiques du projet en ce qu'il fait « [...] reporter sur les victimes la responsabilité des problèmes qu'elles rencontrent » (p. 131).

⁶⁷ Je me réfère ici notamment à la notion *employabilité* qui a été discutée dans mon étude.

D'autre part, l'identification de ce risque systémique a ouvert pour moi, au cours de l'étude, un nouveau champ d'interrogations et m'a amenée à questionner plus sérieusement le projet éducatif qui s'adressait aux publics assistés. Ce questionnement a mis en évidence d'autres formes de dominations ou de tyrannie. Je me suis ainsi posé la question du bien fondé d'un recours systématique au *projet*, qui peut signaler une domination idéologique et culturelle, par l'imposition d'un *objet culturel* développé par la classe dominante, à une classe populaire à laquelle il n'est pas familier. D'autre part, le questionnement a aussi porté sur les limites d'une « éthique de l'autonomie et de la responsabilité ».

L'incursion dans le pôle *projet* a aussi mis en évidence que notre monde fonctionne principalement sur le mode de l'adaptation, mode sur lequel se fonde la pédagogie dominante mise en œuvre dans nos institutions. C'est la capacité de projection des individus qui demande principalement à être développée et qui peut être à même de soutenir un processus d'autonomisation, d'émancipation et de changement. Les sujets dont l'autonomie est ainsi réalisée, seront en capacité de mettre en œuvre, dans leur environnement, non seulement des stratégies adaptatives qui sont nécessaires au *vivre ensemble* et à leur survie dans un système donné, mais ils feront aussi appel à leur capacité de projection et de création qui leur permettra d'agir sur l'environnement, de le transformer et, en ceci de réaliser leur humanité.

Il a été mis en évidence que la prédominance des stratégies d'adaptation est aussi à l'origine de l'impasse dans laquelle se trouvent les pratiques d'insertion sociale et professionnelle. Celles-ci continuent à vouloir former et formater les exclus du système en fonction des places, des espaces et des opportunités disponibles dans le marché et dans la société. Les stratégies de socialisation du projet présentées par Vassileff (1988 & 1999) aident à sortir de cette impasse. Elles proposent de penser le projet et sa socialisation dans l'espace public non pas prioritairement en fonction des caractéristiques de l'environnement dans lequel il va s'insérer, mais en fonction des caractéristiques du projet.

Ainsi, au niveau théorique, les modèles proposés du *contrat* et du *projet* montrent que l'autonomisation et l'émancipation est *pensable*. Il s'agit de voir si elles sont également *praticables*. La pédagogie de l'autonomie que l'on retrouve dans le contrat et celle qui pourrait être mise en œuvre dans les conduites à projet – qui participent actuellement souvent plutôt d'une pédagogie de l'adaptation – peuvent-elles trouver des terrains favorables et adéquats pour leur mise en pratique ? L'incursion dans les théories du *projet personnel* a révélé que l'ancrage institutionnel et légal du projet était un obstacle majeur à une pratique autonomisante et émancipatrice. Il en va de même pour l'*appartenance institutionnelle* de l'*assistant social formateur*, de l'*espace et du temps de l'institution*, ainsi que de son *organisation*. Dès lors, il semble que les institutions d'action sociale au sein desquelles se met en œuvre le projet d'éducation à l'autonomie, ne soient pas les candidates idéales pour ce faire.

Il reste maintenant à faire une incursion dans la pratique pour voir ce qui sera finalement réalisé, pour étudier l'impact du dispositif et mettre en lumière les difficultés que l'introduction du dispositif engendre. Est-ce que ce seront plutôt les risques ou les opportunités du dispositif qui s'actualiseront dans la pratique ? Où résident les écueils majeurs de la mise en pratique ? Est-ce que l'opportunité d'un travail d'accompagnement, qui signifie le passage au travail *avec* autrui, sera réalisée ? Est-ce possible de la réaliser dans l'institution ? Voilà des questions qui trouveront, je l'espère, quelques réponses à la lumière des éléments que révéleront les chapitres suivants.

ASPECTS DU CONTRAT D'AIDE SOCIALE INDIVIDUEL (CASI) ET DE SES CONTEXTES

Une pratique instituée du projet et son contexte

Les pratiques d'activation : du contexte suisse au contexte genevois

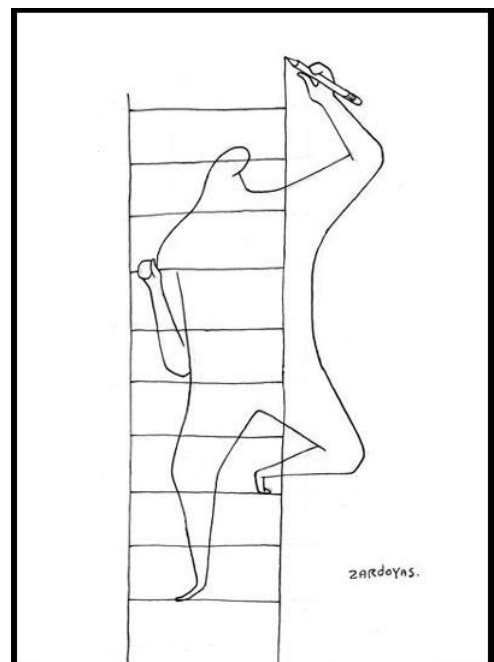
Le CASI à l'épreuve de la pratique

Principaux obstacles et écueils à la pratique instituée du projet

Remarques conclusives sur la pratique instituée du projet et du contrat

« *Dessiner le chemin*⁶⁸ »

« *Agir n'est pas appliquer des
règles, mais prendre position par
rapport à des règles* »
(Autès, in Ion (Ed.), 2005, p. 68)



« Dibujando el camino » de Ramiro Zardoya Sánchez
Artiste Cubain

⁶⁸ Titre du dessin donné par l'artiste.

4.1 Une pratique instituée du projet et son contexte

Cette quatrième partie de mon travail propose de présenter un contexte particulier du phénomène de contractualisation de l'aide sociale individuelle et de l'introduction subséquente de pratiques incitatives dans une institution qui a mandat d'assistance. J'ai annoncé en introduction de ce mémoire, que mon analyse portait sur un modèle générique de contrat, soit le *Contrat contenant un projet individualisé d'intégration sociale*, et que les éléments qui le composaient se retrouvaient dans plusieurs modèles institutionnels. Ainsi la construction de mon propos a reposé sur les homologues existant entre plusieurs modèles, dont le modèle belge et le modèle français. J'ai démontré auparavant que le *Contrat d'aide sociale individuel* (CASI), introduit en 2006 à l'Hospice général à Genève, représentait la version genevoise de ce dispositif générique. C'est ce contexte particulier que je vais aborder ici.

L'objet de cette étude d'un terrain spécifique est double. D'une part, en présentant les éléments de contexte et de pratique pertinents en relation avec la problématique de mon mémoire, je souhaite soutenir les analogies évoquées avec les contextes belges et français. Ceci montrera que l'exploration et les questionnements conduits dans mon étude sont également valables pour ce terrain. D'autre part, la mise à disposition, dans deux recherches récentes, d'éléments sur les pratiques de terrain de cette institution, me donnait l'occasion de soumettre le modèle étudié à l'épreuve de l'action. Car ainsi que l'affirme Tilman (2004) le modèle d'action n'est qu'un schéma, le produit de la projection idéale, le guide que l'on s'est choisi et qui est censé nous aider à atteindre les objectifs visés. Il n'a cependant de valeur que soumis à l'épreuve de la pratique.

Il me semblait important, d'autre part, pour mesurer l'impact réel des politiques mentionnées, d'opérer ce détour dans la pratique. Au point 3.2.6 j'ai eu l'occasion d'émettre quelques constats sur la nature et la fonction du contrat. En regard du travail social individuel, j'avais conclu que la formalisation contractuelle ne suffisait pas à garantir le passage d'un travail *sur* autrui à un travail *avec* autrui et qu'il fallait pour ce faire, considérer la façon dont le *projet contenu dans le contrat* était mis en œuvre sur le terrain. C'est ce que je me propose de faire ici à partir de cet exemple particulier. Ceci permettra aussi de vérifier si le risque majeur lié à la contractualisation et identifié dans les « contextes d'émergence », à savoir l'usage du contrat comme régulateur systémique, s'actualise ou non. Car il est possible, comme le disait Astier (2007) que dans la pratique l'on continue de « produire de l'adhésion à une identité collective » et de privilégier l'adaptation plutôt que l'émancipation.

Les éléments liés aux aspects juridiques de ce type de contrat ayant déjà été abordés sous le point 3.2.5 et, plus spécifiquement en regard du CASI, au point 3.2.5.3, il s'agit ici essentiellement de considérer la pratique du projet. Pour ce faire, je vais considérer les éléments amenés jusqu'ici dans le *pôle projet* comme cadre de réflexion à cette pratique instituée⁶⁹ du projet. Ceci permettra de mettre en perspective les éléments qui peuvent faire frein à un processus d'autonomisation et d'émancipation des personnes auxquelles le projet s'adresse, et d'esquisser ainsi les principaux écueils auxquels se confronte la pratique. Cette analyse propose d'ouvrir la réflexion sur la pertinence et la faisabilité du processus du projet dans le contexte cité et selon les objectifs poursuivis. Elle ne prétend pas à l'exhaustivité et ne veut s'intéresser qu'aux aspects les plus saillants de la pratique du projet en lien avec les

⁶⁹ J'entends par là, de même que pour le travail social *institué*, la pratique du projet, telle qu'elle est développée dans une institution publique qui a un mandat d'aide sociale.

enjeux du travail social individuel. Ainsi, les aspects étudiés seront principalement : les types de projet ; les représentations et la pratique de l'assistant social, la place de l'utilisateur et les aspects liés à l'ancrage institutionnel du projet.

Cependant, avant que d'aborder les aspects du projet individuel contenu dans le CASI, il semble important, pour soutenir l'analogie évoquée avec les contextes plus larges évoqués, d'introduire également l'environnement politique, législatif et institutionnel suisse et genevois concerné ici. C'est donc ce que je ferai, préalablement à l'analyse de la pratique du projet. Pour ce faire et afin de donner l'occasion au lecteur de vérifier les éléments sur lesquels repose l'analogie, notamment au niveau des évolutions des politiques publiques et des législations afférentes, j'ai joint en annexe de la présente étude des extraits choisis de la Loi sur l'aide sociale individuelle (LASI, 2010)⁷⁰, du Règlement d'exécution de la LASI (RASI, 2010)⁷¹, ainsi que des extraits de la Charte institutionnelle de l'Hospice général, approuvée en 2002 (2007) et du Projet institutionnel de l'Hospice général⁷² approuvé en 2003 (2008). Les articles de la LASI et du RASI qui ont subi des modifications depuis leur première entrée en vigueur sont cités dans leur ancienne et nouvelle teneur, ceci afin d'en montrer l'évolution. D'autre part, les liens internet des divers documents et articles cités sont mentionnés dans les références bibliographiques. Au fil de l'explicitation, je vais également proposer quelques commentaires afin d'établir des liens avec la problématique traitée dans mon mémoire.

4.2 Les pratiques d'activation : du contexte suisse au contexte genevois

Dans le contexte suisse, c'est principalement l'adoption, par les cantons, des Normes de la Conférence suisse des institutions d'action sociale (CSIAS), révisées en 2005, qui signe la généralisation et la formalisation des pratiques d'activation des publics assistés et l'introduction de la conditionnalité de l'aide. Les nouvelles normes de la CSIAS s'inscrivent en outre dans une volonté d'harmonisation des pratiques sociales en Suisse. Ces normes constituent uniquement des recommandations et ne sont pas de force obligatoire. Ce sont les différents cantons qui choisissent de les intégrer, ou non, dans leurs législations, les marquant ainsi éventuellement du sceau de l'obligation. Selon l'article 115 de la Constitution fédérale de la Confédération suisse (2005), « l'assistance des personnes dans le besoin » est de compétence cantonale, la Confédération réglant les exceptions et les compétences. Les lois cantonales doivent cependant respecter la base constitutionnelle fédérale, notamment, en ce qui concerne notre sujet, l'Article 12 de la Constitution portant sur le « Droit d'obtenir de l'aide dans des situations de détresse » et qui s'énonce ainsi :

Quiconque est dans une situation de détresse et n'est pas en mesure de subvenir à son entretien a le droit d'être aidé et assisté et de recevoir les moyens indispensables pour mener une existence conforme à la dignité humaine.

Il a été relevé, lors des débats qui ont été engendrés à Genève par l'introduction des logiques d'activation avec une incidence financière dans un régime d'assistance, que le

⁷⁰ Annexe 7. Notez que les dates mentionnées ici entre parenthèses sont les dates de la dernière mise à jour des sites internet lors de la consultation effectuée, et non pas les dates d'adoption des lois, règlements, charte et projet institutionnels.

⁷¹ Annexes 8.1 et 8.2.

⁷² Respectivement annexe 9 et annexe 10.

nouveau dispositif remettait en cause les droits humains fondamentaux et allait précisément à l'encontre de l'article 12 mentionné ci-dessus.

L'obligation de contracter et de signer un Contrat d'aide sociale individuel (CASI) a aussi généré un mouvement à l'intérieur des travailleurs sociaux : 188 d'entre eux ont signé une pétition nommée « CASI : impossible »⁷³. Ils n'ont cependant pas été entendus. Le contexte d'introduction des nouvelles normes a révélé un rapport de force politique où les principaux témoins de la réalité sociale n'ont, d'une manière générale, pas eu voix au chapitre. Les travailleurs sociaux ont notamment mis en exergue que le nouveau dispositif les mettait en contradiction avec leur code de déontologie. Le nouveau pouvoir de récompenser ou de sanctionner le bénéficiaire qui leur était conféré les plaçait devant un dilemme, un conflit de valeurs. En effet, en lien avec les valeurs du métier dûment explicitées dans le Code de déontologie⁷⁴, comment le travailleur social pouvait-il devenir celui qui sanctionne, celui qui juge du mérite ? Comment pouvait-il assumer ce rôle, lui qui est sensé sauvegarder les intérêts de l'usager en « [respectant] la personnalité et la dignité de chaque être humain » en « [s'abstenant] de toute forme de discrimination » (Art. 4, al. 1), et en « [encourageant] leurs clientes et clients à assumer leurs droits et obligations tout en respectant leur libre arbitre » ?

4.2.1 *Des normes CSIAS suisses au triumvirat genevois LASI / RASI / CASI*

La révision des normes CSIAS en 2005 a principalement consisté en une redéfinition des minima vitaux et en l'introduction de mesures incitatives visant les publics dépendants de l'aide sociale. Ces normes prévoient désormais « [...] dans le calcul de l'aide, un système de suppléments qui récompense les efforts de réinsertion des personnes concernées. Elles prévoient également tout un panel de sanctions visant à renforcer la coopération des ayants droit dans leur effort de réinsertion sociale » (Pfister, 2010, p. 1). Les maîtres mots sont « inciter » et « intégrer ».

A Genève, les nouveaux principes et normes de la CSIAS ont été intégrés dans le projet de loi (PL 9676-A, 2005) proposé dans le cadre de la réforme de l'Hospice général, l'établissement public autonome chargé notamment, entre autre tâches, de l'exécution de la législation cantonale sur l'aide sociale. Cette remise à jour législative et réglementaire a généré le « triumvirat » LASI / RASI / CASI. La Loi sur l'aide sociale individuelle (LASI) a été adoptée le 22 mars 2007, et est entrée officiellement en vigueur le 19 juin 2007. Elle a cependant été appliquée dès le 1^{er} juillet 2006 au sein de l'Hospice général, soit avant son adoption légale. Ainsi, l'entrée en vigueur des nouvelles normes CSIAS à Genève s'est d'abord faite suite à une directive d'application à laquelle il n'a pas été possible de s'opposer par voie référendaire. Cette pratique a été fortement décriée par la gauche et montre que l'introduction des nouvelles normes d'assistance et des pratiques incitatives est d'abord l'acte politique d'un gouvernement majoritairement bourgeois. La nouvelle loi a nécessité un nouveau règlement d'application, le Règlement d'exécution de la loi sur l'aide sociale individuelle (RASI), adopté le 25 juillet 2007 et entré en vigueur le 1^{er} août 2007. Comme déjà mentionné, la LASI et le RASI ont subi quelques modifications depuis leur adoption. Celles-ci font suite à une réflexion globale menée conjointement entre le Département de la solidarité et de l'emploi (DSE) et l'Hospice général, notamment pour corriger les effets de

⁷³ Les objets sur lesquels ont porté leurs revendications sont cités en page 167 de mon mémoire.

⁷⁴ A l'époque, il s'agissait du Code de déontologie de l'association suisse des professionnels de l'action sociale, Berne, 1999, Art. 4, al. 7

seuil générés par l'introduction des suppléments d'intégration et des franchises sur le revenu ainsi que par la manière de les prendre en compte dans le calcul du droit. Ces nouvelles dispositions sont entrées en vigueur en juillet 2009. Une nouvelle version du *Contrat d'aide sociale individuel* (CASI) a également été élaborée dans le cadre d'un groupe de réflexion et de travail au sein de l'Hospice général. A ma connaissance, ce nouveau document est utilisé depuis l'automne 2009. Il ne constitue cependant pas une évolution significative par rapport à la première version étudiée et commentée dans mon étude.

Concrètement, à Genève, la mise en œuvre de ces normes dans le cadre de la LASI et du RASI, a consisté en une baisse préalable des forfaits d'entretien et dans l'introduction de suppléments d'intégration et de franchises sur les revenus du travail. Les forfaits de base ayant été préalablement diminués (janvier 2006), les suppléments d'intégration sont dès lors nécessaires pour maintenir le niveau antérieur du minimum vital (2005). Or, ces suppléments sont conditionnels et donc pas forcément accordés⁷⁵. De ce fait, l'introduction de la prestation au mérite dans le cadre de l'assistance publique comporte le risque de ne plus avoir de minimum vital garanti. Il est intéressant de noter également que l'application des normes de la CSIAS dans le canton de Genève s'est inscrite dans un remodelage législatif plus large, touchant notamment la Loi en matière de chômage, ce qui a eu pour conséquence un afflux de nouvelles personnes vers l'assistance publique. On retrouve ici le même mécanisme que celui décrit par Astier pour le contexte français, notamment le glissement d'un système assurantiel vers un système assistantiel. Ainsi, en même temps que s'exprime une volonté de faire baisser les coûts de l'aide sociale par des mesures favorisant une sortie plus rapide des bénéficiaires du système, les modifications législatives apportées aux assurances sociales – dans le même contexte de restriction budgétaire – renvoie un certain nombre de personnes vers l'aide sociale.

4.2.2 Les normes CSIAS, la LASI et ses évolutions : la mission du Social, une mission dénaturée?

Dans la synthèse qu'elle a effectuée d'une étude récente de la CSIAS intitulée « La pratique du mandat d'intégration de l'aide sociale » dans 20 services sociaux en Suisse, Pfister (2010) évoque la même mutation dans la pensée politique suisse que celle signalée dans les contextes d'émergence plus larges étudiés sous le point 2 :

La pensée politique également opère une mutation dans sa conception de l'aide sociale. Désormais, le critère du besoin n'est plus le seul pris en compte pour la prise en charge des personnes touchées par la pauvreté. Le montant de l'aide dépend de plus en plus de leur capacité à fournir une contre-prestation et de leur aptitude à coopérer. (p. 1)

Dans l'argumentation de la CSIAS en faveur de l'adoption de mesures renforcées d'intégration, on retrouve en substance les mêmes éléments que ceux du contexte européen. Ceux-ci portent sur la nécessité d'un « changement de paradigme » suite aux « [...] importants bouleversements économiques et sociaux [...] dans un contexte de raréfaction des fonds publics » (*Normes de la CSIAS*, 2009, p. 22). Le rapport de la CSIAS parle d'un passage de l'« Etat providence à l'Etat social catalyseur » (p. 22). Il met également en exergue

⁷⁵ Se référer aux explications sur le CASI et les suppléments d'intégration au point 3.2.5.3.

la « [...] plus grande priorité donnée à la responsabilité personnelle ainsi [que] l'obligation d'atténuer la dépendance vis-à-vis des prestations de l'Etat » (p. 22). En regard du comportement autonome de l'individu qu'appelle le nouveau régime de la responsabilité, la CSIAS explique ainsi le recours au principe « encourager et exiger » :

S'appuyant sur une perception positive de l'être humain, qui reconnaît à tout un chacun la capacité de contribuer personnellement à gérer sa vie de manière autonome et à s'intégrer dans la société, le principe « encourager et exiger » prend valeur de maxime. (*Normes de la CSIAS*, 2009, p. 22)

D'autre part, les formulations de la CSIAS mettent clairement en lumière le transfert au *Social* d'un certain nombre de responsabilités⁷⁶ qui concernent, à mon avis, toute la société, mais en premier lieu le Politique et l'Economique.

Quand aux organes d'aide sociale, ils doivent s'engager pour agir sur les structures sociales (par exemple dans les domaines de l'emploi, la formation, la santé ou le logement) afin que soient créées des conditions qui empêchent l'apparition de pauvreté et qui permettent, si possible, à tout être humain de mener une vie autonome et indépendante. (*Normes de la CSIAS*, 2009, p. 22)

Ainsi, il appartient aujourd'hui au *Social* et à ses institutions⁷⁷, non seulement de réparer les « dégâts » sociaux engendrés notamment par l'évolution de l'économie de marché et de la politique afférente ; mais également de travailler en enrayer les causes des phénomènes d'exclusion et de paupérisation en « [créant] les conditions qui empêchent l'apparition de pauvreté » (*Normes de la CSIAS*, 2009, p. 22). Les normes CSIAS explicitent clairement comment est envisagée la nouvelle mission de l'aide sociale en mettant en exergue le fait que « [...] l'aide sociale propose des instruments permettant de surmonter non seulement des situations de détresse individuelles, mais aussi dans une large mesure structurelles » (p. 25). Ainsi, le devoir du Social d'agir également sur les mécanismes de l'exclusion est pensé comme une recherche de solutions aux processus d'exclusion sociale et à la « détresse structurelle ». Il s'agit alors prioritairement « [...] de mettre en place des offres complémentaires au marché du travail qui se restructure » (p. 26). Reconnaisant que « l'aide sociale touche [ainsi] de plus en plus à ses limites » les normes de la CSIAS voient la nécessité, pour la « [...] politique sociale et sociétale de créer d'autres fondements viables pour prévenir et réduire la détresse structurelle » (p. 25). L'un de ces fondements est la *responsabilisation individuelle*. Pour établir le lien avec mon propos, il est intéressant de redire ici que cette dernière est soutenue, dans le cadre des politiques sociales, par l'activation des bénéficiaires, et, dans le cadre du travail social individuel et du travail *sur* autrui, par un travail d'institution d'*individus autonomes et responsables*. Ainsi, dans la logique des

⁷⁶ Ces responsabilités se traduisent par un certain nombre de nouvelles charges. Le projet de loi modifiant la LASI qui est actuellement en consultation, envisage notamment d'introduire l'insertion professionnelle à titre de nouvelle prestation de l'aide sociale individuelle.

⁷⁷ Jusqu'ici, j'ai principalement parlé des *institutions* (avec un petit *i*), dans leur acceptation d'*organisations*, soit les *organes* qui mettent en œuvre les politiques publiques. Cette acceptation se différencie de l'*Institution du Social*, de l'*Institution Formation* (avec un grand *I*) par laquelle je me réfère à l'Institution que représente le domaine du social, de la formation. Celle-ci peut être comprise à la lumière de la définition donnée dans le Petit-Robert, soit : « l'ensemble des formes ou structures sociales, telles qu'elles sont établies par la loi ou la coutume » (Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, 1985, p. 1013).

politiques d'activation, les solutions envisagées à la « détresse structurelle » sont un report de responsabilités et de charges sur l'aide sociale, ainsi que la responsabilisation des individus qui en bénéficient.

D'autre part, si l'on se réfère aux buts visés par la LASI (2010), on voit clairement, dans leur formulation⁷⁸, que ceux-ci sont de plus en plus concernés par la prévention de l'exclusion, l'aide à la réinsertion professionnelle et sociale, ainsi que l'encouragement des bénéficiaires à « se réinsérer sur le marché du travail et la vie sociale en général ». La formulation relative à l'octroi de ressources matérielles à même de « garantir à ceux qui se trouvent dans la détresse matérielle et morales de conditions d'existence conformes à la dignité humaine » y prend beaucoup moins de place. S'il semble pertinent qu'une action soit entreprise par l'aide sociale pour que ses bénéficiaires retrouvent une place et une utilité dans la société, le lien inopportun existant entre les *buts* de la loi formulés à l'Art. 1 et les *prestations* de l'aide sociale individuelle mise en œuvre pour y répondre et mentionnées à l'Art. 2, est quelque peu troublant.

En effet, l'alinéa 4 de l'Art. 1 mentionne que « la prestation d'aide financière a pour *objectif* la réinsertion sociale et économique des bénéficiaires ». A mon avis, il me semble que l'objectif de la *prestation financière* est avant tout de fournir des ressources matérielles (et notamment financières) à même de « garantir à ceux qui se trouvent dans la détresse matérielle [...] des conditions d'existence conformes à la dignité humaine ». C'est en outre la *prestation d'accompagnement social* et les actions menées dans ce cadre, qui devraient avoir pour objectif « la réinsertion sociale et économique des bénéficiaires ». L'octroi d'une prestation financière permet bien sûr de soutenir le processus d'insertion de la personne, on ne peut cependant dire que son objectif *soit* la réinsertion de la personne assistée. La formulation de l'alinéa 4 de l'Art. 1 permet cependant d'envisager pourquoi, dans le cadre des politiques d'activation, une part de la prestation financière soit remise en cause et devienne conditionnelle. Si l'*objectif* de la prestation financière est en effet la réinsertion sociale et économique du bénéficiaire, dans le cas de figure où ces objectifs ne seraient pas atteints, il semble logique, dans l'esprit et la pédagogie dont témoignent les politiques d'activation, que la prestation financière soit remise en cause, étant donné qu'elle ne remplit pas ses buts. Or, dans le cadre des logiques d'activation, il me semble que l'utilité de l'aide financière soit tout à fait sous-estimée. En effet, il a été mis plusieurs fois en évidence qu'une personne qui était engagée dans un processus de survie visant à répondre aux besoins primaires, n'avait, pour diverses raisons, ni la disponibilité (le loisir de), ni la capacité de s'intéresser à / ou de s'inscrire dans d'autres plans de vie. Ainsi, le fait de rogner sur les prestations d'assistance et de les rendre conditionnelles, n'améliore à mon avis pas les conditions à partir desquelles on peut envisager un processus de réinsertion et l'élaboration concomitante d'un projet. Le stress et l'indignité supplémentaires qu'apportent la conditionnalité de l'aide et toutes ces mesures d'activation sont, selon ma propre expérience, tout à fait contreproductifs et l'économie financière envisagée n'est qu'une illusion, voire un leurre.

A la lecture de ces lignes, il me paraît clair que les finalités du *Social*, à même titre que celle de l'Institution Formation citée auparavant, se trouvent perverties. L'aide sociale, ses institutions et ses agents sont **chargés** de responsabilités qui ne leur appartiennent pas en propre et qu'ils ne sauraient porter à eux seuls. Pourquoi les acteurs prioritairement concernés par l'*exclusion d'origine structurelle* ne sont-ils pas convoqués? Clairement, ce transfert de responsabilités et des charges afférentes met à mal le Social: ce dernier voit ses missions se

⁷⁸ Voir annexe 7, Art. 1, al. 1, 2, 3 & 4.

démultiplier et sa fonction première, celle d'aider, se dénaturer. L'action sociale est ainsi isolée sur les fronts de la pauvreté, de l'exclusion et du chômage, subissant à la fois le feu des publics auxquels elle s'adresse, ainsi que les pressions et les critiques des politiques libérales et gestionnaires dont elle est devenue l'exécutante.

4.2.3 Genève : une politique de la responsabilité soutenue par la valorisation de l'effort et du travail et orientée vers l'insertion professionnelle

Je ferme ici la parenthèse de cette prise de position pour aborder plus spécifiquement le contexte genevois. Le canton de Genève a été le dernier canton suisse à adopter les nouvelles normes de la CSIAS. Si, sous le règne d'un gouvernement de gauche, Genève a longtemps été décriée par les tenants de la droite, pour la prodigalité de ses mesures en matière sociale⁷⁹ ainsi que pour la multiplication des acteurs sociaux dans son canton,⁸⁰ elle manifeste depuis quelques années, sous l'influence d'un gouvernement favorable aux idées libérales, une volonté de s'aligner sur le reste de la Suisse. Cette nouvelle gouvernance valorise fortement « l'effort et le travail ». Le traditionnel discours de Saint-Pierre (*Discours de Saint-Pierre* : « Valoriser l'effort et le travail ». *Extraits*, 2009) qui annonce tous les quatre ans les objectifs de la nouvelle législature, et prononcé par le nouveau président du Conseil d'Etat, est emblématique de ces évolutions.

Dans la même ligne, un projet de révision de la LASI déposé en novembre 2009 par le Grand conseil (*Projet de loi modifiant la loi sur l'aide sociale individuelle*, 2009)⁸¹ est actuellement en consultation à la Commission des affaires sociales. Les mesures proposées fixent indéniablement la priorité sur la réinsertion professionnelle sans pour autant garantir des mesures d'insertion qui témoigneraient d'un droit à l'intégration. Ainsi, par exemple, le projet de loi propose d'ajouter à l'« Art. 2 Prestations », un nouvel alinéa, l'alinéa « c) insertion professionnelle » (p. 1) proposant l'insertion professionnelle comme nouvelle prestation de l'aide sociale individuelle, au même titre que l'accompagnement social et l'octroi de prestations financières. Cette prestation fait l'objet d'un nouveau chapitre, – Chapitre III – au « Titre II Prestations ». Le nouveau principe énoncé à l'Art. 42A est que « toute personne majeure bénéficiant de prestations d'aide financière met tout en œuvre pour retrouver un emploi » (p. 2). Un certain nombre de mesures d'insertion professionnelle sont proposées à l'Art. 42C, notamment « bilan de compétence et orientation professionnelle, formation professionnelle qualifiante et certifiante, stage en entreprise, en milieu protégé ou associatif, placement sur le marché ordinaire du travail » (p. 3).

L'Art. 42A, al. 2 mentionne que la « [personne] peut bénéficier des mesures d'insertion professionnelle mises en place par l'Etat dans le cadre des dispositifs prévus par la présente loi [...] » (p. 2). L'alinéa 4 du même article précise toutefois que celui-ci « ne consacre [...] pas un droit pour le bénéficiaire d'obtenir une mesure déterminée » (p. 2). A l'évidence, ce nouveau projet n'entérine toujours pas de droit à l'intégration dans le contexte

⁷⁹ Je pense notamment à l'existence d'une assurance maternité, au niveau cantonal. Je pense aussi aux fameux Emplois temporaires cantonaux (ETC) qui ont fortement contrarié les défenseurs de la loi fédérale sur le chômage, en ceci qu'ils ont permis, pendant plusieurs années, aux genevois peinant à retrouver rapidement un emploi, de bénéficier d'un deuxième délai cadre de l'assurance fédérale du chômage.

⁸⁰ Je pense ici notamment au réseau associatif actif dans le social, qui est extrêmement dense à Genève.

⁸¹ Ce projet a déjà été mentionné au point 2.3.1 de mon étude en relation avec la notion d'*employabilité*, et l'idée de l'introduction d'une évaluation de l'employabilité des bénéficiaires à l'entrée de l'aide sociale.

suisse. Ainsi, si le bénéficiaire jugé apte, selon le nouvel Art. 42B relatif au « stage d'évaluation à l'emploi », « [...] à se réinsérer sur le marché de l'emploi et [à] établir un plan de réinsertion » (p. 3), se voit *obligé* de tout mettre en œuvre pour retrouver un emploi, l'Etat, lui, ne garantit en rien qu'un travail ou une mesure d'insertion soit proposée. On comprend que dans le contexte actuel, l'Etat ne s'engage pas à cette mise à disposition. Cependant, cette configuration spécifique porte en elle les causes de la situation décrite par Vassileff (1988) « lorsqu'il dénonce le traitement social du chômage et les « réponses-occupations⁸² » qui sont proposées aux chômeurs de longue durée et dont le but principal est de les soustraire à « tous les germes de désocialisation »⁸³. S'il n'est pas certain, au bout du compte, étant donné le manque chronique de travail et de mesures adéquates à disposition, que l'objectif d'insertion professionnelle soit réalisé, il est cependant certain que l'*activation* des publics assistés ne les aura pas sortis de leur situation de précarité. Tant qu'il n'y aura pas autant d'énergie mobilisée et de mesures prises par les politiques pour activer et responsabiliser les milieux qui tiennent l'économie, posant en ceci les fondements d'une économie durable et éthique, il est à craindre que rien ne soit changé au « statu quo ».

Le projet de loi propose également des nouvelles teneurs à l'Art. 15, lettres b) et c), portant sur les objectifs du *Contrat d'aide sociale individuel* (CASI), précisant et/ou complétant ce qui est entendu par « socialisation » et « insertion professionnelle ». Je reproduis ci-après ces articles, en mettant la nouvelle teneur en gras :

Art. 15, lettres b et c (nouvelle teneur)

- b) socialisation de la personne, soit la reprise de contact progressive avec la vie sociale **et professionnelle, notamment à travers l'exercice d'une activité d'utilité sociale, culturelle ou environnementale;**
- c) insertion professionnelle soit **la recherche ou la reprise d'un emploi par le biais de mesures telles que bilan de compétences et orientation professionnelle, formation professionnelle qualifiante et certifiante, stage et placement.** (*Projet de loi modifiant la loi sur l'aide sociale individuelle*, 2009, p. 2)

En comparant l'ancienne teneur de l'Art. 15, let. b) et c)⁸⁴ à celle qui est projetée, on constate que le processus de socialisation, pensé d'abord uniquement comme une « reprise de contact progressive avec la vie sociale », intègre maintenant aussi la reprise d'une « activité d'utilité sociale, culturelle ou environnementale » à même de préparer le retour à une activité professionnelle. D'autre part, la let. c) mentionne un objectif d'« insertion professionnelle » plutôt que « socioprofessionnelle », objectif qui est explicitement référé comme à la « recherche ou la reprise d'un emploi ».

A partir des évolutions projetées de ces textes de lois et autres normes énoncés ci-dessus, on voit qu'à Genève, la socialisation des personnes est de plus en plus pensée comme une socialisation par le travail et que l'insertion ou la réinsertion professionnelle des individus reste la finalité centrale de l'intervention sociale. Ainsi se dessine la particularité des contextes suisse et genevois, qui est la prégnance de la valeur *travail* ainsi que sa valorisation,

⁸² Celles-ci consistent par exemple à: apprendre à mieux chercher un emploi, à mieux s'orienter, à construire un projet professionnel, se remettre à niveau dans son métier ou en apprendre un nouveau.

⁸³ Voir point 3.3.5.1 de mon étude.

⁸⁴ Pour la teneur initiale, voir annexe 7, Art. 15 Objectifs du contrat.

que ce soit chez les politiques, les populations, voire chez les travailleurs sociaux. Ces aspects sont notamment mis en exergue par Keller (2005) qui s'est plus particulièrement intéressée au contexte suisse de l'aide sociale, aux principes d'action qui la fonde, aux différents modèles organisationnels développés, en menant une enquête dans différents cantons et auprès de différents services.

Cette valorisation de l'effort et du travail est à mettre en perspective, avec les réflexions menées à ce sujet dans les « contextes d'émergence », notamment en rapport avec le développement du concept d'*emploi* au détriment de celui du *travail*. Le paradoxe généré par cette valorisation du travail et le renforcement des mesures censées favoriser le retour à l'emploi de certains publics, dans un contexte de *manque de travail*, est à juste titre qualifié comme « anachronique » par Magnin (2005, p. 369). Cet auteur est cité par Keller (2005), dans son étude qui se réfère spécifiquement au contexte suisse :

Les politiques d'activation sont qualifiées d'« anachroniques » par Magnin, car elles cherchent à « combattre le chômage en obligeant les chômeurs à chercher et à accepter du travail alors qu'il n'y a pas de travail ». L'efficacité de ces politiques réside au plan des discours : elles déplacent l'attention sur les victimes du chômage qui sont tenues pour responsables de leur situation. (p. 125)

Partant de son observation que « les mesures d'insertion, pourtant obligatoires, sont en nombre largement insuffisant et souvent inadéquates » (p. 125), Keller (2005) propose l'analyse suivante des mesures d'activation :

Ces mesures semblent ne pas avoir de valeur en elles-mêmes, mais remplissent une fonction de normalisation et de justification. Elles imposent et valorisent davantage l'attitude générale face au travail que le travail effectif. Ce qui importe, c'est que la personne soit dans une posture de disponibilité individuelle à toute forme de travail, toujours sur le qui-vive, flexible et adaptable et sans exigences par rapport aux conditions de l'emploi qu'elle est censée retrouver au plus vite. (p. 125)

Ainsi, les contextes suisse et genevois, en valorisant fortement le travail et l'effort et en considérant les possibilités d'insertion prioritairement comme une insertion par le travail, mettent les publics concernés dans une situation impossible, dommageable à différents niveaux. Que penser de la contribution que l'aide sociale apporte à cette problématique ? En mettant en œuvre les mesures d'activation et d'incitation de retour à l'emploi, elle soumet les ayants-droits à une forte pression, les amenant à accepter n'importe quel emploi (Keller, 2005) et à formuler des projets fonctionnels et inauthentiques, pensés comme favorisant le processus d'autonomisation de la personne et un retour plus rapide vers l'emploi. Dans cette configuration, bien marquée en Suisse, on peut craindre avec Keller (2005), qui cite Wacquant (2004), « [...] que l'aide sociale devienne un « tremplin vers le salariat précarisé » (p. 115).

Pour souligner encore la pénétration en Suisse et à Genève, de la politique de la responsabilité, je désire aussi me référer à la thèse de Pattaroni (2005), intitulée *Politique de la responsabilité : promesses et limites d'un monde fondé sur l'autonomie*. L'auteur y parle de « Genève [comme d'] une ville profondément libérale » (p. 631). Il dit notamment ceci :

Son visage *cosmopolite* est celui d'une diversité d'*individus*, transportant leurs origines mais se présentant dans les formes attendues par un ordre urbain où la retenue et la responsabilité sont centrales. Dès lors, lorsque celui qui réside à Genève peine à – ou ne désire pas – se plier à ces attentes, l'ordre de la Ville est troublé. En

effet, l'individu autonome et responsable est la figure de participation sur laquelle *comptent* la plupart des mécanismes d'ordonnancement des citoyens que ce soit pour assurer la sécurité de chacun ou encore établir une justice sociale. À cet égard, les personnes précaires comme les squatters militants sont des figures *troublantes*. (p. 631)

Parlant de ces deux catégories de populations, qui sont au centre de son enquête, Pattaroni (2005) présente les personnes précarisées comme « des personnes qui peinent, par manque de certaines capacités et étiologies, à répondre des *épreuves* de l'autonomie et de la responsabilité conditionnant l'insertion « normale » dans la société » (p. 631). Pattaroni (2005) fait également mention des mesures politiques prises à Genève dans le cadre de l'intégration de ces populations.

Dans les deux cas, les politiques publiques s'efforcent de transformer les modalités de leur engagement afin qu'ils puissent devenir des individus *responsables*. Les personnes en situation précaire sont amenées à prendre part à des programmes de réinsertion – ou d'insertion – visant leur autonomisation, afin qu'ils puissent se tenir seuls et répondre des attendus du marché (emploi, logement, etc.) et de l'administration. (p. 631)

J'ai pris le temps de préciser ces divers éléments, afin de soutenir l'analogie avec le contexte plus général de mon étude. Si les nouveaux principes édictés par la CSIAS en 2005 ont fini par trouver un terrain favorable à Genève, voici quelques précisions quant à leur mise en œuvre. Celles-ci viennent compléter les éléments portant sur le Contrat d'aide sociale individuel (CASI) déjà mentionnés au point 3.2.5.3. Dans les lignes qui suivent, je vais introduire le contexte général de l'Hospice général, l'organe d'exécution de la Loi sur l'aide sociale individuelle (LASI), ainsi que des éléments de la mise en œuvre du CASI. L'objectif est d'investiguer la pratique du projet et de voir quelles conceptions de l'insertion et de la socialisation elle vient soutenir. Dans un deuxième temps, à la lumière du modèle de pédagogie du projet et des éléments théoriques explicités précédemment, je présenterai les principaux écueils de la pratique du projet institué.

4.3 Le CASI à l'épreuve de la pratique

Il me paraît important ici d'ouvrir une parenthèse méthodologique en précisant d'abord les éléments sur lesquels se fonde mon exploration et analyse de ce terrain particulier. Ceux-ci sont de plusieurs ordres. Il y a d'abord les enquêtes préexistantes qui y ont été effectuées récemment, soit l'ouvrage d'Ossipow, Lambelet et Csupor (2008), ainsi que le mémoire de fin d'étude de Strozzi (2008), dans le cadre de la Haute école de travail social (HETS) à Genève. Ensuite, il y a les éléments venant de mon analyse de différents documents, textes et projets de loi, règlements, rapports, la Charte et le Projet institutionnels de l'Hospice général (ci-après HG), les rapports d'activité et autres textes publiés par l'HG. L'exemple de CASI à l'annexe 6 de mon étude représente en outre la première version du CASI qui a été mise en œuvre entre juillet 2006 et l'automne 2009 au sein de l'HG. Cet exemple est tiré de l'annexe 12 du Projet de loi PL 9676-A (2005, pp 222-225). Tous ces documents sont mentionnés dans les références bibliographiques annexées. Mon analyse se fonde ensuite sur les représentations que j'ai développées du travail de socialisation effectué à l'HG, sur la base des contacts et partages d'expérience et de pratiques que j'ai eus avec des assistants sociaux de l'HG dans le cadre de ma formation à la HETS et dans celui de mon activité d'assistante sociale au Service de Prévention sociale et de Promotion de la Santé de la

Ville d'Onex (SPPS). En effet, dans le cadre de ce service social communal, j'ai souvent eu l'occasion de collaborer avec les travailleurs sociaux de l'HG. Pour terminer, la compréhension que j'ai du travail social institué en général, de la pratique du projet et du contrat ainsi que de l'approche développée par un service social polyvalent de service public, se base sur ma propre pratique et expérience dans un service social municipal. Ainsi, bien que le contexte de mon travail ne soit pas celui de l'assistance publique et que l'aide qui y soit octroyée n'est pas une aide de comblement visant à garantir un minimum vital, certains enjeux liés à la pratique du contrat et du travail social polyvalent dans un cadre public se rejoignent.

4.3.1 L'Hospice général : son modèle d'action sociale, ses missions, ses valeurs, ses publics

Ainsi que déjà mentionné, l'HG est l'établissement public autonome chargé d'exécuter la Loi sur l'aide sociale individuelle (LASI, 2010). L'HG est une « vieille » institution genevoise, fondée en 1535. Outre son mandat d'assistance issu de la législation cantonale, cette institution est également chargée d'appliquer, dans le canton de Genève, la législation fédérale sur l'asile. Elle est aussi chargée de l'aide aux bénéficiaires du Revenu minimum cantonal d'aide sociale (RMCAS). De ce fait, elle met en œuvre, ainsi que le mentionne Keller (2005) un « double régime d'aide sociale » (p. 124) : le régime du RMCAS qui fonctionne uniquement selon une logique de contre-prestations, celui de l'assistance selon une « logique d'activation sans incidence financière » (p. 124). Cette deuxième logique, qui m'intéresse plus particulièrement, a subi une modification majeure depuis que Keller a écrit ces lignes, puisqu'avec l'introduction du CASI et des suppléments d'intégration, il existe maintenant une incidence financière pour certains ayants droit. D'autre part, le modèle d'organisation de l'HG est, ainsi que le mentionne l'étude de Keller (2005), un « modèle de travail social selon une approche globale non spécialisée. L'aide sociale traditionnelle est distribuée dans 22 centres d'action sociale et de la santé, où sont également localisés les services d'aide et de soins à domicile et, parfois, l'action communautaire de proximité⁸⁵ » (p. 127).

En ce qui concerne la mission de l'Hospice général et les valeurs qu'elle défend, j'ai reproduit aux annexes 9 et 10, des extraits de la Charte institutionnelle (2007), adoptée en 2002 et du Projet institutionnel (2008), version acceptée le 8 mai 2003. Sur la base de ces extraits on constate que les *missions d'autonomisation et de responsabilisation* ainsi que la *finalité de réinsertion* sont présentes ; la *volonté d'individualiser les prises en charge* pour prendre en compte les *besoins particuliers* ainsi que les *trajectoires de vie différenciées* est également mentionnée. Le travail social est pensé comme un *accompagnement vers l'autonomie*, en ce que le travailleur social se doit de *respecter la liberté et l'autonomie de l'usager*, croit en son « potentiel de changement », construit *avec lui et non pour lui*, des

⁸⁵ L'aide sociale de proximité dont il est question ici fait référence à l'activité supposée des services sociaux communaux. Il y a quelques années, une modification de la loi sur les Centres d'action sociale et de santé (CASS) a redéfini les rôles des instances d'aide communale et cantonale : l'aide sociale individuelle a été définie de compétence cantonale, et l'action communautaire, de compétence communale. Cependant, un certain nombre de communes du canton de Genève offrent toujours des prestations d'aide individuelle, parallèlement au développement d'actions communautaires. C'est le cas du service dans lequel je travaille.

projets *discutés et négociés*. Ce dernier point mentionne la volonté de mettre en œuvre un travail *avec* autrui plutôt qu'un travail *sur* autrui.

Comme il en ressort de l'Art. 2 de la LASI, les prestations de l'aide sociale individuelle sont de deux ordres – une troisième, l'insertion professionnelle, étant projetée : elles consistent en l'octroi d'une prestation financière d'une part, et d'un accompagnement social d'autre part. Le rapport d'activité 2008 de l'Hospice général fait état, en décembre 2008, de 7'887 *dossiers d'aide sociale*, dont 6'088 dossiers financiers et 1'799 dossiers non financiers, aussi appelés « dossiers bis ». Si l'on compare ces chiffres à ceux mentionnés, pour 2004, dans l'étude d'Ossipow, Lambelet et Csupor (2008, p. 34), soit un total de 12'443 dossiers, on constate une nette régression du nombre global de dossiers. Les mêmes auteurs (Ossipow *et al.*, 2008) nous fournissent un « profil des bénéficiaires » de l'HG en 2004 :

Les bénéficiaires de cette aide sont des Suisses ou des étrangers titulaires d'un permis de résidence ou d'établissement. Les uns comme les autres n'ont pas ou plus droit au chômage (il se peut aussi qu'ils n'aient pas entrepris les démarches pour les percevoir, ignorant leurs droits, ou que leurs indemnités de chômage soient inférieures aux barèmes d'assistance » et/ou peuvent souffrir de différents problèmes de santé : accidents de travail, maladies, affections chroniques, problèmes psychiques, addictions. 22% des dossiers d'aide financière sont en attente d'une décision de l'assurance invalidité (AI) qui doit statuer sur l'octroi ou non d'une rente ou de mesures de réadaptation. (p. 36)

Les mêmes auteurs signalent aussi, au nombre des bénéficiaires, un certain nombre de « Working poors » dont les revenus du travail pour un plein-temps restent inférieurs au barème d'assistance. D'autre part un endettement important est constaté chez les bénéficiaires : « selon les [assistants sociaux], 37% de leurs consultants sont, de surcroît, endettés, mais lorsque l'on interroge les bénéficiaires eux-mêmes, ce taux s'élève à 61.8% » (Ossipow, Lambelet & Csupor, 2008, p. 34). Ainsi, les auteurs de conclure, au sujet des publics bénéficiaires :

En somme, une population atteinte dans sa santé pour diverses raisons, mais qui doit aussi avoir recours à l'aide sociale du fait d'un marché du travail extrêmement tendu (petits indépendants, cadres, jeunes sans formation, chômeurs sans qualification, étrangers déqualifiés par leur immigration, etc.). (p. 34)

Voici brièvement présentés l'Hospice général, ses missions et valeurs, le type d'approche et d'aide qui y sont développés, ainsi qu'un portrait général de ses bénéficiaires. Qu'en est-il maintenant de la mise en œuvre et de la réalité de la pratique du travail social individuel, plus spécifiquement abordées sous l'angle du projet inclus dans le CASI ? Si Meirieu (1991) dit vrai, « le contrat laisse [...] entièrement intact le projet de modeler l'autre selon ce que l'on croit être bon pour lui » (p. 107). En faveur de quel type de pratique pédagogique parlera le travail de socialisation et de réinsertion, tel qu'il se met en œuvre à l'Hospice général ? Que révéleront-elles du projet social et éducatif des assistants sociaux ? C'est ce que je me propose de mettre en lumière dans les sous-chapitres suivants.

4.3.2 Réinsertion et socialisation à l'Hospice général

Tout d'abord, je vais m'intéresser à la façon dont est pensé le processus de socialisation au sein de l'Hospice général, processus dans lequel est mis en œuvre le CASI. Je vais me référer au tableau du modèle d'intégration prévalant à l'Hospice général et présenté en page 273 de l'étude d'Ossipow, Lambelet et Csupor (2008).

Les objectifs qu'il met en exergue sont structurés en trois phases, à laquelle s'ajoute, depuis les récentes modifications législatives, une quatrième phase qui consiste en l'*amélioration de la situation matérielle*⁸⁶. Les trois autres phases sont la phase de *restauration*, la phase de *socialisation* et la phase d'*insertion professionnelle*.

Les phases de *restauration* et de *socialisation* – et maintenant aussi la phase d'*amélioration de la situation matérielle* – se réfèrent essentiellement à un processus de *réinsertion sociale* qui était défini alors par l'Hospice général comme le « fait de gérer sa vie quotidienne convenablement (physique, psychique, finances) ; de récupérer une autonomie et de se (re)créer un mode de vie qui puisse être indépendant d'une activité professionnelle ; de retrouver un sentiment d'utilité ; de faire émerger des capacités de sociabilité et de convivialité ; de se (re)créer un réseau social large » (Ossipow *et al.*, 2008, p. 36). J'ai mentionné, au point 4.2.2 l'évolution projetée de cette définition de la socialisation, qui propose d'intégrer également la reprise d'une activité à même de préparer la réinsertion professionnelle. L'*insertion* ou la *réinsertion professionnelle* sont quant à elles définies comme le fait « de (re)formuler, à terme, un objectif professionnel à travers des formations et des activités qualifiantes (significatives lorsqu'elles apparaissent sur un *curriculum vitae*) ; de bénéficier de conseils avisés pour l'élaboration de son curriculum vitae, pour sa présentation à un employeur pour la recherche d'un emploi ; de (re)créer un réseau d'employeurs potentiels » (Ossipow *et al.*, 2008, p. 36). La nouvelle teneur projetée se réfère maintenant explicitement à l'insertion professionnelle comme à la « recherche ou à la reprise d'un emploi ».

Ces trois phases sont une interprétation de la « pyramide de Maslow » (1943 et 1987), psychologue qui propose une catégorisation des besoins, allant des plus basiques correspondant à ceux exprimés dans la phase de *restauration*, à des besoins plus évolués comme les besoins « sociaux », pour finir par le besoin de « réalisation » « [...] notamment caractérisé par l'autonomie (« être autonome et responsable »), but ultime de l'aide sociale » (Ossipow *et al.*, 2008, p. 37). Ceci montre bien la familiarité des buts poursuivis par le *travail sur autrui* tel qu'il est pratiqué à l'HG, avec ceux décrits dans « les contextes d'émergences » et auquel je me suis référée comme au *travail social institué*.

Est à noter ici l'apport de la psychologie à la définition et à la compréhension du processus d'autonomisation et de responsabilisation de la personne. En rapport avec l'utopie que constitue le projet d'autonomisation des individus d'une société, j'ai eu l'occasion de mentionner Csikszentmihalyi (2004), qui nous donnait à voir la conception des « différents stades du développement du concept de soi et d'un projet de vie »⁸⁷ partagée par un grand nombre de psychologues – dont certainement Maslow, étant donné la proximité de la

⁸⁶ Ces quatre phases sont définies comme les « objectifs du contrat » et font l'objet de l'Art. 15 de la LASI (2010) reproduit à l'annexe 7.

⁸⁷ Voir annexe 2.

définition. Cette conception énonce qu'« au début, la personne cherche à préserver le soi, à protéger le corps et à éviter la désintégration des buts fondamentaux. A ce stade, le sens de la vie correspond à la survie, au confort et au plaisir » (p. 222). Dans le stade suivant, une fois les besoins vitaux protégés, la personne s'ouvre à la communauté qui l'entoure, en embrassant dans un processus d'adaptation, les valeurs de celle-ci. Ceci « [...] implique généralement la conformité aux normes et aux standards conventionnels » (p. 223). Les deux dernières étapes de ce schéma se déclinent en outre ainsi :

L'étape suivante comporte un certain individualisme réflexif : la personne trouve de nouvelles bases aux valeurs présentes en elle, ne se conforme plus aveuglément aux diktats de la société et développe une conscience autonome. A ce stade, le principal but de la vie porte sur l'accroissement ou l'actualisation du potentiel. A la dernière étape, la personne se détourne d'elle-même et recherche l'intégration aux autres et aux valeurs universelles. A ce stade, la personne très individualisée désire fusionner ses intérêts avec ceux d'une réalité plus grande, comme Siddharta laissant la rivière contrôler son bateau. (Csikszentmihalyi, 2004, p. 223)

L'auteur met en évidence la complexité croissante du processus au fur et à mesure des étapes, et signale que les personnes arrivant au « stade de l'individualisme réfléchi centré sur le développement de soi » (p. 223) sont déjà bien moins nombreuses que la majorité des individus qui « pourra s'installer confortablement dans le deuxième stade où le bien-être de la famille, de la corporation, de la communauté ou du pays constitue une source de sens » (p. 223). Plus important encore, pour la problématique qui m'intéresse ici, « un certain nombre [d'individus] n'auront jamais la possibilité d'aller au-delà du premier stade, absorbés qu'ils sont par l'urgence de la survie » (p. 223). Voilà qui questionne profondément le projet d'autonomisation et de responsabilisation des publics assistés tel que présenté en deuxième partie de ce mémoire. Il semble en effet, en référence à ce schéma, que ceux-ci ne seraient pas forcément en mesure « de développer une conscience autonome » et « d'atteindre le stade de l'individualisme réfléchi centré sur le développement de soi ». Bien qu'il me semble important, pour le sujet qui me préoccupe, de questionner sous l'angle exposé, le projet éducatif qui s'adresse aux publics assistés, je ne vais pas ici m'y attarder car cette question amène certainement de nombreux débats. Il me semblait primordial toutefois d'ouvrir *aussi* ce point d'interrogation-là.

Revenons au modèle d'intégration de l'Hospice général et, plus particulièrement à la façon dont s'organise le travail de réinsertion. Ainsi que le rapportent Ossipow, Lambelet et Csupor (2008), l'Hospice général ne travaille pas seul mais en relation avec d'autres acteurs et institutions sociales du canton actives dans l'insertion et qui fonctionnent selon leur propre processus de socialisation. Ainsi les assistants sociaux (AS) sont amenés à envoyer leurs usagers vers ces structures spécifiques qui présentent une grande diversité. « Certaines travaillent principalement autour de la question du retour à l'emploi et à la formation » (p. 135), alors que d'autres accueillent diverses populations en fonction de problématiques spécifiques. Elles travaillent souvent sur des objectifs s'inscrivant dans les phases précitées de restauration, socialisation, et insertion professionnelle, mais peuvent mettre plus ou moins l'accent sur l'une ou l'autre phase en fonction des problématiques rencontrées par leurs publics. L'intégration professionnelle est le plus souvent déléguée par l'Hospice général à des structures externes d'évaluation, de formation et de réinsertion. Elle fait cependant aussi l'objet de CASI.

Ainsi, c'est souvent dans le cadre du CASI et de la contrepartie exigée, que les bénéficiaires de l'assistance publique sont « aiguillés » vers ces structures. Selon Ossipow, Lambelet et Csupor (2008), le travail effectué par les AS de l'Hospice général s'inscrit plus

particulièrement dans les phases de restauration et de socialisation ou resocialisation. Cependant, si ces démarches d'intégration sont principalement fondées sur la restauration de la personne et la reconstruction de liens sociaux, ultimement, c'est toujours la réinsertion professionnelle qui est visée. Ossipow, Lambelet et Csupor (2008) concluent « que ce travail de réinsertion renvoie avant tout à une « resocialisation », c'est-à-dire d'avantage à un reformatage des comportements qu'au développement des compétences et des réseaux des bénéficiaires » (résumé au dos de leur livre).

Après cette présentation très générale du processus de socialisation et de l'organisation du travail d'insertion ou de réinsertion à l'Hospice général, je propose maintenant de considérer de plus près les projets qui sont négociés dans le cadre du CASI et qui s'inscrivent dans les différentes phases décrites ci-dessus ainsi que l'activité des assistants sociaux. Quelques éléments seront également étudiés en rapport avec la place laissée au bénéficiaire et leur perception du CASI. In fine, en m'appuyant sur les éléments théoriques présentés en relation avec la conduite du *projet individuel*, je proposerai de mettre en lumière quelques écueils auxquels est confrontée la pratique instituée du projet lorsqu'elle vise l'autonomisation et l'émancipation.

4.3.3 Les types de projets formés à l'Hospice général

Je vais ici me référer principalement aux études d'Ossipow, Lambelet et Csupor (2008) et de Strozzi (2008). Les premiers livrent dans le chapitre 5 intitulé « Les projets : de la routine au « challenge » (pp 85-102) de précieux éléments sur les projets qui sont formés par les assistants sociaux (ci-après AS) de l'Hospice général (ci-après HG) *avec* ou *pour* les bénéficiaires, ainsi que sur la pratique des AS. Au moment de leur enquête, le projet ne faisait pas encore l'objet d'une formalisation, d'une obligation. Néanmoins, à partir des exemples de projets présentés dans l'annexe 6 et des éléments de terrain recueillis par Strozzi (2008), et pour autant que je puisse en juger sur la base de mes propres échanges avec des collègues de l'HG, les projets et les pratiques ne semblent pas avoir évolué de manière significative dans les années qui ont directement suivi l'introduction du CASI. La seconde étude, celle de Strozzi (2008) s'intéresse plus particulièrement au point de vue des usagers sur l'introduction du CASI, à savoir si, selon eux et pour eux, cela change quelque chose.

Qu'en est-il tout d'abord **des types de projets formés et / ou négociés** ? Les observations faites par Ossipow *et al.* (2008) révèlent deux types de projets :

[...] le premier recouvre des objectifs à court terme (que les AS qualifient de projets en même temps qu'ils en nient le caractère innovateur) et le second renvoie aux projets « challenge » (que nous avons nommés ainsi pour leur caractère exceptionnel, pour la part de défi et pour la nécessité de marges de manœuvre qu'ils impliquent). (p. 86)

Les projets peuvent, d'autre part, paraître limités et manquer d'envergure, du moins « à un regard extérieur », étant donné les caractéristiques de certains publics de l'HG :

Le public de l'Hospice général n'est généralement pas pourvu de forts capitaux sociaux, financiers ou culturels, il bénéficie souvent d'un suivi psychologique, et les projets qu'il réalisera pourront alors paraître, à un regard extérieur, des plus limités. (Ossipow *et al.*, 2008, p. 86).

Voici quelques exemples de type de « projets » :

- Continuer son traitement médical, faire un bilan de santé, se lever le matin, ouvrir son courrier, sortir de l'isolement, se laver et se présenter dans une tenue correcte, reprendre contact avec des amis, venir au rendez-vous fixé ;
- Se réinsérer professionnellement, trouver un travail fixe, faire des recherches d'emploi, réapprendre à travailler, téléphoner à son conseiller du chômage, prendre des contacts dans le cadre d'une recherche d'emploi, se renseigner sur des cours, suivre un des ateliers proposés dans les structures de socialisation et/ou d'insertion mentionnées plus haut ;
- trouver un logement, faire un courrier à une administration, s'inscrire pour une demande de logement, payer une facture en souffrance depuis plusieurs mois, déposer une demande AI, apprendre à gérer un budget, apprendre à faire des démarches administratives.

Dans la liste ci-dessus, tout ne peut pas être qualifié de *projet* et encore moins de *projet social*: les *projets* ci-dessus consistent plutôt en la formulation d'*objectifs spécifiques* qui ont normalement pour fonction de servir l'organisation et la mise en œuvre d'un projet plus large, plus central. Des projets de plus grande envergure, qui pourraient constituer de *vrais* projets sociaux, sont très rares. Il s'agit plus souvent de microprojets, qui s'assimilent même plutôt à des *tâches*, des *démarches* à effectuer d'ici au prochain rendez-vous et qui rappellent même parfois les devoirs d'écoulier.

Les deux autres types de projet rencontrés sont, selon la formulation des auteurs mentionnés ci-dessus, les « projets challenge » et les projets « d'invalidation », soit le projet de demander une rente de l'Assurance Invalidité (ci-après AI). En effet, pour les personnes « clairement reconnues comme inaptes au travail » (Ossipow *et al.*, 2008, p. 93), la sortie du régime d'assistance pourrait se concrétiser par l'entrée dans l'Assurance invalidité (AI). Dans ces cas, le projet contenu dans le CASI peut être de déposer une demande AI. Les démarches d'« invalidation » sont assez fréquentes, ainsi que le mentionnent Ossipow *et al.* (2008) :

Ce type de démarche n'est pas marginal et s'offre comme une solution pour les personnes dont les premières tentatives de sortie de l'assistance ont échoué ou pour celles qui, aux yeux de leur AS, ne pourront manifestement pas retrouver une autonomie financière dans le cadre d'une activité salariale conventionnelle. (p. 94)

L'aboutissement de ce genre de demande, s'il peut apporter à la personne une sécurité financière, voire lui permettre de mieux vivre qu'à l'assistance – quand s'y rajoutent par exemple des prestations complémentaires – constitue cependant « [...] l'endossement d'une identité qui consacre ce qu'ils considèrent comme leur inutilité sociale » (Ossipow *et al.*, 2008, p. 94).

Les « projets challenge », beaucoup moins nombreux, voire rares, s'apparentent plus aux types de projets auxquels renvoie la partie théorique sur le *projet individuel*. Ceux-ci « [...] ne s'inscrivent pas dans le créneau habituel du salariat ; ils présentent donc des risques, ainsi que nous l'avons déjà signalé à propos des indépendants, et des aspects enthousiasmants du fait même qu'ils sortent de l'ordinaire et impliquent des formes supérieures d'investissement de part et d'autre (de l'AS et du bénéficiaire) » (p. 95). Les auteurs se sont posé la question de savoir pourquoi certains « projets challenge » sont acceptés alors que d'autres ne le sont pas. Leur analyse conclut que « cette ouverture aux projets « challenge » est liée à une certaine proximité sociale entre l'AS et le bénéficiaire » (Ossipow *et al.*, 2008, p. 100) :

Nos données montrent que les AS, à l'Hospice général, ne construisent ou n'acceptent de projets « challenge » ni avec des personnes souffrant de troubles psychiques ni avec des toxicomanes, mais uniquement avec des personnes pour lesquelles ils se sentent des affinités, une proximité (par exemple un projet de pêche, soutenu par un AS dont le grand-père était pêcheur). (p. 100)

Ces auteurs remarquent aussi la présence de certaines capacités et compétences chez les bénéficiaires qui s'engagent dans ce type de projets, notamment « une forte habilité à verbaliser leurs objectifs, une importante autonomie et une bonne capacité à activer des ressources sociales variées, une formation suffisante ou une volonté de se former » (Ossipow *et al.*, 2008, p. 100). Les auteurs notent aussi que ces projets – du moins ceux recensés dans leur étude – avaient été pensés par les bénéficiaires avant leur entrée à l'assistance. Ils témoigneraient ainsi de l'autonomie de ces derniers. Les mêmes auteurs de conclure que « la mise en place de projets « challenge » semble dès lors reposer sur le bagage du bénéficiaire avant son entrée à l'Hospice général et sur ses ressources en dehors de celui-ci (un réseau social essentiellement constitué de personnes non précarisées) » (p. 101).

Voici, en substance, les types de *projets* qui se formulent à l'Hospice général. J'aimerais maintenant aborder **la pratique du projet des assistants sociaux (AS)**, les représentations et les « rationalités » dont elle témoigne ainsi que la place qu'elle laisse aux bénéficiaires de l'aide. Il ne s'agit pas ici de faire une étude exhaustive de ces pratiques mais d'en mettre en évidence certains éléments pertinents pour une conduite du projet visant l'autonomisation des personnes. D'autre part, un certain nombre d'éléments relatifs aux postures des AS et à la relation entretenue avec l'usager ont déjà été questionnés plus généralement au point 3.2 de cette étude. Je ne pense pas y revenir ici.

4.3.4 Pratiques du projet, représentations des assistants sociaux, place et perception des usagers

On l'a vu, l'introduction du CASI réaffirme le rôle central de l'AS en ce qu'il lui donne plein pouvoir pour *conduire* et évaluer les projets des bénéficiaires et, le cas échéant, celui de sanctionner en n'accordant pas les suppléments d'intégration. Qu'en est-il, dans la pratique, de la conduite du projet ? Les questions particulières que je souhaite mettre en lumière ici sont : de quels types d'objectifs témoignent les « projets » formulés ? A qui appartiennent-ils ? Aux objectifs de qui répondent-ils ? Le projet est-il négocié ? Quelle place est laissée au bénéficiaire de l'aide ? Pour ce faire, je vais continuer à me référer à Ossipow, Lambelet et Csupor (2008) ainsi qu'à Strozzi (2008), pour le point de vue et la perception des usagers.

4.3.4.1 Pratiques et représentations des assistants sociaux

Le choix des projets ainsi que leur articulation témoignent qu'un « travail de réglage des subjectivités » est à l'œuvre, qui se fait plutôt en faveur des objectifs de l'AS et en fonction de la manière dont la pratique d'insertion est pensée dans l'institution (insertion dans l'une des quatre phases). Les projets « challenge » sont rarement acceptés par les AS car considérés comme difficilement réalisables, voire trop risqués en ceci qu'ils peuvent mettre en péril un équilibre administratif et/ou financier. Ainsi en va-t-il pour les projets qui visent une activité d'indépendant et que les AS déconseillent « non seulement parce que la charge de travail administrative incombant à un petit indépendant est souvent lourde, mais surtout parce que ce statut peut prêter à un éventuel retour à l'aide sociale en cas d'échec » (Ossipow *et al.*, 2008, p. 92).

La démarche d'invalidation, qui est assez marquée à l'HG, s'inscrit de même dans une recherche de sécurité financière et administrative.

Une seconde constatation des auteurs précités est que « la reprise d'un emploi salarié, si elle reste l'objectif à atteindre conformément aux directives de l'institution, est souvent différée au profit d'autres démarches jugées plus urgentes par les AS confrontés aux exigences concrètes et immédiates du travail avec les bénéficiaires » (p. 87). L'une des AS s'en explique ainsi :

Le projet d'intégration, c'est la pointe de l'iceberg ; il faut d'abord résoudre tous les problèmes sous-jacents ; trouver un emploi pour quelqu'un qui a des dettes énormes, c'est inutile, tant le remboursement des dettes va décourager la personne dès le départ. Le projet, c'est bien au contraire une stabilisation, un projet de vie, que la personne reprenne prise sur sa vie. On travaille non pour l'immédiat mais pour demain, pour redonner à la personne une assise solide, autrement, dans quelques mois, la personne sera déjà de retour. (p. 87)

Les auteurs mentionnent d'autre part, que « dans certains cas, le travail, représente même davantage un problème qu'une solution » (p. 87). On constate ainsi que si la finalité institutionnelle reste toujours l'insertion professionnelle, l'objectif des AS vise avant tout la stabilisation de la situation financière et administrative, et de la santé de la personne. Ce qui explique qu'une grande majorité des « projets » formés s'inscrivent dans les phases de restauration et de socialisation. Une autre particularité de la conduite à projet au sein de l'Hospice général est que les projets, ou ce qui en tient lieu, ne sont souvent pas uniques. Il peut y en avoir plusieurs formulés simultanément, dans un essai de répondre aux différentes « rationalités » en présence :

Le plus souvent, ils s'inscrivent dans le court, moyen et long terme, oscillant entre des microprojets mensuels (voir hebdomadaires ou quotidiens) et un projet « idéal » (à savoir l'autonomie financière) largement différé. (Ossipow *et al.*, 2008, p. 88)

La formulation simultanée de plusieurs objectifs et des tâches correspondantes, révèle, selon Ossipow *et al.*, (2008) l'existence de « rationalités contradictoires » entre les AS et les usagers. Au lieu de la négociation attendue qui demanderait à se mettre d'accord sur un objectif central - qui peut alors éventuellement se décliner en un certain nombre d'objectifs opérationnels – on assiste à une juxtaposition d'objectifs susceptibles de satisfaire les « objectifs » ou les « désirs » de chacune des parties. Les éléments mis en évidence par Strozzi (2008) révèlent également que l'élaboration des projets ne fait pas souvent l'objet de négociations et que l'espace dans lequel l'AS et l'utilisateur interagissent n'est pas l'espace de la négociation démocratique attendu par la contractualisation. Outre la raison mentionnée ci-dessus, d'autres, très diverses, entrent en ligne de compte. Il y a par exemple le peu d'intérêt manifesté par certains usagers désabusés ou résignés qui n'y croient plus et ne reconnaissent aucune utilité au CASI car il n'amènerait rien de concret. Ils s'en remettent alors à l'AS pour la formulation du projet et / ou des objectifs. Il y a aussi l'utilisateur qui n'a pas été suffisamment informé et qui ne comprend pas les enjeux du CASI. D'autres raisons témoignent par ailleurs d'une primauté d'enjeux institutionnels et de choix influencés par les AS ou soumis à leur jugement. Par exemple, l'un des projets « challenge » relevé par Ossipow *et al.* (2008), celui du « pêcheur » a été accepté inconditionnellement par les AS car il ne les mettait pas en porte-à-faux avec l'institution. En effet, l'utilisateur à l'origine du projet étant en attente AI, l'éventuel échec du projet ne signifiait pas une prise en charge financière par l'HG. On voit dès lors que

certaines AS sont concernés par les enjeux financiers de l'institution et que cela peut influencer le choix des projets.

Outre le souci montré par les AS de réaliser ou de maintenir, avant toute formulation d'un projet plus ambitieux ou élaboré, un équilibre administratif et financier, on constate que ces derniers ont également le souci de maintenir le lien avec leurs usagers ainsi qu'une relation qui leur permette de continuer le travail de restauration, de socialisation, voir d'insertion. Le maintien de cette alliance avec l'utilisateur peut rendre plus difficile, pour les AS, l'adoption d'une posture pédagogique, cette dernière pouvant parfois signifier une attitude confrontante susceptible, dans certain cas de figures⁸⁸, de mettre en danger la relation de confiance, fondée sur une attitude bienveillante et non jugeante, souvent nécessaire à la poursuite du travail.

Ossipow *et al.* (2008) remarquent aussi que les assistants sociaux « [...] sont rivés à une conception de l'aide sociale qui ne concerne que le minimum vital (Gaberel et Ossipow 2008) » (p. 276) et que la priorité est avant tout donnée à répondre à l'urgence et à assurer un minimum vital. Bien que cette conception puisse, ainsi qu'il est également noté par les auteurs, dériver d'un manque de temps et de moyens, il semble toutefois que le projet idéal des AS soit souvent le retour à l'autonomie financière. Il semble dès lors que la socialisation telle qu'elle est pensée par les AS correspond souvent à un formatage des individus leur permettant de fonctionner et de s'intégrer dans la société. Peut-on pour autant en déduire qu'elle témoigne, de la part de AS, d'une conception « économiciste » du monde sur laquelle est fondé l'imaginaire social capitaliste ? Ou bien n'est-il que le signe d'une routinisation du travail mise en évidence par Ossipow *et al.* (2008) vue comme une solution à différentes contraintes et dilemmes auxquels les AS sont soumis dans l'exercice de leur mandat ? Toujours est-il que ce formatage participe plutôt de l'« intégration des modèles dominants de comportement » que d'un processus d'autonomisation et d'émancipation des personnes en situation d'assistance. Il ne permet pas un travail du changement ni l'émergence de nouvelles formes de sociabilités et ne répond pas aux attendus de la contractualisation mis en évidence dans les « contextes d'émergence ».

D'autre part, le processus de socialisation, tel qu'il est pensé et mis en œuvre par les AS, en donnant la primauté à la restauration et à une forme de socialisation primaire de la personne, s'il peut répondre aux besoins de ceux qui ne sont plus insérables dans le marché du travail, du fait de problèmes de santé et / ou car écartés depuis plus longtemps de la société et du travail, ne peut en revanche répondre aux besoins de nouveaux publics plus diversifiés, qu'une insertion professionnelle intéresserait en priorité. Dans une société qui valorise fortement le travail et qui l'envisage comme seule forme de participation sociale, on se demande qu'elle place pourraient prendre les personnes plus durablement exclues, soit celles qui font l'objet d'activités de restauration et de socialisation au sein de l'Hospice général ? Ainsi il semble que l'écart se creuse entre deux catégories de bénéficiaires de l'HG : ceux qui font l'objet d'un travail de restauration et de socialisation et pour lesquels une réinsertion professionnelle n'est pas envisageable ; et ceux qui pourraient prétendre à une insertion professionnelle. Ceci a constitué l'une des principales critiques opposée par la gauche au nouveau projet de loi.

⁸⁸ Je pense ici notamment aux problématiques de dépendance vécues par des bénéficiaires et de l'attitude éventuelle de déni dans laquelle ils se trouvent.

4.3.4.2 *Place et perception des usagers*

Qu'en est-il maintenant de la place laissée à l'utilisateur et de la perception que ce dernier a du CASI et plus particulièrement des projets qui doivent y être formulés ? L'enquête de Strozzi (2008) nous fournit un certain nombre d'éléments intéressants.

Il formule ainsi l'une des découvertes de sa recherche :

Dans cette recherche, j'ai observé une relative « docilité », acceptation, voire apathie des bénéficiaires vis-à-vis du système. Cette attitude se traduit également dans la répartition des rôles identifiés par les bénéficiaires : l'AS doit pousser à faire les démarches (et ensuite en contrôler l'accomplissement) et les bénéficiaires fournissent un travail en exécutant ces démarches. La conséquence est que les projets ne semblent que rarement être le reflet des demandes des bénéficiaires. (Strozzi, 2008, p. 51)

Selon Strozzi (2008), cette attitude pourrait s'expliquer par le fait que les usagers perçoivent le manque de marge de manœuvre des AS dans un système perçu comme contraignant, ainsi que le manque de moyens et de propositions concrètes des AS et de l'institution dans le cadre, notamment, de l'insertion professionnelle.

Une autre observation de Strozzi (2008) est que les bénéficiaires « jugent le CASI comme utile pour effectuer des démarches, des objectifs mensuels, mais en même temps comme ne permettant pas de créer un véritable projet de vie. Certains estiment que l'HG n'est pas le lieu – et les AS n'en auraient par ailleurs pas le temps – pour discuter d'un vrai projet » (p. 51).

Les observations du même auteur mettent également en évidence un manque d'information de l'utilisateur portant sur ses droits et notamment sur les diverses prestations financières de l'HG – par exemple la possibilité de participer à des frais de formation continue. On voit ici que la « correcte information de l'utilisateur », dont l'importance a été soulignée au point 3.2.5 et notamment par Michaud (in Hubert (Ed.), 2006, p. 181) en ce qu'elle est « l'une des conditions principales de la Charte de l'assuré social » n'est pas respectée. Le cadre du contrat, ses enjeux, semblent mal ou pas suffisamment explicités aux bénéficiaires. Cette « désinformation » peut être à l'origine du manque d'intérêt de certains pour le CASI. Je pense, pour ma part, que celle-ci occulte l'enjeu central de la contractualisation et ne permet pas au bénéficiaire de prendre conscience du nouveau rôle qu'il peut jouer dans cette configuration pédagogique en exerçant son pouvoir de négociation. S'il ne comprend pas qu'il peut négocier sa part au contrat, il ne sera pas en mesure de saisir l'opportunité de le faire.

Une autre problématique mise en lumière par Strozzi (2008) est la non-dissociation de l'aide financière et de l'accompagnement social comprenant le projet individuel d'intégration. L'un des bénéficiaires interrogé avait en effet « déclaré ne pas pouvoir être complètement direct avec quelqu'un qui lui octroie une aide financière, car s'il se le met « à dos, ça va être galère » (p. 52). Cette problématique serait aussi à l'origine du « fait que les bénéficiaires acceptent des projets à leurs yeux dénués de sens, surtout car ils sont motivés par les suppléments d'intégration » (p. 52). Il en ressort ainsi que le processus du projet est faussé, perverti par l'octroi de la prestation financière qui en dépend.

Le CASI est en outre jugé « inutile » par certains usagers, car il ne débouche sur « rien de concret » (Strozzi, 2008, p. 74). Une bénéficiaire interrogée par Strozzi « accepte de faire certaines démarches comme p. ex. de faire des recherches d'emploi, même si l'« AS sait aussi que c'est hypocrite », car elle estime qu'elle ne retrouvera plus jamais un emploi » (p.

74). Ceux qui ne prennent pas au sérieux le CASI et son projet se voient confrontés à « l'angoisse de la page blanche : « il faut trouver un truc à remplir dans le CASI, pour moi c'est un peu exaspérant » (Strozzi, 2008, p. 79). Ces divers cas de figure révèlent que le CASI est souvent perçu par les usagers comme un acte administratif de plus et qu'il signifie un « remplissage de case » (p. 79) ou un « passage obligé » (p. 76).

Plusieurs remarques d'usagers confirment aussi que l'Hospice général est le lieu d'une aide financière et non pas celui de l'intégration professionnelle. Aux yeux des usagers, l'institution n'est ainsi pas légitimée à exercer cette fonction, ce qui forcément remet aussi en cause la légitimité de l'AS, aux yeux des bénéficiaires, à exercer la fonction pédagogique liée à la conduite de projet.

L'enquête de Strozzi (2008) offre également maints témoignages du manque de marge de manœuvre du binôme de l'AS et de l'usager lié à l'élaboration et à la mise en œuvre du projet. La phase d'établissement des projets met parfois en évidence la résignation de l'usager et de l'AS. On peut citer l'exemple de cette femme qui fait un projet d'intégration professionnelle, alors qu'elle sait pertinemment que son âge et son manque de formation ne lui donne aucune chance de retrouver un emploi : « Elle se sent désespérée, découragée car elle ne sait plus comment faire pour trouver du travail. De plus, l'AS lui dit qu'elle se sent comme elle, ne sait plus comment faire pour l'aider et estime qu'elle a tout pour trouver un emploi, ce qui rend madame encore plus triste » (p. 80). Le manque de solutions concrètes dont les AS sont également cruellement conscients est à l'origine d'une forme de complicité entre l'AS et le bénéficiaire qui se mettent d'accord de manière tacite sur un projet dont ils n'espèrent pas grand-chose. De ce type d'adaptation stratégique à un contexte contraignant et n'offrant pas de ressources, naissent les fameux « CASI alibi » dont les exemples ne sont pas rares à l'Hospice général.

En rapport avec la relation de l'AS et du bénéficiaire, un usager dit ne pas percevoir « l'activité de l'AS comme un accompagnement. « Il voit plutôt les rendez-vous avec l'AS comme un moment où il fait rapport à son « supérieur ». [...] les solutions viennent rarement de l'HG » (Strozzi, 2008, p. 79). Pour d'autres, le CASI « a permis une meilleure connaissance mutuelle entre la personne et l'AS », et a été l'occasion d'échanges qui n'avaient pas lieu avant. Est également mise en lumière l'utilité de la mise par écrit, de la formalisation qui, selon les termes d'une usagère, « pousse à aller jusqu'au bout de ses objectifs » (p. 80). Est reconnue ici la fonction structurante apportée par la formalisation écrite et qui permet une meilleure organisation et un meilleur suivi du projet.

Ainsi, d'une manière générale, on peut conclure que la mise en œuvre du projet à l'Hospice général consiste plus en une formalisation des démarches qu'en la construction d'un véritable projet. L'étude de Strozzi montre aussi que les usagers sont souvent conscients des limites du processus qui résident essentiellement dans le peu de marge de manœuvre du binôme AS / usager et du peu d'offres qui permettraient une concrétisation du projet. De cette perception peut résulter un investissement mitigé des usagers et des assistants sociaux. Strozzi (2008) fait également ces constats et pose dès lors la question suivante :

Les bénéficiaires se sentent bien obligés de se soumettre à un système qui les incite à formaliser des démarches à défaut de construire un projet pour s'en sortir. La question qui reste ouverte est : comment faire pour rendre les bénéficiaires acteurs de leurs projets ? (p. 53)

Les paragraphes ci-dessus révèlent l'impasse qui résulte du fait que les projets sont pensés et formulés en fonction des possibilités de socialisation existantes, que ce soit sous la forme d'un travail ou d'autres formes d'*occupation*. Or Vassileff (1988) a démontré que le

succès des stratégies d'insertion qu'il a développées avec ses stagiaires - et qui présentaient en outre l'avantage de favoriser leur mobilisation – résidait en ce qu'elles étaient « [...] étudiées à partir des caractéristiques du projet, et non pas en fonction des possibilités laissées par le système dominant d'attribution » (p. 88). Ainsi, l'auteur notait qu'« en ce sens, la pédagogie du projet [représentait] l'alternative à la pédagogie de l'adaptation » (p. 88).

4.4 Principaux obstacles et écueils à la pratique instituée du projet

J'ai ci-dessus mis en valeur les aspects majeurs qui ressortent des études faites en relation avec le projet et le processus plus global de socialisation à l'Hospice général de Genève. En partant de ces aspects, je souhaite mettre en exergue et discuter les principaux écueils de cette pratique du projet instituée en regard des objectifs d'autonomisation et d'émancipation poursuivis. Je m'appuierai pour ce faire sur les apports théoriques étudiés précédemment sous le *pôle projet* et sur ma propre expérience d'assistante sociale. Il s'agit ici de comparer une pratique concrète et située à un modèle d'action idéal ou idéalisé – dont on a vu cependant qu'il pouvait être réalisé nonobstant la mise à disposition d'un cadre, d'une méthodologie et d'une pédagogie adéquates. Cette comparaison présente bien sûr ces limites, étant donné les différences importantes existant entre les deux cadres d'intervention étudiés. Cependant, ce sont précisément ces écarts qui révèlent les points essentiels sur lesquels doit porter la réflexion en vue de l'amélioration du dispositif.

4.4.1 Des projets et des objectifs non authentiques et principalement fonctionnels

Du point de vue des projets formulés, le principal écueil réside dans leur *non authenticité*. Celle-ci est produite par plusieurs causes distinctes. En premier lieu, les projets peinent à être authentiques car ils n'émanent pas d'une démarche libre et volontaire de l'utilisateur. Les projets sont principalement acceptés par les usagers en ce qu'ils leur permettent de toucher les suppléments d'intégration. Ils sont déterminés *de* et *par* l'extérieur, d'une part car l'origine de la démarche est fondée par l'obligation, faite par la loi, de contracter et de faire projet ; d'autre part, parce que les projets sont déterminés et pensés en fonction des opportunités de socialisation ou d'insertion existant sur le marché de l'emploi ou sur le marché des diverses organisations proposant des activités ou formations orientées vers l'insertion sociale et / ou professionnelle. Les projets sont aussi pensés et élaborés en fonction des objectifs poursuivis par l'institution et énoncés dans les quatre phases. Ces projets ne trouvent ainsi pas leur origine dans le désir de la personne qui les formule et ne résultent pas d'une *projection* de la personne. Ils témoignent en majorité d'une démarche d'adaptation de celle-ci à l'environnement. Or, l'authenticité du projet a été mise en exergue, dans la réflexion portant sur le *pôle projet*, comme l'un des éléments essentiels sur lequel repose le processus d'autonomisation de la personne. Cet élément, de même que ceux qui vont suivre, est également primordial en regard de l'adhésion, de la mobilisation et de l'engagement de la personne dans le processus.

Les projets qui résultent d'un tel mécanisme d'adaptation sont en priorité des *projets fonctionnels*, ils ne s'intègrent pas dans un projet existentiel plus large et ne génèrent pas un travail de réflexion identitaire, propre à produire du changement. Cette démarche témoigne en outre d'une difficulté, de la part des acteurs en présence, de sortir des circuits et schémas conventionnels, ils témoignent aussi d'une absence de perspectives et génèrent, « in fine », le

refuge dans un traitement routinier et administratif⁸⁹ des situations. Sortir de ces schémas suppose une prise de risque, un pari sur l'avenir, que les acteurs institutionnels ne semblent pas prêts à prendre. Les *projets* ou *objectifs* révélés aux points 4.3.3 et 4.3.4 ci-dessus sont clairement et prioritairement orientés vers la stabilisation ou le maintien de l'état de santé, de la sécurité financière et administrative. Ils s'inscrivent ainsi surtout dans les phases de *restauration*, de *socialisation* et d'*amélioration de la situation matérielle*. L'*insertion professionnelle* constitue l'échelon ultime de ce processus. Ainsi le processus de socialisation est pensé comme progressif et linéaire. D'autre part, les « projets » formulés sont, dans cette configuration, essentiellement stéréotypés afin de s'insérer dans les différentes phases et satisfaire ainsi aux objectifs fixés par l'institution.

Un autre facteur à l'origine du manque d'authenticité est la conditionnalité du versement des suppléments d'intégration à l'élaboration du projet. Les usagers signent et obtempèrent pour avoir accès à cette prestation financière qui leur est nécessaire. Les tensions qui pouvaient exister dans l'accompagnement social en lien avec le fait que l'AS est également celui qui verse la prestation financière, se trouvent renforcées par la nouvelle conditionnalité. Ainsi, non seulement les finalités du projet sont perverties, dénaturées mais ceci crée indubitablement un nouveau champ de tensions pour le travailleur social.

Les projets à l'Hospice général doivent être fonctionnels, *réalistes* et *réalisables*. Ce sont les assistants sociaux qui jugent de ce *réalisme* et de cette « faisabilité » et qui pèsent sur les décisions de leurs bénéficiaires. Cette conception restreinte du projet et de son contenu, hormis le fait qu'elle contribue à générer des projets qui ne sont pas ceux des bénéficiaires, limite fortement le champ des possibles, la liberté et la créativité, et impacte négativement la motivation et l'engagement des acteurs. Cette limitation du champ des projets crée l'enfermement décrié par Coquelle (1994), en ceci qu'elle exclut automatiquement un certain nombre d'opportunités ou de solutions.

Quant aux types de *projets*, il a été mis en évidence qu'un certain nombre d'entre eux pouvaient difficilement être qualifiés de *projets* et que le processus engagé parlait plutôt pour une formalisation de diverses tâches et démarches. Ceux-ci se situent bien loin des *projets personnels* qui s'inscrivent dans une pédagogie de l'autonomie et qui ont été abordés dans la partie théorique. On imagine mal, dès lors, que ce processus soit à même de générer une capacité d'autonomie augmentée des personnes concernées.

Maintenant, que nous révèlent ces pratiques, ces types de projets et objectifs, négociés ou décidés unilatéralement, des représentations des assistants sociaux? A leur lumière, je propose ci-après de pointer, de discuter et d'analyser certains éléments qui ont éclairé des tensions que j'ai moi-même vécues dans ma pratique.

⁸⁹ Ossipow *et al.* (2008) proposent, dans leur analyse, de voir la routinisation du travail des AS, dans un contexte contraignant et présentant peu de marges de manœuvre et de solutions concrètes, comme une garantie d'équité de traitement des situations.

4.4.2 Les résistances culturelles des assistants sociaux face à une réorientation de leur mission : primauté de la mission d'éducation et d'intégration sociale sur la mission d'aide

Il a été mis en évidence que les *projets* acceptés ou décidés par les AS s'inscrivaient prioritairement dans une recherche de sécurité financière et administrative ou une stabilisation de la situation. Les assistants sociaux cherchent avant tout, il semble, une stabilisation des situations, ceci dans un monde contemporain qui, justement, permet de moins en moins de l'envisager.

D'autre part, l'objectif de stabilisation économique et administrative *se met en tension* avec la part de risque et d'inconnu que peut supposer le projet. J'ai précédemment remarqué que les projets « challenge » étaient ceux qui se rapprochaient le plus du type de projet présenté dans la partie théorique. Or, on l'a vu, les projets « challenge » qui ont été acceptés par les AS étaient ceux qui comportaient des risques limités. L'un d'entre eux, par exemple, ne mettait pas en danger la stabilité économique et administrative de l'usager, étant donné sa prochaine entrée dans le régime assurantiel de l'Assurance invalidité (AI). En ceci il ne constituait en outre pas une future charge financière pour l'Hospice général. D'autre part, les personnes à l'origine de ces projets faisaient déjà montre d'une certaine capacité d'autonomie et ne participaient pas de catégories de personnes présentant plus de risques d'instabilité (problématique de dépendance, problèmes psychiques, etc.). Ils bénéficiaient en outre de ressources sociales à l'extérieur de l'institution ou présentaient une proximité culturelle avec l'AS, permettant à ce dernier d'envisager plus facilement la réussite du projet.

Loin de moi l'idée de lancer la pierre aux AS, j'en suis moi-même une. Non, ce que je tente de faire ici, c'est simplement de comprendre ce qui est à l'œuvre. Je connais bien aussi ce souci de ne pas déstabiliser un équilibre financier et administratif souvent fragile et surtout durement acquis, au prix de beaucoup de travail de la part de l'AS et de beaucoup d'efforts du côté de l'administré. Déséquilibrer le tout invaliderait tout le travail et les efforts consentis de part et d'autre.

Ainsi, de manière générale, le projet qui sort de l'ordinaire, celui qui contient *la* part de « rêve et d'utopie » et qui fait sens pour la personne, n'est d'emblée par retenu par les AS. Selon les critères institutionnels, ces projets sont jugés non réalistes et non réalisables⁹⁰. Il semble même que peu de projets de cet ordre soient formulés par les usagers, ceux-ci ne se faisant pas d'illusion sur les possibilités de réalisation dans le cadre de l'Hospice général. Si ce genre de projet est peu représenté, voir refusé, c'est également parce qu'il suppose un investissement et un engagement supérieur de la part des protagonistes – en temps, en démarches, en recherche de solutions nouvelles et créatives, etc. Or le contexte institutionnel, la charge de travail des AS, le nombre de dossiers traités, ne donnent pas le loisir à ces derniers de s'investir *fortement* dans *beaucoup* de situations. Lorsque c'est tout de même le cas, il en résulte souvent un épuisement professionnel. Or l'étude d'Ossipow *et al.* (2008) a également mis en évidence que le travail d'accompagnement et tout ce qu'il suppose en compétences et en investissement n'est que peu valorisé et reconnu par une hiérarchie dont les préoccupations sont essentiellement gestionnaires.

⁹⁰ Notons que dans le cadre de l'institution, de son organisation, des moyens donnés aux AS, c'est effectivement une tâche qui semble irréaliste et irréalisable. Ces aspects institutionnels seront mentionnés ci-après.

En désespoir de cause, les AS ne s'engagent dès lors fortement avec leurs usagers que pour des projets qui présentent le plus de chance de réussite et le moins de risques possibles. Cependant, comme ils ont également le souci de traiter de manière équitable leurs usagers, ils hésitent à déroger trop souvent à ce principe, si tant est qu'ils en aient les moyens, en favorisant certaines situations au détriment d'autres. La routinisation du travail, si elle n'est pas souhaitée et souvent décriée par les professionnels, constitue tout de même un refuge pour ces derniers. Elle peut représenter une forme de protection contre l'épuisement professionnel et se lire comme une réponse à l'impuissance. Par ailleurs, comme mentionné précédemment, en me référant à Ossipow, Lambelet et Csupor (2008), la routinisation met en œuvre « de facto », une forme d'*équité de traitement*.

Ossipow *et al.* (2008) ont également mis en évidence, à partir de la pratique des AS et des projets formulés, une conception de l'aide sociale centrée sur l'accès, par le bénéficiaire, à un minimum vital, ainsi que sur la résolution de l'urgence. Cette pratique, si elle est certainement en partie induite par les contraintes mentionnées précédemment, révèle cependant des éléments qui ont trait à une culture spécifique partagée par beaucoup d'AS et qui sont à l'origine de tensions que j'ai moi-même vécues et que je vis encore. En effet, il ressort que l'AS est souvent soucieux de répondre d'abord aux besoins financiers ainsi que de faire rapidement les démarches administratives ouvrant un droit à diverses prestations et / ou assurances sociales. Dans le contexte actuel de complexification administrative, cela requiert un travail conséquent et, parfois, beaucoup de persévérance. Ainsi la gestion administrative et financière est effectivement une préoccupation centrale de l'AS.

De même, les fonctions d'accueil et de « care »⁹¹, constitutives de la relation d'aide et qui appellent une écoute bienveillante, empathique, une reconnaissance de la personne dans son humanité, prennent souvent une place prépondérante. Ces fonctions sont d'ailleurs celles qui, selon le schéma classique d'intervention en service social, se concrétisent en premier.⁹² En comparaison, la fonction éducative qui appelle une posture pédagogique n'est souvent pas le souci premier de l'AS. Celle-ci, selon le même schéma d'intervention, n'est mise en œuvre que plus tard, au mieux lors de la phase d'« élaboration d'un diagnostic commun » et au plus tard, lors de la phase d'« élaboration du contrat ». Jusqu'ici, la formulation du contrat apparaissait plus tard dans l'intervention. La formalisation contractuelle oblige maintenant à présenter et parler « contrat » dès le tout début de l'intervention. Bien qu'il soit tout de même laissé un délai pour l'élaboration des objets du contrat, ceci change d'entrée la dynamique d'accompagnement. La formalisation contractuelle force l'AS à se mettre dans une *posture pédagogique* et postule la primauté de cette dernière sur la *posture d'aide*. Or, on l'a vu, ceci éveille un certain nombre de résistances au sein des représentants de la profession qui, en majorité, continuent de privilégier la posture d'aide en développant toutes sortes de stratégies. L'affirmation d'une primauté de la posture pédagogique sur la posture d'aide est ce qui distingue, à mon avis, la culture de l'éducateur (ci-après l'EDUC) de la culture de l'assistant social (AS).

Pour exemplifier cette différence et ayant moi-même, dès le début de ma pratique, été confrontée à ces deux approches différentes – ce qui a créé un nombre de tensions non négligeables - je souhaite évoquer ma propre expérience en la matière en évoquant un type

⁹¹ Pour rappel, Keller (2005) définit le « care » comme « [comprenant] des activités de soin, d'éducation, d'encadrement, d'aide et d'assistance » (p. 55). D'autre part, dans une perspective *genre*, les professions du care sont mises en évidence comme étant essentiellement féminines.

⁹² Voir annexe 1.1.

d'échange que j'ai souvent vécu avec mon praticien formateur (PF), qui était à l'époque aussi mon chef de service. Lui était nettement un EDUC, moi plutôt une AS. Souvent, dans le cadre de situations complexes conjuguant une problématique financière et administrative à d'autres éléments nécessitant une approche de type psycho-sociale, je me lançais au plus vite dans la résolution des aspects financiers et administratifs *urgents*, tout en me laissant plus de temps pour appréhender et comprendre le nœud du problème. Lui, à l'inverse, proposait de ne pas céder à ce type d'urgence et de clarifier d'abord le plus possible les déterminants de la situation afin d'en cerner l'enjeu principal. Celui-ci une fois déterminé, on pouvait, selon lui, intervenir et le processus d'aide gagnerait ainsi en efficience, car on irait tout de suite « au principal ». Dans le cas d'une intervention, il n'envisageait pas cependant de donner la priorité à la résolution de la problématique administrative et financière. Moi, je n'envisageais pas, à ce stade, de ne *pas* intervenir de cette manière et ma proposition était, invariablement, d'intervenir sur les deux fronts, celui de l'« administrativo-financier » et celui de la forme d'accompagnement choisi à partir de l'enjeu central mis en évidence.

Pour moi, le premier devenait le prétexte d'approfondissement du second. Lui, l'EDUC, proposait cependant de mettre ces deux aspects en balance et d'en faire les *objets d'échange* d'un contrat : le service interviendrait pour tels aspects, à condition que la personne s'engage à travailler sérieusement sur les éléments à l'origine de la situation et qui lui appartenaient en propre. Ce qui était visé ici était bien un changement de comportement du bénéficiaire. Cette contrepartie pouvait par exemple être, dans le cas d'une personne souffrant d'une dépendance, l'engagement dans un travail thérapeutique. Ainsi, l'EDUC proposait d'entrée une posture « pédagogique » et convoquait tout de suite l'outil du « contrat pédagogique » qui lui était familier. Alors que moi, l'AS, je proposais de me mettre d'abord dans une posture « d'aide » et de « care », permettant, par l'écoute, la bienveillance, la résolution de l'urgence, de faire baisser le stress initial et d'établir, au préalable, une relation de confiance⁹³.

D'autre part, se manifestait également, chez l'AS qui était en moi, le souci de ne pas couper le lien avec la personne et ce, à n'importe quel moment du processus d'aide. Je ne trouvais ainsi pas adéquat, dans le cas d'une personne souffrant d'un problème de dépendance, de conditionner d'entrée mon aide à l'initiation, par lui, d'un processus thérapeutique. Ceci n'aurait fait que le braquer, se recroqueviller dans son déni et, dans le plus sûr des cas, l'aurait fait disparaître de la circulation. Je craignais également que le processus d'aide ne puisse pas être mis en route, alors qu'il m'appartenait de faire en sorte que cela se fasse, puisque la personne en avait exprimé le besoin. Si j'ai été amenée à reconnaître que la fonction d'aide et la fonction pédagogique étaient toutes deux nécessaires à la conduite d'un accompagnement social qui vise un changement, une évolution de la situation, il m'est néanmoins apparu qu'un certain nombre de cas de figure étaient incompatibles avec un traitement social proposant *d'entrée* un travail éducatif. Lorsque cette situation se conjugue avec l'obligation, pour l'utilisateur, de s'y plier, le malaise s'accroît d'autant plus. Ainsi, le contrat imposé d'entrée pose ce problème.

Bien que ne travaillant pas dans le cadre d'une aide conditionnelle légalement entérinée, je me suis parfois laissé convaincre de faire selon le mode proposé par mon PF. Les

⁹³ Il a été plusieurs fois mis en évidence dans ce travail qu'une personne luttant pour la satisfaction de besoins de base et au prise avec un stress important n'était pas en mesure de se projeter dans un futur. La stratégie des AS notée ici n'est donc pas sans fondement. Elle ne suffit cependant pas, à terme, à initier un travail de l'autonomie et du changement.

rare fois où il m'est arrivé d'opérer de cette manière, cela s'est terminé dans la douleur, pour moi et mon client. D'une part parce que je n'étais pas convaincue et, dès lors, pas convaincante et encore moins en mesure d'aider. D'autre part, parce que sur ce terrain, nouveau pour moi, qui en appelait à d'autres compétences et à l'édification d'une posture qui ne m'était pas familière et dont je ne connaissais pas la grammaire, j'aurais eu besoin d'un appui qui ne m'a pas été donné.

Si j'ai pris le temps de ce récit et de ces développements, c'est parce qu'ils préfigurent à mon avis, la situation à laquelle sont confrontés les AS de l'Hospice général aujourd'hui, suite à la formalisation contractuelle. Les diverses stratégies développées par les AS en lien avec la pratique du CASI et du projet témoignent bien des résistances qui sont à l'œuvre. Celles-ci sont, à mon avis, à mettre en lien avec la culture professionnelle prévalant chez les assistants sociaux. Aujourd'hui, comme je l'ai noté, la contractualisation de l'aide sociale donne, en quelque sorte, primauté à la mission d'éducation et d'intégration sociale de ses publics, sur la mission d'aide. Ceci se traduit non seulement par le renforcement de la fonction pédagogique déjà présente dans le travail social individuel⁹⁴, mais par sa *mise au premier plan*, au détriment des fonctions d'aide et de « care ». En outre, le bien-fondé des fonctions d'aide et de « care » est remis en question dans le cadre des critiques formulées en l'encontre du travail social institué. Si cette remise en question est en partie justifiée, de par les dérives qui ont été occasionnées, il ne s'agit pas pour autant de mettre ces deux fonctions au rebut et de leur donner moins d'importance qu'aux aspects pédagogiques. A mon avis, les deux sont nécessaires à l'accompagnement social. Il s'agit maintenant de voir comment elles peuvent s'intégrer dans une dialectique harmonieuse à même de produire les changements espérés et de permettre le passage du *travail sur autrui* au *travail avec autrui*.

4.4.3 *Ethique du lien versus éthique de l'autonomie : la posture d'aide et la posture pédagogique*

Il me paraît important ici, étant donné qu'on est au cœur de la réflexion sur l'impact de la contractualisation dans la pratique quotidienne de l'aide sociale, d'essayer d'affiner quelque peu ce qui différencie et fonde la démarche centrée sur l'aide, dont la mission première est d'« aider »⁹⁵ et la démarche centrée sur l'éducation, dont la mission première est d'« éduquer ». Dans la première, si la fonction éducative est présente, ce sont les fonctions d'aide et de « care » qui sont principalement convoquées. Dans la seconde, c'est la fonction pédagogique qui est première et qui reste au centre. Mais, bien évidemment, les éducateurs n'ont en principe pas à se préoccuper des affaires administratives et financières des personnes qu'ils accueillent ou, du moins, ce n'est pas à eux qu'en incombe la charge.

Il est nécessaire, à ce stade, d'introduire une nouvelle notion, celle du *don*. Ossipow, Lambelet et Csupor (2008) ont également mis en évidence dans les pratiques des AS à l'Hospice général (HG), l'existence de cycles de dons et contre-dons entre ces derniers et leurs clients. Ceux-ci s'inscrivent principalement dans un processus de reconnaissance de l'usager dans son humanité. Tout au début de ma réflexion sur la contractualisation, je me suis

⁹⁴ Ce qui a été mis en évidence par Dubet (2002), dans le *travail social institué* et notamment le *travail sur autrui* qui s'est développé dans les institutions sociales sous l'égide de l'État social.

⁹⁵ Je parle non de *fonction* mais de *mission*, le débat ne portant pas ici, sur les différentes fonctions que cette mission a engendrées, notamment les fonctions de socialisation, de contrôle, de discipline, de compensation, etc. (Keller, 2005).

moi-même intéressée aux théories Maussiennes et à la logique que sous-tend l'échange par le don. C'est principalement Fustier (2000) qui m'avait mise sur la voie et j'avais élaboré en 2006, dans le cadre de mes études à la HETS Genève, une première esquisse de recherche qui reposait sur l'hypothèse que l'usage du contrat dans l'accompagnement social individuel pouvait être un gage de professionnalité (Vouillamoz, 2006). Cette réflexion était partie d'un questionnement sur la *bonne* posture professionnelle, à partir du constat que dans l'exercice de ma profession, je naviguais de la position d'« EXPERT » à celle d'« EX PAIR » (Meirieu, 1991). Et j'écrivais alors la chose suivante:

Lorsque je suis l'assistante sociale, la professionnelle (l'EXPERT), je suis dans une relation dissymétrique avec le consultant, qui me permet d'entrer dans une relation pédagogique. Lorsque je suis l'être humain (l'EX PAIR) qui entre en relation avec un autre être humain, je suis dans une « parité de nature » qui va me permettre d'aller à sa rencontre. Les deux formes de relation sont nécessaires à la transmission du savoir. Ma difficulté est d'aller d'une position à l'autre, voire d'être dans les deux en même temps. Lorsque je suis trop immergée dans l'humain, je suis dans une grande symétrie avec le client, ce qui n'est pas en adéquation avec une posture professionnelle qui demande plus de distance.

Dans son ouvrage, Fustier (2000) observe que dans nos sociétés, les différentes interactions, les liens entre individus se créent dans deux formes d'échange soit « l'échange par le don qui régit la *socialité primaire* : ce sont les échanges interindividuels, ritualisés, entre deux personnes, deux humains qui se font dans le cadre de la famille, du voisinage, etc. » et « l'échange marchand qui caractérise la *socialité secondaire* : c'est un échange contractuel, un rapport qui se fait dans un cadre professionnel, où la personne communique avec une autre personne mais en tant que professionnelle, ayant un statut, une fonction particulière, un rôle défini » (Vouillamoz, 2006).

Fustier se proposait d'étudier, en partant d'une « réflexion sur la participation de chacun d'entre nous à ces deux socialités » (p. 10), comment ces formes d'échanges sont à l'œuvre dans le lien d'accompagnement, entre le travailleur social et l'utilisateur. Il a alors mis en exergue que le modèle d'échange par le don dans ces binômes est caractérisé par un va et vient horizontal entre A et B, où A et B donnent et reçoivent chacun à leur tour. Il introduit alors un autre modèle d'échange, celui du lien pédagogique qui est constitutif de l'acte d'éduquer et qui permet une maturation et un passage vers l'adultité. Il dit alors que dans ce modèle, l'échange se fait dans la verticalité, la dissymétrie, et que ce que A donne à B, B le donnera, à maturité, à C. Je ne reviendrais pas sur la dissymétrie qu'engage la posture pédagogique déjà discutée en me référant à Meirieu (1991).

A l'époque, j'avais envisagé la contractualisation, qui participait visiblement plus d'un échange marchand, comme un moyen de sortir du cycle dons / contre dons et d'équilibrer la relation en ceci qu'elle permettait à l'utilisateur de s'engager dans un processus participatif. Je notais également la qualité particulière de l'échange par le don, dans sa capacité à créer des liens et me demandais, si la prédominance de l'échange marchand amené par la contractualisation n'entraverait pas la création et / ou la poursuite d'un lien avec l'utilisateur, lien qui, selon moi, était important pour la mobilisation de ce dernier et l'engagement des deux acteurs dans le processus d'aide.

Ma réflexion actuelle me permet de penser que l'aspect le plus pertinent de la contractualisation pour le travail social individuel, celui dans lequel réside l'opportunité à saisir, est la mise en évidence de la posture pédagogique et la réflexion qui est ainsi occasionnée. Les aspects juridiques sont également importants et demandent à être travaillés.

En effet, les formes « bâtardes » de contrat que l'étude sur la juridicité a mises en lumière ne permettent pas d'établir une égalité formelle entre les cocontractants et ne constituent pas un réel outil de défense de ses droits pour l'utilisateur.

La posture d'aide, de « care », permettent initialement une forme de soin, la reconnaissance et la restitution de la personne dans son humanité. Ce qui représente souvent une nécessité, à l'arrivée de la personne dans les bureaux de l'aide sociale. Plus tard dans l'accompagnement, il semble toutefois essentiel, dans la perspective de production d'un changement et d'une évolution de la situation du bénéficiaire – ou du moins pour empêcher la « dérive assistantielle »⁹⁶ - d'intégrer une démarche éducative qui demande à l'AS d'intégrer une posture pédagogique. La formalisation et l'accompagnement dans un projet est l'opportunité rêvée pour ce faire.

La nouvelle hypothèse que j'aimerais amener ici est que la culture de l'AS, qui reste centré sur sa mission d'aide - les différentes contraintes institutionnelles n'aidant pas, bien évidemment, à se projeter différemment - ne lui permet pas, à ce moment, de s'engager dans l'activité éducative, ou, s'il le fait, il est démuné car il manque de compétences et de repères dans ce domaine. Si la posture pédagogique peut être facile, voire presque naturelle pour certains, elle peut être difficile pour les personnes qui fonctionnent prioritairement dans un système d'échange et d'interaction fondé sur le don. J'en fais moi-même l'expérience dans le quotidien de ma pratique. Dans la représentation que l'AS a intégrée de l'aide, il s'agit prioritairement et d'abord de *donner*, de se mettre à disposition, de mettre à disposition du client ses compétences mais aussi des ressources extérieures présentes, etc. Cette conception se fonde sur le registre du caritatif. Il s'agit également d'être en lien, de fonder et de préserver la relation de confiance considérée comme essentielle au travail d'accompagnement.

Ces lignes révèlent la primauté, chez les AS, d'une culture du lien, je pourrais même dire d'une *éthique du lien* ou de la relation. L'échange par le don participe selon moi de cette culture. Ce type d'accompagnement, fondé d'abord sur la préservation du lien, de la relation ainsi que sur la reconnaissance mutuelle crée un espace circulaire au sein duquel un sentiment de sécurité est de mise. Cette qualité est le propre des « rapports de familiarité » (Pattaroni, 2005), de « l'entre-soi » (Ossipow et al., 2008). Cette éthique du lien se met en tension avec l'*éthique de l'autonomie* amenée par le contrat et le projet.

La relation pédagogique que celle-ci met en œuvre est de toute autre nature. En effet, la posture pédagogique *demande* avant que de *donner*. C'est une posture exigeante qui en appelle aux ressources des deux protagonistes de la situation éducative, le *formateur* et le *formé*. Ce qui est important n'est pas de garder le lien, et l'attitude, de *bienveillante*, peut devenir *confrontante*, voire *confondante*. La relation pédagogique travaille non pas sur le *mode du lien* mais sur le *mode de la rupture*. Elle doit questionner, interroger, pousser le sujet dehors en même que le renvoyer à lui-même. Par le questionnement, le pilotage du formateur, le sujet est envoyé là où il peut ou doit trouver lui-même des réponses. La posture pédagogique du formateur renvoie ainsi la personne à elle-même, la pousse à faire appel à ses ressources et à forger ses propres repères. C'est ainsi que l'objectif d'autonomisation est poursuivi. Notez que dans cette configuration, le formateur est un *guide*, un *pilote*, que le

⁹⁶ Si une activité éducative il doit y avoir, il a déjà été mis en exergue que celle-ci n'est pas le déterminant unique ni essentiel de la sortie du régime d'assistance. Si l'AS arrive cependant à prendre conscience de ce pouvoir et à en user de manière conforme à l'éthique, ceci peut, à mon avis, contribuer à changer les choses, mais surtout à empêcher la participation des AS à une dérive moralisatrice, autoritaire, voire totalitaire.

cadre et l'objectif pédagogique ont été négociés, sont clairs et explicites. Ce système fonctionne, par ailleurs, sur le principe d'un fort engagement des deux parties ainsi que sur une alliance dont les modalités ont été établies au préalable dans le *contrat pédagogique*.

Ainsi le formé est réellement institué comme partenaire, c'est un acteur à part entière. Si le savoir du formateur ne permet pas une complète horizontalité de la relation, celui-ci ne peut rien faire sans la participation du formé car, comme il a été mis en évidence, c'est ce dernier qui peut seul intégrer ou non les apprentissages et / ou décider de le faire ou non. C'est, je pense, dans cet esprit que la contractualisation et l'idée de la contrepartie amenée a été vue comme une manière de restituer le bénéficiaire de l'aide dans sa dignité. C'est une manière de le reconnaître comme une personne qui a des ressources et qui est munie de tous ses droits.

L'hypothèse que j'ai émise par rapport à la difficulté, pour l'AS, d'endosser une posture pédagogique, ainsi que la prédominance, chez les AS, de la représentation de l'aide sociale dans ses fonctions d'aide et de « care », peuvent également s'intégrer dans une analyse *genre*. En effet, on note dans les métiers d'aide et de « care », la présence d'une grande majorité de femmes. Or ces fonctions en appellent essentiellement à la *fonction maternelle* et *maternante*. Alors que la fonction pédagogique, en ce qu'elle appelle une forme de rupture peut être assimilée à la *fonction paternelle*.

La résistance des AS et la tension entre les deux fonctions peut également s'éclairer ou s'expliquer lorsque l'on tente une analyse en termes d'*éthique de conviction* et d'*éthique de responsabilité*. C'est l'explication la plus probable que j'aie trouvée après maintes cogitations. Je me rappelle avoir toujours été d'accord, voire même enthousiasmée par la justesse et la finesse de l'analyse de situation de mon PF. Je trouvais ses propositions très pertinentes, seulement je ne pouvais pas les mettre en œuvre telles quelles. Je me fis alors la réflexion que je partageais ses *convictions* mais pas le *mode opératoire* qu'il proposait. Pour moi, il aurait été parfaitement irresponsable de laisser la personne dans sa situation financière catastrophique et de n'octroyer qu'une aide alimentaire minimale lui permettant juste de survivre. D'autre part, il ne m'aurait pas été envisageable – comme il m'a parfois été proposé de le faire – d'arrêter le processus d'aide, même uniquement administrative, avec mon client sous prétexte qu'il ne tenait pas sa part du contrat. Il n'était pas toujours facile de déterminer les raisons d'une telle attitude, était-ce une question de volonté ou d'incapacité ? Pour moi, cette attitude aurait été une manière de dire : « revenez quand vous aurez résolu votre problème ».

L'*éthique de conviction* et l'*éthique de responsabilité* permettent aussi de donner un éclairage au décalage existant entre les valeurs défendues par les travailleurs sociaux, les principes d'aide qu'ils professent, et la réalité de leur mise en œuvre. La pratique appelle effectivement l'éthique. Elle confronte le professionnel à toutes sortes de dilemmes pour la résolution desquels les convictions ne suffisent pas. Ces dilemmes font alors l'objet de négociations (internalisées ou externalisées) et il appert que la solution peut parfois être négociée, parfois non. Mais, comme le dit Autès (Autès, in Ion (Ed.), 2005, p. 68), « agir n'est pas appliquer des règles, mais prendre position par rapport à des règles ». L'action de l'AS témoigne de son choix. Le choix est toujours relatif à une situation particulière alors que les convictions peuvent s'appliquer plus généralement. Les enjeux inhérents à la *mise en situation* qui requiert une action sont complexes et nombreux. Ainsi, l'AS est sans arrêt pris dans cette dialectique complexe qui s'établit entre les deux formes d'éthique. Son parcours est celui du funambule : il dessine sa route dans une recherche constante d'équilibre, de justice et de justesse.

Aujourd'hui, la contractualisation et le dispositif mis en œuvre dans le cadre des politiques d'activation des populations précarisées, par les nouvelles tensions qu'elle amène, convoque à nouveau, pour les travailleurs sociaux, la question de l'éthique. Ainsi, si j'entrevois l'opportunité que peuvent présenter pour le travail social les outils du contrat et du projet et que je trouve en soi une bonne chose, pour moi-même et pour mes concitoyens, de développer une attitude responsable et autonome – je suis ici dans l'éthique de conviction – voir même d'en faire l'objet d'une activité éducative, je trouve le mode opératoire du contrat et du projet – éthique de responsabilité – qui s'adresse aujourd'hui aux personnes dépendantes de l'aide sociale contestable. Il demande indéniablement à être repensé.

Ainsi, tout se passe aujourd'hui comme si les politiques sociales imposaient aux institutions d'aide et aux corps professionnels qui y œuvrent une nouvelle culture relationnelle, basée sur de nouveaux modes opératoires et qui mettent en tension leur *culture métier*. Les résistances des AS, dont il ne s'agit pas de mettre en doute la légitimité, étant donné le contexte, mettent à mal le nouveau dispositif. Le problème est que ces résistances ne permettent pas non plus de voir quelles sont les opportunités du dispositif et qu'en attendant, les stratégies alternatives qui se mettent en place dans la pratique peuvent être dommageables à plus d'un titre et pour l'ensemble des acteurs du dispositif, voire de la société.

4.4.4 La situation éducative : l'assistant social comme acteur institutionnel et l'utilisateur comme destinataire de l'acte administratif et du projet

Les pratiques révélées au point 4.3.4 ont confirmé, en substance, les problématiques concernant chacun des acteurs, l'AS et le bénéficiaire, dans l'esprit d'une pratique du projet émancipatrice. En effet, il en ressort que l'AS conjugue tant bien que mal sa fonction d'*acteur institutionnel* avec celle d'*allié du bénéficiaire*, alors que le bénéficiaire est plus souvent le *destinataire d'un acte administratif*, que l'*acteur* et le *sujet* de son projet.

Les auteurs étudiés s'accordent à dire que la position d'acteur institutionnel, de représentant de l'institution de l'AS n'est pas compatible avec le rôle pédagogique qu'il doit investir en sa qualité de formateur. Vassileff (1988 & 1999) dit ainsi que le *formateur* doit opérer une *distanciation institutionnelle* et être perçu par le formé uniquement dans sa fonction de formateur. Ce principe de distanciation institutionnelle est nécessaire en raison de l'incompatibilité de la fonction de contrôle exercée par l'agent institutionnel, et de sa fonction pédagogique. L'alliance entre le formateur et le formé, nécessaire à la poursuite d'un processus d'autonomisation, ne peut reposer sur le contrôle. A l'Hospice général, le principe de la distanciation institutionnelle n'est pas respecté. On ne sait d'ailleurs pas pourquoi il le serait, étant donné qu'il n'est pas sûr que les AS aient repéré exactement les enjeux liés à leurs différentes fonctions et rôles. De même, les exemples cités par les auteurs ne permettent pas de penser que la plupart d'entre eux soient en conscience des enjeux pédagogiques et encore moins de leur éventuel projet pédagogique.

Les exemples retenus par Ossipow *et al.* (2008) ont également montré que l'appartenance institutionnelle des AS les dissuadait de se lancer, avec les usagers, dans des entreprises risquées, lorsque celles-ci menaçaient de les mettre en porte-à-faux avec l'institution. Ces éléments montrent précisément la nécessité, pour les AS, de procéder à une analyse institutionnelle et, si ce n'est pas encore fait, d'entamer une réflexion sur leurs rôles et fonctions, ainsi que sur leur projet social et pédagogique. C'est ainsi seulement qu'ils pourront devenir conscients des enjeux politiques liés à la fonction éducative qu'ils exercent. Aujourd'hui, il semble que l'on soit encore loin de cette prise de conscience qui, seule, permettrait un positionnement de leur part *et* leur autonomisation. Ainsi, la question suivante

que je me posais n'est pas vraiment d'actualité, il le semble, ou peut être ne concerne-t-elle qu'une minorité d'AS :

Est-ce qu'un assistant social de service public, dans le contexte actuel des politiques d'activation et de conditionnalité de l'aide, peut tenir la posture d'un éducateur progressiste (qui suppose un engagement et un choix politique) et pratiquer les outils du contrat et du projet de manière à ce qu'ils soutiennent, non seulement un processus d'autonomisation de la personne aidée, mais également un processus d'émancipation politique et sociale ?

Cette possibilité relève bien sûr d'autres déterminants liés à l'organisation du travail et à l'espace institutionnel. Ce qui fait que la posture progressiste de l'AS ne suffirait pas, à elle seule, à mener à bien ce projet. Ci-après, il sera mis en évidence que l'ancrage institutionnel du projet et de ses acteurs constitue l'un des obstacles majeur à une pratique du projet visant l'autonomisation et l'émancipation de ses publics.

Les éléments théoriques ont mis en évidence que la distanciation institutionnelle avait également comme fonction de limiter le pouvoir du formateur. Celui-ci, s'il restait le récipiendaire du pouvoir formel que lui conférait l'institution, n'en faisait pas usage. Il mettait d'autre part à la disposition du formé un espace et un temps désinstitutionnalisés lui permettant d'exercer son droit pédagogique. Les enquêtes menées à l'Hospice général ne témoignent pas d'un tel déplacement de pouvoir, ni d'ailleurs du partage plus équitable du pouvoir qu'est supposé amener la contractualisation. De manière générale, l'AS conserve non seulement tous ses pouvoirs, mais il les voit même augmentés. En effet l'étude du dispositif menée préalablement parlait en faveur d'un *renforcement du pouvoir légal institutionnel*. Dans le même mouvement, l'AS voit l'accroissement de son *pouvoir institué*, soit celui qui lui est conféré, dans sa mission, par l'institution.

Or, les résultats des enquêtes précitées montrent que le pouvoir de l'AS, son influence, s'exerce à différents niveaux : dans le choix et la formulation des projets puisque c'est lui qui juge du bien fondé des projets et qui, souvent, en est même l'auteur ; dans son rôle d'évaluation du projet, dont dépend le versement des suppléments d'intégration ; dans le fait que la négociation contractuelle est pratiquement inexistante ; dans le fait, par ailleurs, qu'il ne remplit souvent pas correctement son devoir d'information. Ces aspects ne parlent donc pas en faveur d'une conduite de projet susceptible de soutenir un processus d'autonomisation. Il est bien évident que les pratiques des assistants sociaux ramènent également à des enjeux liés à la protection de leur situation professionnelle, privée et financière. Il ne s'agit pas ici de remettre en cause leur légitimité à sauvegarder leurs intérêts, ce qui rend notamment possible la continuation de leur mission. Mon objet ici est simplement de noter de quelle manière les projets sont menés et non pas de porter un jugement. D'autre part, il n'est pas impossible que l'institution puisse se retourner contre les assistants sociaux, si elle juge que le mandat n'est pas respecté et qu'ils ne répondent pas aux nouvelles responsabilités qui leur sont conférées.

De surcroît, non seulement le projet fonctionnel n'appartient pas entièrement au formé, mais le projet social et pédagogique de l'AS n'est pas conscientisé et ne saurait, dès lors, l'aider à accompagner l'usager dans un processus d'autonomisation. La fonction évaluative, notamment dans le cadre spécifique d'une aide contrainte et conditionnelle, devrait également faire, à mon avis, l'objet d'une réflexion poussée.

Les éléments théoriques sur les conduites à projet ont également révélé les limites du cadre de la relation interindividuelle et intersubjective. La composante groupale est inexistante dans le travail social individuel et met en lumière une limite essentielle de cette

forme d'accompagnement. Le travailleur social peut, bien sûr, faire appel au réseau interne ou externe à l'institution et travailler en relation avec des organismes de formation et d'insertion. Mais dans ce cas-là, ce qui est souvent renforcé est la présence des formateurs, et le formé ne bénéficie pas d'un groupe de pairs au sein duquel il peut exercer sa capacité d'acteur social. Non seulement, il se retrouve isolé mais confronté à une diversification d'intervenants et de méthodes qui risquent fort de mettre le processus du projet en échec.

La configuration de la relation d'aide et de la relation pédagogique à l'Hospice général ne permet pas de bénéficier du potentiel socialisateur, de l'efficacité sociale que représente la présence d'un collectif : dans son groupe de pairs, le formé peut mettre à l'épreuve ses capacités, les tester, les expérimenter. Cette configuration groupale peut aussi limiter le pouvoir de l'AS et éviter l'enfermement dans une relation qui ne permet pas au bénéficiaire de faire l'apprentissage de postures et de rôle qui n'appartiennent pas du « registre du familial » (Pattaroni, 2005) ou de l'« entre-soi » (Ossipow *et al.*, 2008). Selon moi, la puissance du groupe réside en ce qu'elle permet au formé, plus que la relation interindividuelle engagée avec l'AS, la mise en œuvre d'un processus concret d'apprentissage et d'expérimentation des différentes formes d'engagement (Pattaroni, 2005) et des postures différenciées qu'appelle la vie dans une société élargie.

4.4.5 *L'ancrage institutionnel et légal du projet*

Les aspects théoriques ont mis en évidence que le projet personnel mené dans une perspective d'autonomisation et d'émancipation devait être *authentique* et s'inscrire dans une *démarche libre et volontaire* du sujet qui se met en projet. Ces exigences nécessitent un processus de « désinstitutionnalisation » (Vassileff, 1988 & 1999) du projet, du cadre du processus et de ceux qui le mettent en œuvre. Dans le cas de figure qui m'intéresse ici, ceci n'est bien évidemment pas le cas. Les différents points d'ancrage, institutionnels et légaux, qui posent problème, ont été mis en évidence dans les sous-chapitres précédents : le premier réside dans l'obligation légale qui est à l'origine de la démarche ; le second dans le fait que les projets sont pensés et déterminés en fonction des opportunités d'insertion existantes et non pas en fonction des caractéristiques du projet ; le troisième s'actualise dans la façon dont les projets sont choisis et élaborés, soit en fonction des objectifs poursuivis par l'institution - les quatre phases ; le dernier point consiste en l'ancrage institutionnel de l'accompagnateur du projet, l'AS, qui est avant tout perçu, par les bénéficiaires, dans son rôle d'agent institutionnel.

Sur la base des éléments théoriques abordés, cette configuration ne permet pas un processus d'autonomisation et d'émancipation de la personne. En effet, celui-ci s'appuie principalement sur le développement, par le bénéficiaire, de sa capacité d'autodétermination et l'adoption subséquente de stratégies projectives. Or la configuration étudiée ici ne permet pas ce type d'apprentissage. Ce qui y est mis en œuvre est une pédagogie de l'adaptation. Il est attendu de l'individu qu'il s'adapte aux besoins exprimés par l'environnement, dont le marché de l'emploi, qui est plus particulièrement visé, ne constitue qu'un des éléments.

J'ai signalé précédemment que le processus de contractualisation, loin d'équilibrer les pouvoirs, renforçait le pouvoir légal et institutionnel, ainsi que celui de l'assistant social, dont le rôle d'agent institutionnel devenait central. Il réaffirme le pouvoir de la force publique et le pouvoir administratif. La formalisation contractuelle renforce ainsi le processus d'institutionnalisation. À la lumière des éléments théoriques mentionnés ci-dessus, cette évolution va précisément à l'encontre d'une pratique du projet autonomisante et émancipatrice qui requiert plutôt un cadre, un espace vidé de toute présence et influence institutionnelle.

Si l'*espace institutionnel* ne convient pas à ce genre de pratiques, le *temps institutionnel* ne semble pas non plus favorable au processus d'autonomisation. D'abord en regard du *temps du projet*, ensuite en regard du *temps dont dispose les AS formateurs* pour mener à bien leur tâche. Les auteurs cités ont mis en évidence que le temps du projet n'était pas linéaire, qu'il pouvait subir des interruptions, des phases de régression ou d'évolution au fur et à mesure de l'avancée de la personne dans celui-ci. Les projets institués mis en évidence dans le chapitre précédent sont majoritairement des projets peu ambitieux, plutôt des micro-projets, voire seulement des objectifs, des démarches ou des tâches. Du fait de l'envergure restreinte de ces projets, on ne peut les comparer aux projets sociaux dont il était question dans le modèle d'action présenté. Si une analyse en termes de linéarité n'est pas forcément de mise pour ces micro-projets, tâches et démarches qui s'évaluent d'un mois sur l'autre, on peut cependant émettre l'hypothèse que le temps institutionnel ne permet pas l'émergence de *projets authentiques*.

Je me réfère en cela à une mention faite par l'un des auteurs abordés, qui voyait dans le manque de souplesse des institutions l'une des causes de mise en échec des conduites à projet. Or, dans l'institution, le cadre réglementaire fixe des délais à la formulation des projets et à leur évaluation. Le temps institutionnel est ainsi rythmé et cadré par des délais qui font éventuellement violence au rythme de l'usager et qui ne laissent pas forcément le temps nécessaire à l'émergence d'un projet *authentique*. Or, cette phase d'émergence du projet authentique, on l'a vu, est un moment délicat qui nécessite un certain nombre de préalables.

D'autre part, dans ce cadre administratif très réglementé et avec le temps réduit que l'assistant social a à disposition avec ses consultants – au plus deux rencontres mensuelles – on imagine mal que ce dernier ait le temps, les moyens opérationnels et logistiques nécessaires à la conduite de projet décrite par Vassileff (1988 & 1999). Si la différence entre les deux cadres considérés ici est, en lien avec ces aspects spécifiques, tellement grande qu'elle ne permet pas de faire de réelle comparaison, la nécessité mise en évidence par Vassileff d'un cadre « désinstitutionnalisé » pour mener à bien le projet d'autonomisation, pointe clairement l'un des obstacles majeur de la pratique instituée du projet.

Par rapport à l'*ancrage légal du projet* que j'ai mentionné en titre de ce chapitre, je souhaite mentionner la nouvelle teneur proposée dans le projet de modification de la LASI qui est actuellement en consultation. L'Art. 42 A, al. 1 du chapitre III en rapport avec l'*insertion professionnelle*, dit notamment ceci : « toute personne majeure bénéficiant de prestations d'aide financière met tout en œuvre pour retrouver un emploi ». La teneur de la loi mentionnée ci-dessus montre, une fois de plus, que la socialisation et l'intégration sont de plus en plus pensées en termes de retour à l'emploi uniquement. Le point qui m'intéresse ici est cependant à mettre en lien avec le risque d'enfermement dans le projet qui a été mentionné par Coquelle (1994). L'article de loi, en mentionnant expressément le projet attendu, soit « le retour à l'emploi » limite le champ des possibles. Les personnes sont prisonnières du projet de « trouver un travail ». D'autres formes de socialisation ou de réinsertion ne sont pas envisagées. Cette limitation prêterite toute émergence d'un projet authentique qui ne s'inscrirait pas dans le champ « recherche de travail ». Ceci exemplifie comment l'ancrage légal du projet peut être problématique en regard de la mise en œuvre d'une pédagogie de l'autonomie.

D'autre part, le choix d'un seul modèle d'intégration et son extension à tout bénéficiaire d'une prestation financière, pose problème au regard de la diversification récente et de plus en plus rapide des publics relevant de l'aide sociale. La configuration qui voit l'ancrage d'un modèle unique d'intégration dans une institution qui héberge des publics et des situations très diversifiés est problématique. Elle parle en effet surtout en faveur d'un processus de conformisation à *une* norme.

4.5 Remarques conclusives sur la pratique instituée du projet et du contrat

Il s'agissait ici, afin de trouver des réponses à ma question de recherche et de mesurer l'impact réel des politiques d'activation et de conditionnalité de l'aide, de soumettre le modèle d'action à l'épreuve du terrain. Le terrain spécifique choisi a été celui de l'Hospice général à Genève et la pratique particulière investiguée, celle de la conduite du projet inclus dans le Contrat d'aide sociale individuel (CASI). Les résultats témoignent-ils ici d'une pratique qui permet l'autonomisation et l'émancipation des personnes assistées ou parlent-ils plutôt en faveur d'un processus de normalisation, voire d'assujettissement? La pratique instituée du projet étudiée ici est-elle un outil au service de l'autonomisation des bénéficiaires de l'assistance publique ou, au contraire, l'instrument de normalisation au service de l'idéologie dominante? Il s'agissait ainsi, en entrant dans la spécificité du travail social de proximité, de considérer les enjeux liés à la formalisation de la pratique du contrat et du projet et de voir si elle permettait le passage d'un travail *sur* autrui à un travail *avec* autrui. Que ressort-il de cette confrontation du modèle à la pratique? Je vais ci-après mettre en exergue les éléments qu'il me semble le plus pertinent de retenir, en regard de la problématique de mon mémoire.

Comme déjà signalé, les résultats parlent plutôt en faveur d'un « processus de conformisation à une norme ». L'analyse a permis de mettre en perspective les éléments de la pratique du projet et du contexte dans lequel elle s'élabore qui font frein au processus d'autonomisation et d'émancipation recherché. Elle a également mis en évidence les difficultés rencontrées par les travailleurs sociaux du front qui s'exercent quotidiennement à un difficile réglage entre *éthique de conviction* et *éthique de responsabilité* : un travail où la médiation est parfois impossible. Des résistances de trois ordres ont été identifiées : au plan pédagogique ; au plan culturel; ainsi qu'au plan légal et institutionnel ou organisationnel.

La formalisation contractuelle qui s'inscrit dans le projet de responsabilisation et d'émancipation des publics de l'aide sociale, a renforcé, dans les processus de socialisation, l'axe d'insertion professionnelle et l'intégration par l'emploi. Ainsi la mission des institutions publiques d'action sociale, dont l'Hospice général, évolue et donne, pour répondre aux nouveaux objectifs d'intégration, la primauté à la mission éducative au détriment de la mission d'aide. Dans le cadre du travail social, l'obligation de contracter et de faire projet amène au premier plan une activité éducative qui demande à l'assistant social d'entrer dans une relation pédagogique avec l'usager et d'adopter, avant tout, une posture pédagogique. Ainsi a été mise en évidence ici la difficulté, pour les assistants sociaux, de privilégier cette posture. J'ai identifié cette difficulté comme une résistance d'ordre culturelle. Ainsi que noté précédemment, la *relation pédagogique* travaille sur le *mode de la rupture* et s'inscrit dans une *éthique de l'autonomie*. La *relation d'aide*, quant à elle, travaille sur le *mode du lien* et s'inscrit dans une *éthique de la relation*. Il m'apparaît ainsi que le dispositif contractuel étudié met en péril le travail d'aide et de socialisation tel qu'il est pensé par beaucoup d'assistants sociaux. L'affirmation de la primauté d'une démarche pédagogique sur une démarche d'aide ou de « care », qu'engendre l'obligation de contracter et de faire projet, pose problème aux assistants sociaux. Elle amène de nouvelles tensions et dilemmes dans un métier déjà habité de beaucoup de paradoxes. Dès lors, il faut à mon avis, dans une perspective éthique, pour l'avenir de la profession, des métiers de l'aide et aussi, pour l'avenir de ceux qui en dépendent, se poser la question de la pertinence de réunir dans une seule institution l'octroi des prestations financières, – surtout lorsque conditionnelles – l'accompagnement social *et* l'insertion professionnelle. Peut-on, dans une structure dont le mandat premier est l'assistance, imposer un modèle d'action caractéristique des structures d'insertion et de formation, prioritairement axé sur une démarche pédagogique? Est-il pertinent de le faire,

alors que l'organisation et les moyens de l'institution et de ses agents ne sont à l'évidence pas adaptés ? De même il faut se questionner sur la pertinence de réunir ces trois fonctions dans les mains du même agent institutionnel qui se trouve alors immergé dans une dialectique d'accompagnement qui nécessite d'endosser des postures différenciées et parfois incompatibles. Ce questionnement est, à mon avis, soutenu par le fait que la légitimité des AS à mener une activité éducative visant un changement de comportement social chez ses clients, est souvent remise en question par ces derniers, quant ce n'est pas par les AS eux-mêmes. Ceci pose la question de la légitimité de la prépondérance d'une posture éducative dans un organisme d'aide sociale.

Ces lignes ont aussi mis en évidence les résistances légales, institutionnelles et organisationnelles évoquées précédemment. En effet, le cadre légal ainsi que le cadre spatio-temporel et organisationnel de l'institution ne permettent pas de mettre en œuvre le dispositif étudié de manière à ce qu'il réponde aux objectifs d'autonomisation et d'émancipation. De même il ne permet pas aux assistants sociaux qui y travaillent de mener, *avec* les personnes aidées, un travail d'autonomisation. Ainsi, je constate qu'il existe, entre l'objectif visé d'autonomisation des personnes et ce qui est agi et réalisé dans la pratique *instituée*, un saut qui est *d'ordre qualitatif*. Ceci donne un éclairage différent aux impossibilités évoquées.

Ce saut qualitatif témoigne à mon avis de finalités et de conceptions différentes de l'autonomie, constatées à chaque échelon de cette entreprise descendante de la formalisation contractuelle. Ainsi, tout au sommet de la pyramide, la philosophie politique libérale⁹⁷ prône l'émergence d'un *individu autonome et responsable* et fonde en cela de nouveaux principes éthiques, ceux de la responsabilité et de l'autonomie. L'objectif énoncé ici est celui de la responsabilisation des individus qui repose principalement sur leur processus d'autonomisation. Ces principes philosophiques se traduisent, au niveau des politiques publiques, par un processus d'activation des personnes relevant de l'aide sociale. A cet échelon, la finalité visée d'émancipation du système assistantiel de l'*État social* (ou *État Providence*), qui devrait se traduire par une sortie rapide du régime d'assistance, témoigne d'une conception de l'autonomie qui se réduit à une autonomie financière retrouvée. Il s'agit ici de ne plus dépendre des deniers de l'état. On a vu également que, dans le cadre du droit, ces nouveaux principes avaient fait l'objet d'une remise à jour légale par l'introduction de l'obligation de contracter. Au niveau des institutions d'action sociale, elle s'est traduite par des mises à jour réglementaires entérinant l'octroi conditionnel de la prestation financière – ou d'une partie de celle-ci. Les pratiques du travail social institué témoignent, elles, d'une définition de l'autonomie plus nuancée que celle des politiques publiques. Elle porte à la fois sur l'autonomie économique par un retour envisagé à l'emploi et / ou une stabilisation financière et administrative ; mais aussi sur le développement des capacités d'autonomie nécessaires à divers aspects de la conduite de la vie et de la vie en société, dont témoignent les objectifs de *restauration* et de *socialisation*. Néanmoins, des évolutions ont été mises en évidence, dans les développements légaux projetés et dans les représentations de certains travailleurs de terrain, qui témoignent de conceptions de la socialisation et de l'autonomie qui deviennent plus étroites et restrictives : la socialisation y est de plus en plus pensée dans sa conception restreinte de retour au travail et à l'emploi ; et l'autonomie y est de plus en plus envisagée dans sa définition restreinte d'autonomie financière.

⁹⁷ Plus généralement, on pourrait parler d'une philosophie politique *bourgeoise* en ce que d'autres partis de droite peuvent y adhérer fortement.

Ainsi les finalités projetées par les acteurs politiques, institutionnels et par les professionnels de l'action sociale, témoignent de conceptions différenciées de l'autonomie et de la socialisation. Ceci explique, à mon avis, l'écart qualitatif noté entre le projet philosophique initial et la mise en œuvre, à différents échelons, de l'entreprise évoquée. Ceci bien sûr n'est pas l'unique explication puisqu'il s'agit de considérer également l'écart entre le projet idéal (ou idéalisé) et sa réalisation à la lumière des contraintes et déterminants qui interviennent et qui *agissent*, dès lors qu'il s'agit de mettre le projet en pratique. Ainsi la pratique de terrain des assistants sociaux peut témoigner d'une adaptation à diverses contraintes. Elle n'est pas forcément à mettre sur le compte d'une évolution des représentations.

Avant de terminer, j'aimerais mettre encore en exergue une réflexion qui a aussi émergé de l'analyse des pratiques dans le cadre institutionnel. En effet j'ai précédemment posé la question non seulement de la pertinence mais aussi celle de la légitimité des pratiques éducatives dans une organisation dont le mandat premier est un mandat d'assistance. J'ai évoqué, bien plus haut dans ce travail, le fait que les usagers de ces institutions questionnaient parfois la légitimité de la mission éducative des assistants sociaux, notamment en disant les choses suivantes : « je n'ai pas besoin d'un assistant social, j'ai besoin d'un travail », ou bien, « je n'ai pas besoin qu'on me dise comment faire et ce que je dois faire, j'ai juste besoin qu'on m'offre un travail ».

Dans le même mouvement, ce qui est remis en cause est la légitimité de l'institution à exercer un mandat éducatif : les personnes qui se présentent à la porte de l'Institution *Assistance*, ne s'attendent pas à se trouver dans l'Institution *Education*. Si cette configuration alliant mission d'assistance et mission d'éducation devait être maintenue au sein d'une même organisation, une meilleure information permettant de clarifier les missions et rendre plus visibles les enjeux, contribuerait peut-être à lui conférer un peu plus de légitimité. Le fait que le nouveau pouvoir lié à l'activité éducative soit en quelque sorte « occulté » ne permet pas, à mon avis, de percevoir vraiment ce qui est en jeu. J'utilise le terme « occulté » en référence aux beaux discours qui font du projet général un hymne à la participation démocratique et à la dignité retrouvée des publics assistés.

Une annonce plus claire et mieux publicisée de la mission ou de l'évolution de la mission de l'assistance ne suffirait cependant pas à résoudre ce problème. Car même s'il sait ce qui l'attend, l'utilisateur n'a souvent pas d'autre choix que de s'y inscrire tout de même⁹⁸. C'est une chose que de proposer une activité éducative, de l'offrir comme un plus à la personne qui veut bien se saisir de l'opportunité ou qui l'avait éventuellement envisagée. C'en est une autre que de l'imposer légalement et sous peine de sanction. Il faut donc aller plus loin encore dans cette remise en question. Une telle contrainte n'a pas les mêmes implications et le même impact lorsqu'elle est mise en œuvre dans une institution d'assistance qui délivre des *prestations de comblement*⁹⁹, que lorsqu'elle s'applique dans une institution d'aide sociale dont le mandat ne porte pas sur le même type d'aide. Car ce qui est précisément menacé, dans le premier cas, c'est l'obtention du minimum vital supposé garantir une « existence conforme à la dignité humaine ». C'est ici l'article 12 de la Constitution fédérale de la Confédération suisse qui peut être remis en cause, soit le « droit d'obtenir de l'aide dans des situations de détresse », et qui est formulé ainsi :

⁹⁸ Souvent après s'être essayé, en dernier recours avant l'assistance, à d'autres stratégies, en faisant appel, par exemple, au crédit.

⁹⁹ Institution à laquelle on se réfère comme le *dernier filet* de l'aide sociale.

Quiconque est dans une situation de détresse et n'est pas en mesure de subvenir à son entretien a le droit d'être aidé et assisté et de recevoir les moyens indispensables pour mener une existence conforme à la dignité humaine. (p. 3)

La personne qui s'adresse à l'institution d'assistance et dont le droit de toucher les prestations est établi, a beaucoup moins le choix de refuser la contrepartie à l'aide que celui dont l'enjeu n'est pas forcément l'obtention du minimum vital. Il est captif du système et doublement contraint d'accepter. Mon expérience a montré que si d'aucuns font le choix de vivre misérablement plutôt que d'accepter cet assujettissement, beaucoup d'autres ne le font pas, afin de préserver leurs enfants, leur vie et leur avenir, même si cela doit se faire au prix de leur dignité.

Cinquième partie

CONCLUSION

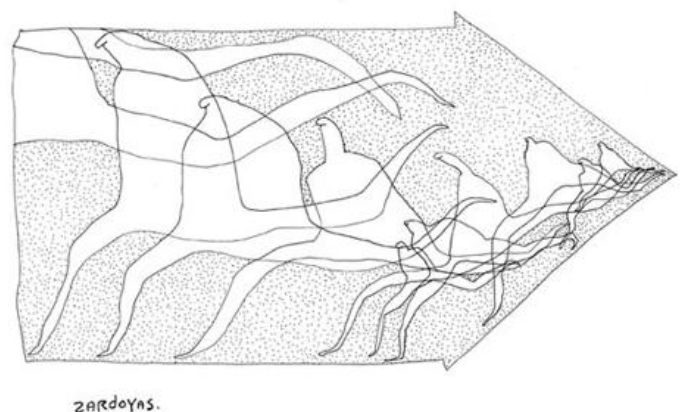
Retour sur la question de recherche et les hypothèses

Découvertes, cheminement, enseignements, choix

Limites et perspectives : à l'horizon de nos représentations

« La fuite hors de la flèche »¹⁰⁰

*«...ou le refus de la pensée
unique »*



« La huida de la flecha » de Ramiro Zardoya Sánchez
Artiste Cubain

¹⁰⁰ Titre du dessin donné par l'artiste.

5.1 Retour sur la question de recherche et les hypothèses

Si je tente maintenant un retour sur la question de recherche et les hypothèses, que puis-je conclure à partir des analyses et des découvertes faites dans mon étude ? Afin de trouver des réponses qui pouvaient prendre en compte la complexité et me permettre d'identifier les différents lieux de l'émancipation et / ou de l'assujettissement, j'avais proposé une approche large du phénomène et une investigation en trois volets. Car les processus de l'émancipation ou de l'assujettissement ne tiennent pas simplement à la nature du modèle d'action proposé, ils sont également indiqués, voire renforcés par les tendances sociétales et politiques dans lesquels ils s'inscrivent et, ultimement, c'est l'action de l'assistant social et, notamment, la pédagogie qu'il met en œuvre, qui déterminent l'impact du dispositif dans la singularité et l'alchimie particulière de chaque intervention.

Je propose de tenter d'abord une réponse à la question de recherche et de revenir ensuite sur les hypothèses. Je propose de présenter d'abord la synthèse des résultats en relation avec la nature du contrat, des projets et de la pédagogie dans lesquels ils s'inscrivent ; de les mettre ensuite en perspective avec les éléments liés au travail social institué et à la pratique des terrains et, en dernier lieu, de les replacer dans les contextes plus généraux.

5.1.1 Retour sur la question de recherche

Je vais d'abord rappeler la question centrale de la recherche et pour ce faire reproduis ci-dessous le titre de mon mémoire :

Processus de formalisation de l'aide sociale individuelle

Obligation de contracter et pédagogie du projet : des logiques antinomiques au service de l'émancipation ou de l'assujettissement des publics assistés ?

La question centrale est la suivante : « L'alliance du contrat obligatoire et de la pédagogie du projet, qui met en œuvre des logiques supposées antinomiques, sera-t-elle à même de réaliser l'émancipation des publics assistés ou renforcera-t-elle au contraire, les processus de contrôle et de domination qui sont déjà à l'œuvre, contribuant ainsi au maintien dans l'état de dépendance dénoncé ? »

De manière plus générale, cet outil de travail social renforce-t-il la justice sociale ou est-il plutôt un instrument au service du fonctionnement des systèmes (pouvoir politique, économie de marché, idéologie et système pédagogique dominants, etc.) ? Quels sont les aspects qui soutiennent la thèse de l'assujettissement, quels sont ceux qui soutiennent la thèse de l'émancipation ? D'autre part, cette question se décline en un certain nombre de questions plus précises qui émergent au cours de l'analyse des différents volets. Celles-ci seront considérées au fur et à mesure de leur apparition.

Je vais d'abord considérer la nature du dispositif méthodologique et, plus particulièrement celle **du contrat**. Il s'agit ici de viser les aspects légaux, juridiques ainsi que les éléments théoriques en lien avec la pédagogie du contrat. Les aspects essentiels qui ressortent de l'analyse du contrat et évoqués au point 3.2.6¹⁰¹ confirment ses doubles natures et fonctions, juridique et pédagogique. L'analyse juridique du contrat a mis en lumière sa *non*

¹⁰¹ « Remarques conclusives sur la nature et la fonction du contrat en travail social individuel »

juridicité et confirme que ce type de contrat participe bien des formes bâtarde dénoncées par Supiot (2000) au point 2.2.3¹⁰², « contrats » dont l'objet premier n'est pas « d'échanger des biens déterminés, ni de sceller une alliance entre égaux, mais d'organiser l'exercice d'un pouvoir » (p. 69). En effet, il est ressorti de l'analyse juridique, que le *Contrat contenant un projet individualisé d'intégration sociale* dérogeait à l'un ou à plusieurs des principes qui fondent l'essence du contrat, soit l'*égalité des contractants*, la *liberté de contracter* et le *consentement éclairé* des contractants, ainsi que l'existence d'*obligations généralement réciproques*. En ceci il n'est pas un *contrat juridique* mais plutôt un *acte administratif unilatéral* qui « signe l'intervention de la puissance publique » et qui fait de la personne au bénéfice de l'aide sociale le *destinataire d'une décision administrative*. D'autre part, l'obligation de faire contrat qui est inscrite dans la loi, va à l'encontre du principe de la liberté de contracter et parle en faveur d'un pouvoir de forme coercitive. La loi permet ici une *exécution contrainte institutionnalisée*. De plus, l'analyse des pratiques de terrain a mis en évidence que le principe de « correcte information de l'utilisateur » n'était pas toujours réalisé et j'en déduis ainsi que l'adhésion de l'utilisateur – même si elle s'apparente plutôt à une « soumission librement consentie » - n'est pas toujours *éclairée*. Or ceci n'est pas sans conséquence, ainsi que je l'ai démontré. Il a également été mis en évidence que l'obligation de contracter et les tâches d'évaluation et de sanction qui incombaient à l'assistant social renforçaient le pouvoir de ce dernier. Tous ces aspects parlent en faveur du renforcement du pouvoir légal, institutionnel et du pouvoir de l'agent institutionnel. Si les aspects légaux et institutionnels étudiés ci-dessus parlent en faveur de la thèse de l'assujettissement, je reviendrai plus loin sur le pouvoir de l'agent institutionnel dont il s'agira de voir s'il s'actualise, ou non, dans la pratique.

Mais l'objet de mon étude était aussi de considérer les opportunités du dispositif, notamment celle liée à la dimension pédagogique. En regard du contrat, la mise en perspective des éléments théoriques développés aux points 3.2.3¹⁰³ et 3.2.4¹⁰⁴, ma réflexion subséquente au point 4.4.3¹⁰⁵ sur la posture pédagogique amenée par le contrat, ainsi que les fondements et déterminants d'une pédagogie de l'autonomie, m'ont permis de conclure que la *pédagogie du contrat* pouvait participer d'une *pédagogie de l'autonomie*. Ceci à condition que les aspects qui fondent l'essence du contrat juridique soient respectés. Car ces aspects sont également ceux qui fondent une pédagogie de l'autonomie en ceci qu'ils permettent une redistribution et une régulation des pouvoirs entre les contractants et qu'ils instituent l'utilisateur comme sujet, acteur et partenaire. On a vu effectivement qu'une *pédagogie de l'autonomie* reposait aussi et principalement sur l'engagement libre, volontaire et éclairé des personnes, ainsi que sur une relation formateur / formé qui ne s'inscrivait pas dans un rapport de pouvoir. J'en conclus que le contrat dans sa forme *canonique*, c'est-à-dire dès lors qu'il respecte les principes qui fondent son essence juridique, met en œuvre une pédagogie de l'autonomie et s'inscrit dans une éthique de l'autonomie. En ceci, en regard de l'objectif d'autonomisation et d'émancipation des publics assistés, je peux dire que le contrat pourrait offrir l'opportunité de l'émancipation. Dans la forme actuelle, il ne permet cependant pas le processus d'autonomisation et d'émancipation. Il appartient maintenant aux juristes de plancher sur la question de la *juridicité* de ces contrats et il serait également *essentiel* de ne pas en faire l'objet d'une obligation légale, ce qui est de loin l'aspect le plus problématique de la

¹⁰² « Contractualisation et reféodalisation »

¹⁰³ « La pédagogie du contrat : l'institution du bénéficiaire comme sujet de son autonomisation »

¹⁰⁴ « Le contrat didactique et pédagogique : les régulateurs de la relation éducative »

¹⁰⁵ « Éthique du lien versus éthique de l'autonomie : la posture d'aide et la posture pédagogique »

configuration étudiée. Il n'en reste pas moins que la pédagogie du type de contrat étudié ici répond d'une pédagogie de l'adaptation et que l'obligation légale qui la fonde parle en faveur d'une pédagogie de la contrainte. L'obligation de contracter qui s'allie ici à la pédagogie du projet mettent en forme une pédagogie de l'adaptation et non pas une pédagogie de l'autonomie. Ainsi le dispositif étudié, en regard des aspects juridiques et pédagogiques du contrat, et des aspects légaux, soutient la thèse de l'assujettissement.

Qu'en est-il maintenant de la nature du projet et de la pédagogie du projet qui est mise en œuvre dans le cadre du dispositif étudié et de l'institution? Les éléments théoriques mis en évidence au point 3.3.6¹⁰⁶ et au point 3.4¹⁰⁷ montrent que le projet peut être un outil privilégié de l'autonomisation et de l'émancipation si sa mise en œuvre est soutenue par une pédagogie de l'autonomie et si elle se fait dans une configuration spatiale et temporelle précise. Néanmoins la mise en perspective des éléments théoriques et des éléments tirés de la pratique présentés au point 4.5¹⁰⁸ révèle que l'opportunité d'autonomisation et d'émancipation du projet n'est pas réalisée ni réalisable dans la configuration étudiée ici. Ceci principalement en regard de l'obligation de faire projet et de l'ancrage institutionnel de celui-ci qui se décline sous trois aspects : l'espace et le temps de l'institution, l'appartenance institutionnelle de l'assistant social formateur, l'organisation de l'institution.

Ainsi, c'est à nouveau l'ancrage légal et institutionnel du projet et de ses acteurs qui sont ici à l'origine de l'impossibilité de mener une activité autonomisante et émancipatrice. Ceux-ci ne permettent effectivement pas de respecter les éléments essentiels sur lesquels repose le processus d'autonomisation du sujet, soit : l'inscription dans une démarche libre et volontaire, l'émergence d'un projet authentique qui s'inscrit alors souvent dans un projet de vie et un processus de recherche et de transformation identitaire, ce dernier nécessitant parfois des « aménagements » qui ne sont pas possible en institution. D'autre part, il a été mis en évidence que la pédagogie de l'autonomie s'adressant aux publics précarisés – qui sont souvent des publics dominés – nécessitait un certain nombre de préalables au projet et qu'elle devait en outre nécessairement intégrer une pédagogie de l'émancipation favorisant l'émancipation sociale et politique qui appelle, elle, la nécessité de développements collectifs. Ces éléments ne sont pas présents dans le cadre et la configuration qui nous intéressent. A partir de là, je conclus qu'une conduite du projet à visée d'autonomisation et d'émancipation n'est pas envisageable dans le cadre étudié. Peut-on pour autant parler d'assujettissement ? L'obligation légale de faire projet parle pour l'assujettissement. Les pratiques pédagogiques mises en évidence sur le terrain parlent, quant à elles, plutôt en faveur d'un processus de normalisation qui s'inscrit dans une pédagogie de l'adaptation. Or, si la normalisation est une forme de contrainte sociale et représente, en ceci, une forme de tyrannie, on peut difficilement l'assimiler à un acte d'assujettissement. Les éléments qui provoquent la soumission de l'utilisateur sont l'obligation de faire projet et la conditionnalité qu'elle introduit relative à l'obtention d'une part de la prestation financière.

Je propose maintenant de confronter ces éléments à la pratique du terrain pour déterminer quel usage l'*agent institutionnel* fait du *pouvoir institué* qui lui est conféré. Qu'en est-il tout d'abord de la mise en œuvre du contrat sous les aspects de la sanction ? Si les éléments à ma disposition ne m'ont pas permis de déterminer la fréquence du recours, par les assistants sociaux, à la sanction, ils ont cependant mis en évidence que ceux-ci faisaient appel

¹⁰⁶ « Remarques conclusives sur le projet à visée d'autonomisation et d'émancipation »

¹⁰⁷ « Remarques conclusives sur le dispositif en travail social »

¹⁰⁸ « Remarques conclusives sur la pratique instituée du projet »

à toutes sortes de stratégies pour éviter que leurs clients ne soient préterités. Ceci permet de penser que les assistants sociaux ne recourent pas souvent à la sanction et que cette pratique est loin d'être généralisée. Le caractère assujettissant de la sanction n'est ainsi pas souvent réalisé. L'étude de Keller (2005) lui a d'ailleurs permis de conclure que la sanction ne faisait pas partie de la culture des assistants sociaux. Cependant, même si l'outil de la sanction n'est que peu utilisé par les assistants sociaux, il n'en demeure pas moins que la perspective de la sanction financière est très souvent à l'origine de l'adhésion de l'utilisateur. La pédagogie de la sanction s'inscrit dans une pédagogie de la contrainte.

En ce qui concerne la pratique instituée du projet, les éléments mis en évidence témoignent de pratiques et de représentations diversifiées qui s'inscrivent toutefois plutôt dans une pédagogie de l'adaptation. Outre les résistances culturelles des assistants sociaux qui peinent à donner la primauté à une démarche pédagogique, il a été mis en évidence que l'ancrage institutionnel et la manière dont est pensé le processus de socialisation à l'Hospice général, en référence aux quatre phases, ne permet pas à ces derniers de mettre en route de « vrais » projets ou des projets présentant une certaine envergure, un certain risque. Ce sont souvent de simples objectifs, voire des démarches et des tâches qu'il s'agit d'accomplir d'ici au prochain rendez-vous. Le processus engagé parle plutôt d'une « formalisation de diverses tâches et démarches » et est souvent vécu comme une « chicane » administrative de plus. Dans ce sens, la pratique du contrat et du projet à l'Hospice général produit de la soumission, la soumission à une *règle qui émane d'une obligation légale* mais qui est souvent perçue, par les acteurs, comme une *simple contrainte administrative*. Remarquons qu'ici ce n'est pas seulement l'utilisateur mais également l'assistant social qui est assujéti à la nouvelle obligation. Ceci est l'un des aspects dans lequel réside un risque d'instrumentalisation de la relation engagée entre l'assistant social et l'utilisateur au profit d'intérêts autres que ceux mentionnés. Pour soutenir cette hypothèse, les éléments du terrain ont également révélés que des usagers acceptaient le contrat parce qu'ils faisaient confiance à l'assistant social et / ou qu'ils avaient une bonne relation avec lui. Ceci montre bien que la relation engagée entre l'assistant social et l'utilisateur permet souvent de « faire passer la sauce » et, dans la plupart des cas, sans même que l'utilisateur se pose trop de questions sur les éventuelles implications du processus. Cette attitude de non intérêt et non questionnement est bien sûre également générée par le fait que les usagers ne se font pas d'illusions quant aux possibilités réelles et concrètes qui peuvent leur être offertes dans ce cadre : « les solutions viennent rarement de l'Hospice général ».

La résistance des assistants sociaux, liée à leur culture professionnelle, permet de penser que le contrat et le projet leur imposent une *nouvelle culture relationnelle*. Mon étude a effectivement mis en évidence que leur pratique se fondait essentiellement sur une *culture de la relation* s'intégrant dans une *éthique du lien*. Ceci est mis en évidence, entre autre, par l'importance que donnent beaucoup de professionnels à la relation engagée avec l'utilisateur. Cette relation de confiance constitue, dans la représentation des assistants sociaux, le socle à partir duquel peut se faire le travail d'accompagnement. C'est effectivement à partir de cette relation, du cadre sécurisant ainsi établi, de l'effet thérapeutique induit par une écoute empathique et dépouillée de tout jugement, que l'assistant social peut, après un certain temps et si la situation le nécessite, envisager d'initier un travail du changement avec son client. Ceci lui demande alors d'endosser une posture pédagogique. Parallèlement, les éléments théoriques ont mis en évidence que les pratiques du projet et du contrat se fondaient sur une *éthique de l'autonomie* et que celles-ci demandaient de recourir *prioritairement* à une posture pédagogique. Ainsi, je peux faire l'hypothèse que la formalisation des outils du contrat et du projet, dans la pratique du travail social individuel signe *l'imposition*, aux assistants sociaux, d'une *nouvelle culture relationnelle*. De même que leurs clients, ils se voient imposer, de

l'extérieur, un *outil* étranger à leur culture. Ceci est bien le signe que *projets* et *contrats* sont, dans cette configuration, les instruments au service de l'idéologie et de la culture dominantes.

Ainsi, l'incursion dans les terrains, si elle ne témoigne pas de changements substantiels dans les pratiques des assistants sociaux, révèle cependant, par les résistances évoquées, que ces pratiques ne sont pas acceptées par tous. Les raisons sont certainement diverses. J'ai mentionné lors de la présentation des contextes suisse et genevois, la mobilisation d'un certain nombre d'assistants sociaux de l'Hospice général qui sont à l'origine de la pétition nommée « CASI : impossible ». Celle-ci révèle qu'ils étaient conscients d'un certain nombre de risques engendrés par le CASI. Ils estimaient notamment que ce projet était en contradiction avec leur code de déontologie et leur argumentation portait sur les risques d'inégalité de traitement et d'iniquité induits du fait des compétences diverses des usagers et liés à l'aspect subjectif de l'évaluation. Ils mentionnaient également le risque, pour le CASI, de devenir, dans ce contexte, un instrument de contrôle plutôt qu'un outil d'accompagnement. Ils considéraient par ailleurs que la nouvelle conditionnalité de l'aide était de nature à « pervertir la relation d'aide ». Or, comme déjà mentionnée, leur pétition n'a pas été prise en compte, ils n'ont pas été entendus, et l'occasion ne leur a pas vraiment été donnée de témoigner de la réalité de la situation des usagers, dont ils sont pourtant les témoins privilégiés. Ainsi, les assistants sociaux se retrouvent, de même que leurs usagers, soumis au nouveau dispositif et utilisent, comme ils le peuvent, leur marge de manœuvre pour amortir la violence du dispositif. Ces développements parlent sans aucun doute possible pour une introduction du dispositif qui s'est faite dans un rapport de force politique.

Mais ici réside la limitation principale de mon étude qui se fonde sur des éléments de terrain peu fournis en regard de la problématique étudiée. Il serait intéressant de pouvoir mener une étude de terrain affinée sur les représentations et les pratiques des assistants sociaux, une étude qualitative et quantitative sur plusieurs années, afin de déterminer comment elles évoluent en regard de la sanction, par exemple, ainsi que de l'évaluation. Car si l'impact du système est aujourd'hui plus d'ordre subjectif, pour les assistants sociaux comme pour les usagers, il est possible qu'avec le temps et la routinisation des nouvelles pratiques, vécues déjà essentiellement comme une *formalisation administrative*, les assistants sociaux se sentiront plus légitimés, par le nouveau pouvoir institué dont ils sont investis, à recourir à la sanction. D'autre part, le pouvoir lié à l'évaluation sera moins questionné et le travail de « réglage des subjectivités », déjà mis en évidence, sur lequel s'appuie l'évaluation, se fera peut-être avec moins de circonspection qu'auparavant, avec le risque d'un glissement vers la moralisation ou des pratiques autoritaires qui soutiennent le processus de normalisation.

Par rapport à l'enjeu, pour le *travail social institué* et à l'évolution envisagée par le passage d'un *travail sur autrui* à un *travail avec autrui*, ces éléments ne permettent pas de mettre en évidence une évolution qui irait dans ce sens. Bien au contraire. *Le processus de formalisation du contrat et du projet* renforce le caractère institutionnalisé de ces pratiques. Il *signe l'institutionnalisation des outils du projet et du contrat* alors que les pratiques de l'autonomie et de l'émancipation requièrent justement une distanciation institutionnelle. Le renforcement du pouvoir légal et institutionnel accentue également la fonction de contrôle et les pratiques de normalisation du travail social et signifie la soumission de l'utilisateur et de l'assistant social à de nouvelles règles et obligations. Ces développements ont mis en exergue une *homologie de situation* de l'assistant social et de son client. Il me renvoie à la relation de

verticalité dans laquelle se trouve le binôme qu'ils constituent avec les tiers sous l'égide desquels se met en œuvre le processus, soit l'institution et la loi¹⁰⁹. Cette configuration confirme à mon avis, l'hypothèse émise selon laquelle « l'alliance d'un contrat obligatoire et de la pédagogie de projet induit un risque accru d'instrumentalisation du travailleur social, voire de la relation d'accompagnement forgée avec la personne en demande d'aide et basée sur la confiance ». Cette analyse sera cependant quelque peu affinée ci-dessous.

5.1.2 Retour sur les hypothèses

Je vais ici rappeler mes hypothèses pour ensuite les commenter. La première hypothèse à laquelle renvoie l'énoncé du titre énonce que « **la logique du projet se marie mal avec l'obligation de s'y inscrire**. Dans cette configuration, c'est l'alliance du contrat obligatoire et de la pédagogie du projet qui [serait] problématique ».

Cette hypothèse se confirme car les éléments théoriques ont mis en exergue la nécessité, pour le *projet personnel* à visée d'autonomisation, de s'inscrire dans une *pédagogie de l'autonomie* qui se fonde essentiellement sur une démarche libre et volontaire du sujet en projet. Cependant les éléments mis en lumière dans mon étude permettent d'affiner tout de même l'hypothèse.

La problématique générée par *l'obligation* est, à mon avis, de deux ordres. D'une part l'obligation va engendrer des projets qui ne sont pas authentiques. Cette problématique est, entre autre, signalée par Scikszentmihalyi (2004) lorsqu'il parle des *projets acceptés*¹¹⁰. D'autre part, l'obligation marque l'origine de la démarche comme venant de l'extérieur, elle n'est pas issue de la personne sensée formuler le projet. Ce deuxième cas de figure ramène aussi au « paradoxe de la tutelle émancipatrice »¹¹¹ signalé par Hameline (1977), et cité par Tilman (Tilman, in Grootaers & Tilman (Ed.), 2002, p. 169). Néanmoins, il semble dans un cas comme dans l'autre que l'on puisse sortir des paradoxes initiaux identifiés. Ainsi Scikszentmihalyi (2004) énonçait que « les projets acceptés fonctionnent bien si l'ordre social est sensé, sinon la personne est entraînée vers des buts pervers » (p. 233). D'autre part, Vassileff (1988) et l'espace *désinstitutionnalisé* qu'il propose permet de sortir de la situation paradoxale initiale car cet espace et la méthode de pilotage proposés permettent tout de même l'émergence d'un projet authentique. Le « paradoxe de la tutelle émancipatrice » signale, à mon avis, deux risques : celui d'engendrer une démarche et un projet non authentiques ; et celui d'une conduite du projet qui repose sur une posture pédagogique de l'éducateur qui n'est pas en mesure de favoriser le processus d'autonomisation de l'élève. On l'a vu, dans l'esprit de la pédagogie de l'autonomie, il s'agit d'enlever un certain type de pouvoir à l'éducateur (le pouvoir formel entre autre), qui n'est « supérieur » à l'éduqué que par le savoir spécifique qu'il détient. D'autre part, il s'agit de donner du pouvoir au formé en l'instituant *sujet* et *acteur* du processus du projet et, si l'on veut pousser plus loin encore, comme le fait Vassileff, il s'agirait d'investir l'élève d'un *droit pédagogique* complet.¹¹²

¹⁰⁹ Mentionnée aux points 2.2.3 et 2.2.5 de mon étude.

¹¹⁰ Voir point 2.5.8 du présent mémoire.

¹¹¹ Je rappelle ici que ce paradoxe repose sur l'hypothèse que « l'émancipation et l'accès à l'autonomie ne peuvent s'obtenir que par l'exercice d'une tutelle éducative impliquant, par définition, un rapport hiérarchique inégalitaire ».

¹¹² Voir point 3.3.6.

Ainsi il semble qu'un *projet accepté* puisse tout de même fonctionner, et qu'un projet qui est d'abord le produit d'une démarche inauthentique puisse aussi être « corrigé » nonobstant la création d'une configuration éducative spécifique et d'une pédagogie adaptée. Ces développements mettent à mon avis en évidence que l'obligation de faire projet n'est pas la seule cause d'inauthenticité du projet et que cette problématique peut se résoudre selon la pratique et l'espace dans lequel il est mené. L'élément clé est aussi lié à la pédagogie mise en œuvre par le formateur.

Cependant, le dispositif étudié ici et la configuration dans laquelle il se met en œuvre ne permettent pas de résoudre ou de sortir de ce paradoxe. Les « contextes d'émergence » ont effectivement mis en évidence que l'ordre social dans lequel le dispositif apparaît n'est pas « sensé ». D'autre part, l'obligation légalement imposée de faire projet se met en œuvre dans un espace institutionnel et dans le cadre de pratiques adaptatives et normatives qui ne sont pas à même de contourner le paradoxe initial mais qui, au contraire, le renforcent.

Puis-je répondre aux questions secondaires amenées par ce « processus forcé d'autonomisation et de responsabilisation des individus » ? Peut-on émanciper par la contrainte, peut-on obliger un processus d'autonomisation ? Oui et non. Là encore la réponse dépend de plusieurs critères. Outre ceux énoncés ci-dessus en lien avec le cadre du processus et la méthode de pilotage qui interviennent une fois le projet « accepté », il faudrait que la personne à qui l'obligation de faire projet s'impose, soit *prête* ou *en capacité* de s'y lancer. Ceci renvoie aux éclairages amenés par le domaine de la psychologie, soit « les différents stades du développement du concept de soi et d'un projet de vie » et à la « tension dialectique entre différenciation et intégration » présentées à l'annexe 2 (Scikszentmihalyi, 2004). Or il semble que certains individus n'arriveraient jamais au stade de « l'individualisme réflexif » que suppose le « développement d'une conscience autonome ». D'autre part, les auteurs étudiés ont également mis en évidence qu'une personne luttant pour la survie n'a pas la capacité ni la disponibilité nécessaires pour se lancer dans un projet. En outre, selon ces auteurs, les conduites à projet qui s'adressent aux personnes qui sont depuis longtemps dans une situation de précarité ou d'exclusion – dont on trouve des exemples dans les publics assistés – nécessitent un certain nombre de préalables, développés notamment au point 3.3.5.3.¹¹³ Tous ces éléments montrent que le processus du projet qui vise l'autonomisation et l'émancipation est complexe, qu'il ne peut s'adresser à tout le monde et qu'il peut nécessiter, selon les situations, des aménagements particuliers. Or, on l'a vu, le milieu institutionnel et son organisation ne répondent pas à ces divers impératifs. D'autre part, ces remarques révèlent aussi l'aspect toujours utopique du projet, ainsi que l'aspect utopique du *projet d'autonomisation*. Les utopies sont partout, elles sont cependant nécessaires, vitales car ce sont elles qui représentent nos moteurs et c'est sur l'engagement que l'on met à y tendre que réside le potentiel de changement de nos sociétés. En conclusion de ce paragraphe, si je ne puis ici résoudre le paradoxe de la tutelle émancipatrice, je puis cependant inférer que dans le cadre des institutions publiques d'assistance étudiées ici, il n'est pas pertinent de « recourir à un processus forcé d'autonomisation et d'émancipation des individus » car il n'a aucune chance d'aboutir.

Je viens ainsi de donner un éclairage à la seconde hypothèse centrale de mon étude qui se rapporte non seulement à la pertinence mais aussi à la légitimité de mettre un tel dispositif en œuvre dans le cadre institutionnel contraint de l'assistance publique – dont les publics sont *captifs* - et dans le cadre de l'obligation légale qui s'y est ajoutée. Cette seconde

¹¹³ « Le processus du projet : préalables, organisation et espace temps de la formation ».

hypothèse se formulait ainsi : **« l'utilisation du contrat et de la pédagogie du projet est, dans leur visée émancipatrice, antinomique avec un cadre contraint et sanctionnant »**. Je viens d'envisager cette possibilité, malgré la contrainte initiale et nonobstant quelques aménagements. Je viens également de mettre en évidence cependant que le cadre institutionnel étudié ici ne se prête pas à ces aménagements, et que l'obligation légale encore moins. Ainsi, ce ne sont pas uniquement les tensions et paradoxes générés par l'obligation de faire projet qui risquent de diminuer, voire d'annuler les vertus pédagogiques prêtées à la pratique du contrat et du projet [...] » ; le cadre de la mise en projet et la pédagogie pratiquée par l'agent sont également déterminants.

La troisième hypothèse s'énonce, quant à elle, ainsi : **« l'alliance d'un contrat obligatoire et de la pédagogie de projet induit un risque accru d'instrumentalisation du travailleur social, voir de la relation d'accompagnement forgée avec la personne en demande d'aide et basée sur la confiance »**. J'avais, par la suite, élaboré encore cette hypothèse que j'avais reformulée ainsi : **« le recours à un outil pédagogique dans un cadre d'aide contraint augmente le risque d'une gestion instrumentalisée du social »**. Cette hypothèse demande aussi à être affinée. Mon étude a montré que ce n'est pas l'alliance d'un contrat obligatoire et de la pédagogie de projet qui induit un risque d'instrumentalisation mais bien plutôt le cadre et le contexte plus général dans lequel le dispositif s'insère. Ainsi l'hypothèse plus élaborée citée en second lieu est plus adéquate. Je dirais que dans le cadre des politiques d'activation des publics assistés et de l'obligation légale de contracter qui leur est faite, il existe effectivement un risque accru de gestion instrumentalisée du social. Je me suis référée à ce risque comme au risque d'*adaptation systémique*. Dans ce cas de figure, « le dispositif serait au service d'une entreprise de normalisation et de formatage des capacités humaines à des fins d'adaptation à un système » plutôt qu'un outil permettant leur émancipation.

Si je replace maintenant ces éléments de réponse dans les contextes plus généraux qui ont vu naître les politiques d'activation, je peux dire, en me référant notamment au point 2.6 qui résume ces évolutions, que plusieurs indices soutiennent la thèse de l'assujettissement. La tendance générale montre bien une domination, dans plusieurs domaines, de l'idéologie néolibérale, soutenue en cela par la faiblesse du politique. La domination passe aussi par l'adaptation des instruments du droit qui soumettent les populations pauvres et dominées à une entreprise éducative. D'autre part, le caractère assujettissant de l'entreprise se révèle bien dans le parcours descendant qu'elle emprunte. Le rapport de force politique s'exprime dans la volonté du législateur. Dans cette configuration, les témoins privilégiés de la détresse sociale sont, à même titre que les usagers des services sociaux, l'*objet* des discours et des décisions. De plus, ces discours n'expriment pas de volonté réelle de prendre en compte les besoins des populations pauvres. Cette configuration témoigne aussi, dans le contexte des critiques émises à l'égard des institutions et de leur déclin annoncé, d'une volonté de ces dernières de sauvegarder leurs intérêts avant que de ceux de leurs usagers. Ainsi la mutation des cadres organisationnels ne témoigne pas d'une volonté de mieux adapter les prestations aux besoins sociaux, mais bien plutôt d'un souci de se conformer à la nouvelle norme gestionnaire. Les politiques sociales sont surtout préoccupées de *gérer* la question sociale et de faire avec les restrictions budgétaires qui leur sont imposées. L'idée de l'effort et du *travail*, de l'intégration par le travail, du retour à l'autonomie financière par le travail, sont toujours prégnantes, alors que maints auteurs ont pointé à quel point l'*emploi* est devenu source d'aliénation et, pour beaucoup, source de pauvreté. Ainsi si je devais définir l'entreprise d'autonomisation qui s'adresse aujourd'hui aux bénéficiaires de l'aide sociale, le terme d'*injonction paradoxale* me semblerait adapté. Les politiques d'activations sont anachroniques et la socialisation, telle qu'elle est pensée aujourd'hui l'est aussi. Ces divers mécanismes sont aujourd'hui source

d'aliénation plutôt que d'émancipation. La thèse qui me semble ainsi la plus probable est bien celle de l'assujettissement.

5.2 Découvertes, cheminement, enseignements, choix

Quelles sont mes découvertes, quels enseignements puis-je en tirer aujourd'hui pour l'exercice de la profession sociale ; où est-ce que je me situe à la fin de ce parcours, et quels sont les choix et les décisions qui en procèdent ? Je vais partir des questions initiales que je me suis posées et tenter de vous dire ce qu'il en est. Ce chapitre répond à l'objectif portant sur la compréhension des tensions qui m'ont habitée dès le début de ma pratique d'assistante sociale.

Les explorations menées ici m'ont permis d'identifier l'origine des tensions vécues. Les premières s'inscrivent dans mon questionnement sur la « bonne » posture professionnelle. Elles sont en relation avec ce que Meirieu (1991) m'avait permis d'identifier comme le double positionnement de *professionnel (EXPERT)* et d'*humain (EX-PAIR)*. Elles résultent de la configuration pédagogique spécifique qu'amène *le travail social institué* et qui se traduit par la coexistence, dans l'accompagnement social, d'une posture d'aide centrée sur le processus d'aide, et d'une posture pédagogique, centrée sur le processus éducatif. Ces aspects révèlent l'enjeu pédagogique lié à la *situation d'aide*.

Le deuxième champ de tensions s'inscrit dans le questionnement portant sur la légitimité d'une pratique éducative dans une institution d'aide, tension engendrée par la coexistence de la prestation financière et de l'accompagnement social, et du lien qui s'établit entre les deux. C'est cette articulation que j'ai identifiée comme étant à l'origine des questions que je me posais sur la légitimité de mon intervention. Cette tension et le questionnement qu'elle amène est renforcée par l'introduction de la pratique contractuelle. Ces deux découvertes constituent l'apport majeur de mon analyse aux questionnements et tensions qui ont émergé de ma pratique.

5.2.1 La posture d'aide et la posture éducative : la nécessité de faire un choix pédagogique et de l'assumer

La tension entre la posture d'aide qu'amène la mission « aider » et la posture pédagogique qu'amène la mission « éduquer » une fois identifiée, je me suis référée, en dernière analyse, au modèle du triangle pédagogique d'Houssaye (1993), ce qui m'a permis de mieux les comprendre. Je vais ci-après exposer ce qui a été clarifié. Je vais, pour ce faire, m'appuyer sur l'annexe 11 élaborée à cet effet. Les schémas qui y sont présentés expliquent la théorie d'Houssaye et les trois configurations qui permettent de comprendre la situation pédagogique. J'invite le lecteur intéressé à consulter ces schémas qui lui permettront de visualiser les éléments que je vais amener ci-dessous.

Le triangle pédagogique d'Houssaye est composé de trois éléments, le *savoir*, le *professeur* et l'*élève*. Ces termes sont génériques : « le savoir désigne les contenus, les disciplines, les programmes, les acquisitions, etc. Les élèves renvoient aux éduqués, aux formés, aux enseignés, aux apprenants, aux s'éduquants, etc. Le professeur est aussi bien l'instituteur, le formateur, l'éducateur, l'initiateur, l'accompagnateur, etc. » (Houssaye, 1993, p. 15). Dans chacune des trois situations pédagogiques, deux des éléments du triangle se constituent comme *sujets* et le troisième prend la place du *mort* ou du *fou*. Selon Houssaye, « toute pédagogie est articulée sur la relation privilégie entre deux des trois éléments et l'exclusion du troisième avec qui cependant chaque élu doit maintenir des contacts. Changer

de pédagogie revient à changer de relation de base, soit de processus » (p. 15). Selon l'axe privilégié que prend le *désir*, on peut être dans l'une ou l'autre des configurations et les rôles se distribuent différemment.

Dans le modèle d'Houssaye (1993) ces trois logiques sont exclusives et non pas complémentaires. Elles ne peuvent coexister car alors les 3 éléments du triangle seraient amenés à jouer deux rôles à la fois. D'autre part, s'il y a trop de *morts* (ou de *fous*) et de *sujets*, au bout d'un moment « la folie est assurée », les règles du jeu se superposent les unes aux autres. Il n'y a plus de cohérence. Houssaye nuance toutefois ce principe d'exclusion. Car si l'on mène un processus jusqu'au bout en niant, par exemple, la place du *mort*, les deux *sujets* oublient le troisième terme du triangle et se constituent en miroir. Pour éviter cela, le *mort* ne doit pas être nié ou refusé, ni assimilé. Éviter ce travers est question de savant dosage. Si l'axe privilégié est « former », il s'agit par exemple, d'y intégrer un peu d'« enseigner » et parfois aussi un peu d'« apprendre ». Selon Houssaye, tout est ainsi question d'équilibre, quelle que soit la configuration choisie. Pour celui-ci, le « pédagogue est un équilibriste ». Son « fil porteur » est l'axe choisi (*former* ou *enseigner*, ou *apprendre*) et le « balancier » (soit les processus exclus) joue le contrepoids. Il est cependant primordial de choisir un axe pédagogique, celui-ci doit rester central, dominant, même si une petite incursion dans les autres est parfois souhaitable.

Le schéma à l'annexe 11 propose aussi une classification, sur les trois axes, de certains courants pédagogiques. Par exemple, la pédagogie non directive de Rogers est classée par Houssaye sur l'axe « former » mais assez prêt du processus « apprendre ». La pédagogie traditionnelle où l'enseignant est très centré sur la matière est située au sommet de l'axe « enseigner », très proche du *savoir*. Ainsi, sur la base de ces éclairages, j'ai également tenté de classer les différents éléments discutés et découverts dans mon étude et cela m'a permis d'éclairer l'origine *pédagogique* des tensions vécues dans la pratique, par moi, mais manifestement aussi par d'autres assistants sociaux.

D'abord, il est clair que l'assistant social est amené, dans sa pratique, à « mettre en route » aussi bien le processus « enseigner », que ceux de « former » et d'« apprendre ». Ceci peut déjà être troublant et peut rendre difficile un choix pédagogique. C'est personnellement ce qui m'est arrivé – cette explication ne constituant cependant pas l'unique raison. L'axe pédagogique dans lequel s'inscrit l'aide sociale, selon la conception « traditionnelle » qui met au centre la relation entre l'assistant social et la personne aidée, est selon moi, l'axe « former ». Dans cette configuration, l'assistant social et la personne aidée sont tous deux constitués *sujets* et c'est le *savoir*, les éléments concrets sur lesquels porte l'aide, qui prennent la place du *mort*. Comme introduit plus haut, chaque axe comprend un risque de dérive ou de déséquilibre. Ainsi, c'est sur cet axe « former » que le risque d'enfermement dans la relation d'aide, la dérive psychologisante peuvent se cristalliser. Dans cette situation, les deux sujets oublient les contenus de la formation en étant trop centrés sur la relation. Ils sont alors dans un jeu de séduction, ils tombent dans le travers de la relation narcissique. Voici un exemple de situation que le triangle d'Houssaye peut permettre d'interpréter. Ce n'est pas mon objet ici de faire un inventaire complet des enjeux de cette situation pédagogique spécifique. Je vais me limiter à introduire quelques éléments qui m'ont permis de comprendre mes tensions mais aussi la *résistance culturelle* des assistants sociaux identifiée auparavant.

Ainsi, c'est selon moi, le processus « former » qui est privilégié dans une *éthique de la relation*, alors que le processus « apprendre » est privilégié dans une *éthique de l'autonomie*. La pédagogie du projet étudiée dans mon mémoire et qui « permet aux apprenants de se saisir directement du savoir mais dans un climat qui trouve sa souplesse dans une relation non figée avec l'enseignant » (Houssaye, 1993, p. 23) se place précisément sur l'axe pédagogique « apprendre ». Ainsi, aujourd'hui, avec l'injonction d'autonomisation des

publics assistés et l'outil de la pédagogie du projet qui a été convoqué pour le réaliser, l'axe pédagogique central est celui d'« apprendre ». Dans cette configuration, la relation privilégiée est entre *l'usager apprenant* et le *savoir* et c'est *l'assistant social formateur* qui occupe la place du *mort* ou du *fou*. La mutation à laquelle se trouve actuellement confronté le travail social, avec le passage proposé d'une « éthique de la relation » à une « éthique de l'autonomie », demande à l'assistant social de changer de pédagogie, de changer de relation de base et de passer de « former » à « apprendre ». Or dans « former », il occupe une position de sujet, dans « apprendre », il occupe la place du mort, il doit se mettre quelque peu en retrait, tout en restant présent. Pour que *l'usager apprenant* puisse s'auto-déterminer et initier un processus d'autonomisation, il doit le laisser établir un contact privilégié avec le savoir et élaborer ses propres stratégies d'apprentissage.

L'analyse de la situation pédagogique dans laquelle se trouve l'AS avec son client peut encore être affinée. Je me réfère ici notamment aux aspects qui ont été développés aux points 4.4.2¹¹⁴ et 4.4.3¹¹⁵ de mon étude. Le problème signalé dans la pratique pédagogique des AS n'est pas seulement à mettre en lien avec le passage d'un processus à l'autre. J'ai mis en évidence dans cette étude qu'au début de l'accompagnement, quand l'usager est éventuellement dans un grand état de stress et de vulnérabilité, les AS privilégient une *posture d'aide*, de « care », d'écoute bienveillante, autant de « soins » qui le rétablissent dans son humanité. Une fois qu'il est quelque peu restitué à lui-même, l'AS passe éventuellement à ce que j'avais appelé la *posture pédagogique* et qui correspond ici, dans le système d'Houssaye à l'axe « apprendre ». J'ai aussi été amenée à reconnaître, plus haut dans mon étude, « que la fonction d'aide et la fonction pédagogique étaient toutes deux nécessaires à la conduite d'un accompagnement social qui vise un changement » mais « il [m'était] néanmoins apparu qu'un certain nombre de cas de figure étaient incompatibles avec un traitement social **proposant d'entrée un travail éducatif**. Lorsque cette situation se conjugue avec l'obligation, pour l'usager, de s'y plier, le malaise s'accroît d'autant plus. **Ainsi, le contrat imposé d'entrée pose ce problème** » (p. 170).

Il me semble que je touche ici un aspect central de cette analyse de la situation pédagogique qui met en scène l'assistant social et **des publics adultes en situation de vulnérabilité et de domination**. Il apparaît que ma réflexion se situe ici dans une recherche, un questionnement sur la pédagogie la plus adaptée à la situation d'aide. Le modèle d'Houssaye ainsi que d'autres modèles pédagogiques étudiés portent principalement sur des situations d'apprentissage dans l'institution scolaire, ce qui change considérablement la donne. Je ne suis jamais « tombée » sur un ouvrage qui traite de la configuration pédagogique et de la situation spécifique dont il est question ici. Il serait à mon avis intéressant, si ce n'est pas encore fait, d'initier une recherche sur le sujet. Cela contribuerait, je le pense, à comprendre les dérives constatées dans la pratique de l'aide sociale individuelle.

L'analyse ci-dessus m'a permis de comprendre mes propres hésitations à initier d'entrée, dans certaines situations, un processus éducatif avec mes consultants. Au point 5.2.2 qui sera développé ci-dessous, je donne une explication du sentiment de non-légitimité que j'éprouvais à conduire une activité éducative au sein de l'institution, sentiment que je n'éprouvais dans le cadre privé. L'explication que je propose au point 5.2.2 est en relation avec la coexistence de la prestation financière et de la prestation éducative, ainsi que de la subordination de la première à la seconde. J'ai ici trouvé une autre explication à ce sentiment

¹¹⁴ Traitant des résistances culturelles des AS face à une réorientation de la mission.

¹¹⁵ Analyse en termes d'« éthique du lien » et d'« éthique de l'autonomie ».

de ne pas me sentir légitimée à mener une activité éducative avec mon consultant lorsque celui-ci est en situation de vulnérabilité. Ce qui m'a mise sur la voie est la citation suivante de Jeanne Moll (Moll, in Houssaye (Ed.), 1993, pp 165-190) qui cite Postic (1990, p. 204), dans le chapitre « Les enjeux de la relation » dans le processus « former ».

L'enseignant-veilleur qui se contente de faire confiance et ne formule aucune exigence abdique en fait le pouvoir que lui confère son statut – comme s'il en avait honte – et renie le savoir qu'il est censé transmettre pour exalter une relation qui abolit la différence et se fonde sur une illusion. (p. 172)

Ce qui me parle ici très fort c'est l'idée « d'abdiquer le pouvoir que lui confère son statut » et « exalter une relation qui abolit la différence ». Je pense que mes réticences à quitter ma posture d'humain, lorsque je suis face à une personne en situation de grande vulnérabilité, et à me mettre dans une posture pédagogique qui introduit, selon moi, une plus grande dissymétrie, est la conscience que j'ai de me mettre alors dans une situation de pouvoir. Or je me rappelle avoir pensé dans ces moments que je ne voulais pas être en situation de pouvoir. En fait, j'ai abdiqué, de façon momentanée, tant que la personne n'était pas rendue à elle-même, le pouvoir que me conférait mon statut, afin de rester avec elle seulement en ma qualité d'humain. Il m'était impossible, dans ces moments-là, de prendre une posture « haute ». Jusqu'ici, je trouvais cela très pertinent. Cependant, toute la réflexion pédagogique menée ici m'a permis de comprendre que cette façon de voir les choses vient de ma croyance, apparemment bien ancrée, que la personne en situation de vulnérabilité ne supporterait pas, dans ces moments-là, d'être mise face à elle-même. Cela me fait beaucoup réfléchir. Car il semble que la dialectique de cette façon de voir *et* de faire conduit plutôt à un état de stagnation et qu'en abdiquant mon pouvoir, je ne sois plus en situation d'aider la personne et de faire évoluer les choses. Ces réflexions m'amènent indéniablement à une prise de conscience et je pense qu'il serait utile, si je devais continuer à pratiquer une activité qui intègre une dimension éducative, que je m'interroge sur ce qui, en moi, ne m'autorise pas à prendre le pouvoir dans ses situations-là.

Voici quelques hypothèses de compréhension de ce que j'ai identifié comme les « résistances culturelles » des assistants sociaux. Ci-après, je propose encore quelques éléments de compréhension de la situation pédagogique en rapport avec les outils du contrat et du projet. Il est intéressant de noter que le contrat se situe plutôt sur l'axe « former » puisqu'il met en son centre la relation entre les contractants. En ceci, il participe aussi d'une « éthique de la relation », il représente une façon de constituer des liens. Le projet, par contre, se situerait plutôt sur l'axe « apprendre ». Peut-être est-ce-là qu'il faut voir une antinomie. Car en alliant la pédagogie du contrat à la pédagogie du projet, les axes « former » et « apprendre » sont tous les deux convoqués, et les deux processus prennent une égale importance, alors que, selon Houssaye, un seul processus pédagogique peut être choisi. Cette configuration spécifique qui établit l'assistant social comme *mort* et *sujet* n'est pas viable pour lui. Dès lors il se met à faire le *fou*. C'est ainsi que l'on pourrait aussi interpréter les résistances des assistants sociaux de l'Hospice général, suite à l'imposition d'un nouveau processus pédagogique. Les stratégies qu'ils mettent en place leur permettraient dès lors de continuer à fonctionner sur le mode « former ».

D'autre part, la mutation étudiée amène aussi à aborder différemment les publics assistés. En les considérant dans leur vulnérabilité, il s'agissait surtout de les reconnaître en tant que *sujets* (processus de reconnaissance). L'obligation qui est faite aujourd'hui aux publics assistés d'en appeler à leurs propres ressources, demande à les constituer comme « sujets apprenants ». Le contrat a ainsi pour objet de les confirmer comme *sujets*, mais cette fois non pas en leur qualité de *sujets vulnérables* mais en celle de *sujets apprenants*, soit des

sujets qui ont des ressources. Et les conduites à projet sont proposées comme stratégies d'apprentissage.

Cette analyse de la configuration pédagogique selon Houssaye confirme l'enjeu pédagogique de la formalisation et de l'institutionnalisation du contrat et du projet en regard de la pratique du travail social institué. Qu'en est-il de mon propre vécu du travail institutionnalisé ?

Mes tensions proviennent également de la mutation expliquée ci-dessus. Je pense cependant avoir identifié mon problème principal, soit le fait que je n'ai pas encore réussi, depuis que je suis assistante sociale, à **choisir** un axe pédagogique et à m'y tenir. J'ai toujours été déchirée entre « former » et « apprendre ». D'autre part, la particularité du travail social institué qui a été mise en évidence, soit le fait qu'il vise à la fois l'intégration et l'autonomisation des publics assistés, en appelle peut-être bien à des configurations pédagogiques qui s'auto-excluent. On ne peut pas dès lors, en se référant à un seul système pédagogique, réaliser l'intégration et l'émancipation. L'intégration suppose le recours à une pédagogie favorisant l'adaptation, l'émancipation suppose une pédagogie de l'autonomie. Lorsqu'Houssaye dit qu'il faut choisir entre l'un et l'autre, ce qu'il faut peut être comprendre est qu'il est illusoire de croire pouvoir réaliser les deux. Il s'agirait alors pour l'assistante sociale que je suis, de choisir dès le départ ma mission : soit elle est majoritairement orientée vers l'intégration, soit elle est surtout orientée vers l'émancipation. Ce qui me pose peut-être problème, c'est que j'ai encore l'illusion de réunir les deux.

Je me rends compte que si le modèle de Vassileff m'a particulièrement séduite, c'est parce qu'il arrive, d'une certaine manière, à réaliser l'intégration et l'autonomisation. Son modèle prend également en compte les fragilités et les ressources des personnes. Les mouvements de la pédagogie émancipatrice et de l'éducation populaire, quant à eux, prennent surtout en compte la situation de domination et de manque de pouvoir des masses populaires dont font partie, en grande majorité, les publics assistés.

En attendant de trouver des réponses à mes questionnements sur la pédagogie la plus adaptée, il me semble pertinent d'intégrer la leçon de Houssaye: il me faut opérer un choix pédagogique et accepter les nécessaires limitations induites et les frustrations qui en découlent. Mon idéalisme et mon « jusqu'au boutisme » me conduisent parfois sur la voie de l'illusion, me portant à vouloir concilier des éléments qui ne sont pas conciliables. Cela me ramène à une observation faite en regard de l'écart existant entre l'idéal théorique et la réalité de la mise en pratique. Je disais alors que la médiation n'était parfois pas possible et qu'il s'agissait alors de faire un choix et de l'assumer. Je crois que ceci est une leçon centrale qu'il me faut intégrer. Le choix que je vais opérer est celui de l'axe « apprendre » car c'est celui qui me semble, à ce stade de ma réflexion, le plus adapté à mon projet pédagogique dont la finalité se rapproche de celle exprimée par Krishnamurti (1991) pour lequel « le but de l'éducation est de créer cet esprit neuf, explosif, qui ne se conforme pas à un modèle établi par la société » (p. 28).

Toujours est-il que si j'ai maintenant quelques éclairages sur la problématique, d'autres questions apparaissent également. Peut-être la séparation initiale que j'ai établie entre la posture d'aide et la posture pédagogique n'a pas lieu d'être ? Il n'y a peut être pas d'attitude *aidante* mais simplement une attitude *pédagogique* ? Si activité éducative il y a dans la pratique du travail social et qu'il s'agit de la reconnaître, de faire ensuite un choix pédagogique et de l'assumer, c'est une autre lutte encore que de faire face à un programme éducatif qui s'impose légalement. J'aimerais ici introduire le deuxième champ de tensions lié à la légitimité du projet éducatif dans l'institution d'assistance.

5.2.2 *Le programme éducatif au sein de l'institution d'assistance et l'institutionnalisation de la contrainte : quelle légitimité ?*

Il me semble qu'il y a ici une double problématique et un double questionnement. Il y a d'une part le fait que la pratique éducative est, dans l'institution d'assistance, conjuguée à l'aide financière. Le point questionné ici est la légitimité de cette activité éducative dans une institution d'assistance. Ce problème existait déjà avant la formalisation contractuelle. Le deuxième point se réfère à la situation postérieure à l'obligation de contracter. Ce qui alors est questionné est l'imposition légale d'un programme éducatif. Cela a fait l'objet de mon mémoire. Ici je souhaiterais plutôt évoquer le premier point. La question qui se pose est alors la suivante : faut-il séparer la prestation financière de l'accompagnement social ? Ma réponse est « oui » et j'irai même plus loin en disant que l'assistance publique ne doit pas être le lieu de l'éducation. L'éducation doit se faire ailleurs, dans d'autres espaces.

La coexistence de la prestation financière et de l'activité éducative est effectivement problématique. Elle se péjore lors de la formalisation contractuelle, puisque celle-ci met non seulement en forme le projet éducatif, mais elle subordonne, de manière plus ou moins nuancée et plus ou moins coercitive, l'aide financière à l'activité éducative. Dans le cadre de l'obligation légale de contracter, elle oblige les destinataires à s'y soumettre en actionnant le levier financier. Dans le cadre de mon institution, où il n'y a pas d'obligation d'aide, le levier financier ne fonctionne pas toujours bien car l'enjeu n'est, à ce niveau, pas du même type qu'à l'Hospice général (l'institution n'offre pas de revenus de comblement, mais des dépannages financiers). Cependant le fait de conjuguer aide financière et accompagnement social introduit tout de même l'idée d'une aide conditionnelle et, de fait, la subordination de la fonction d'aide à la fonction éducative. Les personnes qui viennent demander de l'aide financière n'ont souvent pas d'autre choix que de se soumettre à cette activité « éducative ». C'est en relation à ce processus que l'on parle de contrôle dans le travail social. Je pense qu'il faut absolument sortir de là. Ce qui est finalement problématique c'est l'institutionnalisation de l'aide. Et c'est Foucault qui l'a bien mis en évidence comme le cite Dubet (2002) ci-après :

Ce n'est rien enlever à la force de ces critiques et à leur bien-fondé et ce n'est pas être naïf que rappeler, que, dans le programme institutionnel cette volonté de contrôle procède toujours d'un projet plus large, celui de révéler ou de restaurer un sujet. C'est d'ailleurs ce que Foucault a bien perçu en considérant que la promotion du sujet est la voie de l'assujettissement. (p. 34)

Me voici à nouveau dans le paradoxe de l'institution. Je crois avoir dit à quelque part dans ce mémoire, que je ne m'y sentais pas à l'aise et que je ne me sentais pas légitimée à y exercer un travail d'aide. Cela me renvoie à mon propre parcours. Lorsque, à l'aube de mes quarante ans, j'ai voulu faire un nouveau choix professionnel, j'ai hésité entre l'activité pédagogique et l'activité d'aide. Me lancer dans la pédagogie aurait demandé à ce que j'achève mon cursus universitaire, stoppé après l'obtention du $\frac{3}{4}$ de licence. L'activité d'aide demandait d'initier une nouvelle formation. J'ai finalement fait le second choix. J'avais alors fait l'observation que j'étais souvent sollicitée par des personnes de mon entourage pour une aide. Il m'arrivait souvent de faire l'écrivain public, de devoir conseiller une maman aux prises avec l'institution scolaire ou les psychologues du SMP, etc.... Je m'étais dit alors que je pourrais aussi bien en faire mon métier. C'est un peu ce qui m'a décidé. Cependant à partir du moment où je suis entrée dans l'institution, tout a changé. Ce que je me sentais parfaitement légitimée à faire en privé et à la demande spontanée de mon entourage, je ne me sentais pas toujours légitimée à le faire dans l'institution.

Il m'est apparu que le problème de la légitimité se posait pour moi en lien avec l'enjeu financier qui existait pour mon consultant. Si la demande était uniquement administrative, cela ne posait pas forcément de problème. Dans les situations plus complexes qui conjugueraient aide financière et accompagnement social, cela se corsait. Il m'était extrêmement difficile d'entrer dans cette activité éducative visant un changement de comportement ou d'habitude chez mon consultant - même si celle-ci se fondait sur ma croyance que cela permettrait d'améliorer sa situation de façon durable. Cela tenait, je m'en rends compte maintenant, principalement à deux choses. D'une part, je sentais intuitivement que j'étais là dans l'exercice d'un pouvoir, un pouvoir dont je ne voulais pas. D'autre part, par rapport au processus d'intégration et ce qu'il supposait, comment pouvais-je conseiller à quelqu'un de s'intégrer dans un ordre que je trouvais moi-même insensé ? Comment pouvais-je l'encourager à trouver un emploi, sachant pertinemment qu'il avait non seulement peu de chance d'en trouver un, mais que ses efforts aboutiraient le plus sûrement à du sous-emploi ? De quoi participais-je ? Ma mission d'aide prenait tout à coup un tour bien plus compliqué.

En ce qui concerne l'intuition de l'exercice du pouvoir, elle s'est confirmée : le client acceptait mes conseils, mon « coaching », parce que cela allait de pair avec l'aide financière. Demander de l'aide financière revient à se mettre dans une position de débiteur. Or, cette position est extrêmement difficile à tenir pour la personne qui vient demander de l'aide. Pour beaucoup de ces personnes, ce qui semble poser le plus de difficultés n'est pas la démarche de venir *demandeur de l'aide*, mais bien plus celle de venir *demandeur une aide financière*. Le premier entretien, voire les premières paroles de la personne, sont souvent des bons indicateurs. Si elle commence par dire : « si je suis ici, c'est que je n'ai vraiment pas le choix » ; ou bien : « vous savez, cette démarche m'est très difficile, j'ai longtemps hésité », il s'agit presque inmanquablement d'une demande financière.

Le fait que je sois, en tant qu'assistante sociale, chargée à la fois de remettre la prestation financière à la personne et de l'accompagner socialement et pédagogiquement, introduit des enjeux de pouvoir beaucoup plus grands, au sein de la relation d'aide, que ceux qui seraient liés uniquement à la « prestation » d'accompagnement. Elle me met dans une position beaucoup plus dissymétrique par rapport au consultant. Cette problématique est cependant, je le pense, plus prononcée dans l'institution dans laquelle je travaille, étant donné que nous ne fonctionnons pas sous conditions d'un barème fixé légalement (et qui est le même pour tous), et que la décision d'aide ne dépend pas uniquement de critères financiers. Dans ce cadre, en tant qu'assistante sociale, je participe de la décision du groupe formé par les AS et le responsable du service, d'accorder une aide financière ou non. J'ai un pouvoir réel d'influence sur cette décision, ce que les assistants sociaux de l'Hospice général n'ont pas, puisque ce sont le cadre légal et réglementaire qui définissent très exactement les conditions de l'intervention. Ainsi le cadre dans lequel je travaille pose peut être de manière plus aigüe, pour l'assistante sociale que je suis, la problématique liée à la coexistence de la prestation financière et de la prestation d'accompagnement.

Mon analyse a cependant montré qu'un accompagnement social et pédagogique qui visait l'autonomisation et l'émancipation de la personne, requerrait une configuration qui permette à l'usager l'expression d'un projet authentique, mais aussi un cadre où l'accompagnateur serait le moins possible investi d'un *pouvoir institué*. C'est pourquoi, dans cette perspective et dans le cadre de *l'aide sociale instituée* qui veut œuvrer à l'autonomisation de ses publics, il ne me semble pas pertinent de confier au même agent institutionnel la mise en œuvre de la prestation financière et de la prestation d'accompagnement social qui comprend la pratique pédagogique.

Une expérience pilote est actuellement en cours dans une institution romande qui a mandat légal d'assistance, expérience dans laquelle l'aide financière et l'accompagnement

social ne sont pas confiés au même agent institutionnel. Le témoignage d'une de mes connaissances qui y travaille révèle la réalité du lien qui existe entre le consentement donné par l'usager à l'exercice d'une activité d'accompagnement social et pédagogique, par l'assistant social, et la prestation financière:

[...] les changements qui sont survenus ont chamboulé notre vie d'assistants sociaux (AS). En tout cas la mienne. N'ayant plus de prestation financière, il nous reste quoi ? L'appui social nous répond-on. Oui mais encore faut-il que les gens viennent aux entretiens. Si tu veux, les gens ont compris qu'on ne s'occupait plus de fric alors les bénéficiaires ne comprennent pas à quoi on sert. Alors pour notre image d'AS ça fait un peu mal. Deuxièmement, les moyens que nous avons pour faire de l'appui social sont assez limités. Les moyens financiers sont limités tout comme notre catalogue de mesures d'insertion sociale. (Communication personnelle, 31 août 2010)

Le fait que les gens ne viennent pas aux entretiens lorsque ceux-ci ne sont pas en lien avec le versement d'une prestation financière peut être l'expression d'un bon nombre de choses, notamment celle des stratégies et des choix propres aux usagers. Il peut aussi indiquer, à mon avis, une volonté, consciente ou non, de ne pas laisser la puissance publique s'immiscer dans une entreprise¹¹⁶ considérée comme du domaine *privé* ou pour laquelle les usagers de l'aide sociale ne reconnaissent pas l'Institution *Assistance* comme légitime.

Ma décision est prise : je ne peux et ne souhaite plus travailler dans un cadre où ma tâche d'assistante sociale conjugue l'accompagnement social et pédagogique avec la prestation financière. L'ambiguïté qui existe dans le fait de conjuguer ces deux prestations rend **l'entreprise extrêmement complexe et périlleuse**, en ceci qu'il y a toujours l'espace, dans cette configuration, pour glisser vers une aide conditionnelle, vers un accompagnement qui véhicule implicitement l'idée que « **l'on veut bien aider, mais à condition que ...** ». Ainsi, il est difficile de ne pas se laisser entraîner dans une entreprise normative et moralisante. Si je suis tout à fait convaincue qu'un travail d'autonomisation, de réflexion, de remise en question personnelle et de construction identitaire est fondamental, afin que nous puissions tous grandir et pouvoir trouver notre place dans la société, je pense que cette activité ne peut s'initier qu'à la demande de la personne ou avec son accord, un accord qui ne sera pas la résultante d'un processus d'adhésion plus au moins forcé mais celle d'une négociation librement menée et consentie. D'autre part, cette entreprise ne saurait, à l'évidence, ne s'adresser qu'à une partie de la population, du fait de son statut de débiteur de la société.

Je ressens vivement ces périls et ne suis pas en capacité, il le semble, pour l'instant, de faire face aux tensions générées dans ma pratique par toutes ces contradictions, ni d'en accepter, à quelque part, la réalité. Dès lors, je ne puis à la fois être celle qui délivre la prestation financière et celle qui œuvre à l'activité d'« institution d'un individu autonome ». Je ne saurais encore moins être celle qui, à la fois influe sur la décision d'aide financière et « participe d'un travail de mise en forme de la personne » (Pattaroni, 2005, p. 166). Ainsi, ce n'est pas dans le cadre d'une institution publique de service social polyvalent que je désire continuer à mettre en œuvre mes compétences professionnelles et humaines. D'une part, car elles peuvent servir des fins éloignées de mon propre projet social et des valeurs que je

¹¹⁶ Je me réfère ici à l'entreprise formative et éducative du *travail sur autrui*, c'est-à-dire celle qui vise expressément à « agir sur les conduites, les sentiments, les valeurs et les représentations des individus ».

défends. D'autre part, parce que je vis très mal ces contradictions que je ne puis résoudre et les questionnements incessants auxquels me ramène cette pratique de terrain. Il me faut trouver un cadre d'action qui me mette moins en tension et qui permette une mise en œuvre plus sereine de mon projet social.

Ainsi, à l'issue de cette expérience longue de sept années et des découvertes que ce mémoire m'a permises de faire, je prends aujourd'hui la décision de ne pas continuer de travailler dans le cadre du travail social institué. Si je ne souhaite plus continuer mon activité dans ce cadre, je ne renonce cependant pas pour autant à la profession sociale. Il est toutefois primordial pour moi de trouver un cadre de travail et une pédagogie qui me permettent de rester avec *ce qui fait vie* et *ce qui fait sens*.

Je n'envisageais pas, dans ma représentation initiale très idéalisée du métier, que j'en viendrais à participer un jour au maintien d'un statut quo, et à servir, mieux que je n'ai servi mes consultants, un système auquel je n'adhère pas. Ma décision n'enlève cependant rien de la valeur que j'attribue à l'aide que j'ai réellement apportée, par mon action, aux personnes que j'ai côtoyées. Elle n'enlève rien non plus à la valeur de l'aide que mes collègues assistants sociaux continuent à apporter à leurs consultants. Ce mémoire n'est pas une entreprise de dénigrement du travail social institué. C'est surtout le témoignage d'un parcours et d'un vécu très personnels dans une profession qui m'apporte, par ailleurs, beaucoup de joies et de satisfactions.

Aujourd'hui, plutôt que de travailler à colmater les failles d'un système dont les rouages ne fonctionnent plus, je souhaiterais participer à la création de quelque chose de nouveau. Plutôt que de m'épuiser à lutter contre une mécanique que je vis comme toujours plus forte que moi, j'aimerais m'appliquer à être à l'écoute de ce qui est, de ce qui fait vie et qui fait sens, pour moi et pour autrui. Et, à partir de là, œuvrer au changement social. Je ne sais pas encore comment je vais m'y prendre, ni même où vont me porter mes pas. Mais peu importe. L'essentiel c'est de m'y mettre ! C'est pourquoi, je me décide, après de déjà nombreuses pérégrinations, à reprendre mon baluchon et à poursuivre ma quête de sens, de justesse et de justice. Car c'est ainsi que je peux rester en vie.

5.3 Limites et perspectives : à l'horizon de nos représentations

Je crois pouvoir dire, à l'issue de ce qui fut un long parcours, que l'idée selon laquelle « toute pratique dans le domaine des sciences sociales renvoie implicitement à une certaine conception du monde, à un certain choix de société plus ou moins conscient » (Vassileff, 1999, p. 13) se vérifie. Ainsi, l'analyse d'un dispositif méthodologique spécifique et des contextes dans lesquels il est apparu, m'a permis non seulement d'explorer la dimension politique du travail social et du système pédagogique qui la fonde, mais elle a également donné à voir « dans quelle politique du *vivre ensemble* le dispositif s'inscrit ».

En guise de bilan je propose de brosser ci-après les grands thèmes qui se sont invités à la table de la **contractualisation de l'aide sociale**. Chacun d'entre eux constelle l'un des aspects majeurs de la problématique étudiée. Les enjeux qu'ils révèlent renvoient à l'une ou plusieurs dimensions de l'action sociale dans notre société. Les situer dans ce plan plus général permettra de dessiner la place qu'occupe le travail social, le rôle qu'il joue dans la définition du *vivre ensemble* et dans la mise en œuvre des « [...] gestes qui servent l'ordonnement de la communauté » (Pattaroni, 2005, p. 1). Le lieu de l'enjeu, c'est le lieu des risques *et* des opportunités, c'est l'aube qui voit s'enfuir l'obscurité *et* poindre la lumière. C'est l'endroit où s'organise le choix, celui où se dessinent les limites à partir desquelles se

définissent les perspectives. Limites et perspectives déterminent, quant à elles, l'horizon de nos représentations.

L'un des thèmes sous-jacents à mon étude est celui de **la norme**. On a vu comment celle-ci s'est élaborée à partir des valeurs de la philosophie libérale. Comment, à son tour, elle a influé les **représentations de la justice** et déterminé une **reconfiguration et une redistribution des responsabilités**. Les nouveaux principes qui se sont édifiés ont fondé une **éthique de l'autonomie**. A émergé alors **la figure morale** vers laquelle tout humain participant de notre société doit tendre : celle de **l'individu autonome et responsable**. L'enjeu lié à la norme se résume bien dans les lignes suivantes de Fleury (2005) qui reprend le propos de Wolton (2003) :

[...] Le sociologue ne nous invite pas à cesser de penser l'idée d'une **norme**, mais il nous invite à prendre conscience du fait **qu'elle ne peut plus faire l'objet d'une seule intelligence**. A l'instar de la souveraineté de l'État, elle est **le fruit d'une négociation** et ne découvre sa **légitimité** qu'à l'aune de **l'expérience pluriculturelle**. (p. 126)

Mon étude révèle la mécanique impitoyable liée à la domination d'une norme : celle de **l'exclusion**. Dès lors qu'une norme est établie, il y a un *dehors* et un *dedans*. L'enjeu est celui de la **participation sociale et politique** de la majorité des individus qui composent une société. Cet enjeu est aussi celui de la **démocratie**. Or le processus d'exclusion prend une forme de plus en plus massive dans nos sociétés contemporaines. Si l'on considère que *le meilleur moyen de lutter contre l'exclusion est de ne pas exclure*, le défi qui se présente est de faire en sorte que cette norme « ne [fasse] plus l'objet d'une seule intelligence ». Aujourd'hui comme hier, il nous faut continuer la lutte pour qu'une majorité de personnes puissent participer à la détermination de *ce qui fait société*. C'est ainsi que nos institutions publiques et politiques gagneront en légitimité.

Devant **l'échec des institutions** à régler la *question sociale*, le principal moyen envisagé aujourd'hui est celui de **la responsabilisation et de l'éducation des individus**. De par ce fait, comme le dit si bien Dubet (2002) « les enjeux collectifs deviennent des épreuves individuelles » (p. 357). A défaut de pouvoir agir sur la société, on s'attelle à changer les individus qui la composent. Les thèmes qui apparaissent ici sont ceux de **l'éducation et de la formation, pensés comme des réponses aux problèmes de l'exclusion, du chômage et de la précarité**. On forme les individus pour les adapter à **la norme d'employabilité** et aux exigences du marché de l'emploi ; on les éduque pour en faire des *individus autonomes et responsables*. C'est ainsi que dans le domaine de l'action sociale, **l'Institution Education est convoquée aux côtés de l'Institution Aide pour mieux intégrer les exclus**. L'aspect central mis en évidence ici et tout au long de mon étude est **l'enjeu éducatif** et la dimension politique de l'éducation et de l'aide sociale. Avec le renforcement de la mission éducative au sein des institutions d'assistance, la dimension politique du travail social, notamment dans sa fonction de contrôle, se trouve renforcée. L'enjeu devient alors, pour le travail social qui précisément « s'occupe » des exclus, d'œuvrer à leur autonomisation et émancipation, et non pas de participer d'un processus **d'adaptation, de normalisation, voire de domination**. La dimension politique de l'action sociale et de l'éducation augmente le risque d'une **adaptation systémique**, notamment à **l'économie de marché**, mais aussi à la norme et à la culture dominante. C'est pourquoi, dans ce contexte et comme le dit si bien Tamarcaz (2005) « le défi que doit relever l'action sociale, c'est de défendre le travail vivant, communicativo-relationnel, en tenant compte de l'évolution des règles, des normes en vigueur au sein de la collectivité, des exigences de production et d'efficacité, **sans se laisser vassaliser par une pensée unique** ». (p. 31)

En regard de la pratique du travail social, il s'agit de passer d'un **travail sur autrui** à un **travail avec autrui**. Ainsi mon étude a mis en évidence les **enjeux pédagogiques** auxquels sont confrontés aujourd'hui les assistants sociaux. Le questionnement pédagogique a également été central dans mon étude et l'enjeu porte sur **la régulation du pouvoir au sein de la relation d'aide** engagée entre l'assistant social et l'usager. Il réside aussi dans la mise en œuvre d'un travail qui serve l'autonomisation de l'individu et non pas uniquement son adaptation. Mon analyse a mis en évidence les enjeux spécifiques amenés par **la configuration pédagogique qui met en scène l'assistant social et la personne adulte en situation de vulnérabilité**. Je constate qu'un bon nombre de tensions vécues dans mon travail étaient en lien avec la question pédagogique. Cela m'aurait aidée d'avoir des enseignements plus poussés à ce niveau-là. Je ne puis savoir si ceci répondrait également aux besoins d'autres assistants sociaux car je n'ai pas pu recueillir leurs ressentis et avis étant donné la limitation déjà citée de mon étude.

Je souhaite ici revenir sur ce point **et exprimer mes regrets de ne pas avoir eu accès aux acteurs de terrain de l'Hospice général, dont le travail est plus complexe que je ne l'ai décrit ici**. D'autre part, en regard de l'analyse du terrain, je me suis plus essentiellement intéressée à la pratique du projet en lien avec les enjeux pédagogiques au sein de la relation d'aide. Maints autres aspects de la pratique du CASI à l'Hospice général n'ont pas été abordés. Si je pense qu'une étude plus approfondie de la question pédagogique permettrait d'ouvrir de nouvelles perspectives, **il serait également nécessaire de pouvoir mener une enquête auprès des assistants sociaux afin de donner une vision plus juste et plus complète de la réalité de leur travail et de leurs représentations**. J'espère que d'autres étudiants s'intéresseront au sujet et, **en guise d'invitation à poursuivre cette recherche et cette réflexion**, j'annexe à leur intention, à la présente étude, le guide d'entretien¹¹⁷ que j'avais préparé en vue de l'accès au terrain et que je n'ai pas pu utiliser.

Les enjeux éthiques et déontologiques mis en évidence par la coexistence de la prestation financière et de l'accompagnement social, ainsi que les enjeux liés à la mission d'émancipation des publics, nécessiteraient une réflexion approfondie sur **l'adéquation des cadres actuels aux objectifs poursuivis**. Il a effectivement été mis en évidence que c'était **l'ancrage institutionnel** de ces pratiques qui posait problème. Le **cadre institutionnel** reste ainsi au centre du débat : il semble urgent de le faire évoluer.

Pour servir le **programme éducatif**, les politiques ont convoqué **l'outil pédagogique** mais aussi **celui du droit**. Dans le contexte étudié, le contrat pédagogique qui était déjà utilisé en travail social, devient également **un outil du droit**, par l'obligation introduite par la loi, de passer contrat. La domination de forme légale qui se manifeste ici introduit aussi un enjeu à ce niveau. Le défi consiste ici à travailler à rendre le contrat plus *juridique* et la loi moins *discriminante* et plus en conformité avec l'article 12 de la Constitution fédérale suisse et les Droits humains fondamentaux. La seule option qui me semble envisageable ici est d'abroger l'obligation de contracter.

Ainsi, le travail social institué et les institutions qui l'hébergent sont aujourd'hui confrontés à la nécessité d'un changement. Si la formulation de l'objectif d'autonomisation des publics assistés peut également être interprétée comme une volonté politique de faire évoluer les pratiques et qu'elle me semble en cela pertinente, les politiques d'activation mises en place signent à mon sens un faux départ : elles n'amènent précisément pas à

¹¹⁷ Voir annexe 12.

l'autonomisation et dénaturent non seulement l'imaginaire de la philosophie libérale mais également la mission du travail social. Le défi peut consister ici à saisir l'opportunité des débats engendrés par ces politiques d'activation et la conditionnalité de l'aide, ainsi que le potentiel émancipateur contenu dans les outils du contrat et du projet, pour faire évoluer la situation vers un état plus satisfaisant. Il s'agira alors d'amender le cadre législatif, de redéfinir et réorganiser l'institution, de réfléchir sur les prestations de l'aide individuelle, de repenser le lien entre le collectif et l'individuel, en socialisant moins et en laissant plus de place pour la sociabilité. Et, comme déjà proposé, en lien avec les enjeux pédagogiques énoncés, une formation pédagogique plus poussée de tous les travailleurs sociaux me semblerait également une nécessité.

D'une manière générale, il a été mis en évidence que l'enjeu pédagogique était également fondamental pour nos sociétés: il s'agit de **passer d'une pédagogie de l'adaptation à une pédagogie de l'autonomie**. Dès lors, l'enjeu fondamental de la pédagogie émancipatrice réside dans sa capacité à *produire*, à *enfanter* des sujets autonomes, informés, conscients, qui sont moins soumis au pouvoir des affects, qui ne sont pas uniquement dans des stratégies réactionnelles et adaptatives, qui sont en mesure de s'autodéterminer, de poser des choix qui, s'ils restent déterminés du fait de l'incarnation de l'humain dans un système donné, sont des choix éclairés et ainsi posés plus librement. Les sujets dont l'autonomie est ainsi réalisée, seront en capacité de mettre en œuvre, dans leur environnement, non seulement des stratégies adaptatives qui sont nécessaires au *vivre ensemble* et à leur survie dans un système donné, mais ils feront aussi appel à leur capacité de projection et de création qui leur permettra d'agir sur l'environnement, d'une manière qui leur est propre et par laquelle ils réaliseront leur *humanité* et leur *liberté*. Ceci demande néanmoins **une démarche individuelle et collective et la participation de tous les acteurs sociaux**.

Un aspect qui a été mis en évidence dans mon étude est également **le report d'un certain nombre de responsabilités et de charges sur le Social et ses acteurs**, sans pour autant réellement leur donner les moyens d'y faire face. De quels moyens disposent en effet les acteurs du Social, dont l'autonomie se réduit aujourd'hui à une peau de chagrin ? Pourquoi, ces témoins privilégiés d'une certaine réalité sociale ne se font-ils pas entendre ou ne sont-ils pas entendus ? Sont-ce les critiques répétées dont ils ont fait l'objet ces dernières années qui les ont ainsi réduits au silence ? Ou partagent-ils avec les publics qu'ils encadrent, dans un écho silencieux, une communauté d'expérience et de situation ? Car si aujourd'hui, « le dominé est invité à être le maître de son identité et de son expérience sociale en même temps qu'il est mis en situation de ne pouvoir accomplir ce projet » (Dubet, 2002, p. 357), l'action sociale semble, elle, être soumise à la même **injonction paradoxale**. Quels moyens *le* politique, qui s'est empressé de s'arroger des compétences qu'il n'a pas, donne-t-il aujourd'hui à l'Institution *Aider* pour réaliser sa mission ? Les caisses de l'État sont vides, les moyens sont limités, se lamentent **les discours**. Discours qui sont ceux de **l'Abondance** quant il s'agit de **relancer l'économie**, et ceux de la **Rareté**, lorsqu'il s'agit de **sauver le capital humain**. Abondance et Rareté se côtoient sans se rencontrer.

Ainsi, si les publics de l'assistance gagneraient à s'autonomiser et à s'émanciper, les acteurs du Social y gagneraient certainement aussi. Le **défi réside ainsi, pour l'action sociale, dans son émancipation du joug des politiques**. Regagner la confiance des usagers et rétablir avec eux une alliance forte pourraient constituer une bonne stratégie, même si le défi est certain. Mais il paraît surtout important de faire entendre sa voix, de témoigner, d'informer encore et encore l'espace public sur la réalité des terrains afin de contrecarrer, par ce **droit de réponse**, les effets d'une information partielle et partiale.

L'option qu'a prise notre société de s'atteler à changer les individus plutôt que de mettre en route d'autres modes de régulation révèle un espoir renouvelé dans les **vertus de**

l'éducation et de la conscientisation mais témoignent également, et peut-être même en priorité, de **l'impuissance et de la faiblesse du politique**. Voici un autre grand thème de mon étude. La faiblesse du politique se lit dans sa **subordination à l'Economique**. Son impuissance naît dans **la peur des utopies**. Cet état de fait restreint le champ des possibles, empêche de penser le monde autrement et, surtout, plonge les sociétés dans la **désespérance** par le **manque de perspectives** qu'il produit. Ceci est un des aspects qui freine aujourd'hui le changement et qui empêche l'élaboration d'un **véritable projet de société**. Mais les hommes politiques, les représentants que nous avons élus, ne sont que le reflet de notre société. En ceci, ils ne sont pas les seuls concernés par le sujet. Nossent (Nossent, in Grootaers & Tilman (Ed.), 2002) parle de la peur des utopies comme « la crainte et l'incapacité de l'invention de l'avenir, avec comme conséquence, la recherche de la sécurité » (p. 63). Pour l'auteur, « le contexte actuel n'est pas favorable à la construction d'utopies [et] [...] les espaces publics possibles pour un dialogue [...] sont de plus en plus envahis, restreints et contrôlés » (pp 63-64). « [...] [En] plein milieu de la **crise de sens et de la perte de repères, les adultes sont angoissés** » (p. 64) et ceci expliquerait leur incapacité à créer un avenir et à élaborer un véritable projet de société. Ainsi, c'est « cette angoisse qui nous conduit à vouloir à tout prix intégrer les jeunes, les immigrés, tous ceux qui s'écartent de la norme, à les intégrer à nos repères du passé, à les « coincer » dans les valeurs sûres du passé dont les estimables acquis sociaux hérités des grands mouvements sociaux » (p. 64). Cette forme de conservatisme aurait, ultimement, pour effet, « d'empêcher l'émergence de nouvelles pratiques sociales, l'invention de nouvelles utopies » (p. 64).

Le thème de l'utopie me permet aussi de signaler les limites de celle prévalant actuellement, **l'utopie de l'autogestion et de l'affranchissement des tutelles**. L'utopie qui a été mise en lumière dans mon étude est celle qui consiste à croire que chaque individu peut assurer son autonomie économique et / ou atteindre à l'autonomie intérieure. Or, partant de cette utopie, l'État social actif est en train de se désinvestir de son rôle de protecteur et de renvoyer aux individus et à leurs familles la responsabilité de leur survie économique et de leur participation sociale. Cette redéfinition du rôle de l'État n'est pas sans conséquence. Elle signe un nécessaire repli vers les solidarités familiales ou celles éventuellement existantes d'autres communautés identitaires et / ou culturelles. Elle signe aussi le recours de plus en plus fréquent au crédit qui, contrairement à ce que nous pourrions croire, ne vient pas uniquement de la surconsommation mais bien d'un **appauvrissement de la population**. Les proportions prises par **l'endettement** dans les milieux précarisés sont révélatrices des stratégies ou, si l'on peut dire, des lieux de **la marge de manœuvre des plus pauvres**.

Un autre thème est celui de **la socialisation** qu'il s'agit de repenser, ainsi que la **conception de l'intégration** qui y est liée. Comme déjà pointé, il s'agit ici moins de socialiser que de ne pas exclure. Cela ramène bien sûr à la thématique des normes. Si celles-ci répondaient mieux à l'exigence démocratique, il y aurait moins nécessité de socialiser. D'autre part, il s'agit peut être moins de socialiser que de laisser se créer et créer des espaces où peut fleurir **la sociabilité**. Mais là encore il faut toujours veiller à ne pas proposer **des formes d'encadrement démagogique** mais bien d'en faire des **espaces démocratiques qui permettent le dialogue**. Ceci amène à réfléchir sur ce que veut dire aujourd'hui communiquer. Ainsi Freire (2006) nous propose de passer du « parler impositivement » au « écouter pour parler avec » (p. 123).

La conception actuelle de la socialisation est en lien direct avec l'intégration, telle qu'elle est pensée et pratiquée. Mon étude a mis en évidence que l'intégration continue à être pensée par **le travail**, de même que l'idée d'autonomie se réduit souvent à celle d'autonomie financière. Aujourd'hui le travail n'est plus, pour les gens qui sont à l'assistance et, peut-être aussi pour une grande majorité de la classe moyenne, **facteur de développement et**

d'émancipation mais bien **plutôt source d'aliénation**. Il s'agit ici de se mettre réellement à l'écoute du terrain, de toutes les richesses et les ressources dont il regorge mais qu'on ne veut pas voir car elles ne s'inscrivent pas dans la norme. Ce qui permet à Pattaroni (2005) de dire que **la violence consiste dans la « [...] réduction des formes d'engagements acceptables découlant de la valorisation d'une seule modalité »** (p. 620). Le défi de la socialisation qui aujourd'hui est essentiellement **normalisation**, est de prendre en compte et de valoriser les diverses approches et stratégies qui sont vivantes dans les terrains en leur donnant les moyens de se développer et de se réaliser. Ainsi, comme le dit Pattaroni (2005), « le maintien de ce pluralisme est la condition de la constitution d'une bonne société ; c'est-à-dire une société où les divers biens poursuivis par les humains peuvent trouver l'occasion de se déployer » (p. 630).

Le **thème du pouvoir**, dans sa conception *d'exercice d'une domination* est central dans mon étude. Celle-ci a également mis en évidence d'autres formes de violence et de tyrannie qui, lorsqu'on les considère de plus près, révèlent parfois la difficulté de réaliser dans la pratique le projet poursuivi. Ainsi le thème de **l'écart entre l'objectif pensé et le résultat accompli** a bien mis en évidence la difficulté liée à la mise en pratique. Si la pensée est *libre*, la médiation, elle, est parfois *impossible*, et le choix, souvent *difficile* et toujours *situé*. Le général convoque **l'éthique de conviction ; le particulier, le situé, appellent l'éthique de responsabilité**. Si nous sommes tous confrontés à assumer les limitations de la pratique et les frustrations qui en découlent, ceux dont l'activité se rapporte à l'humain le sont peut-être plus que d'autres. Ce qui fait des métiers du social une entreprise particulièrement difficile, périlleuse et sujette à controverses, et des **travailleurs sociaux, des équilibristes**.

Conscientiser, éduquer, autonomiser, émanciper ne suffisent cependant pas à produire un monde plus juste et à le changer. **Si l'enjeu est idéologique et philosophique, le combat, lui est également politique et socio-organisationnel**. Le défi majeur de notre société est, à mon avis, de sortir du sentiment d'impuissance et de désespérance, de ne pas se « laisser vassaliser par une pensée unique », de continuer à croire et à espérer un monde meilleur. Ce combat vaut la peine, c'est le combat que l'on doit mener pour **préserver notre humanité et celle de notre prochain**. Ainsi, c'est avec Kant que je propose de terminer ce voyage ou d'en commencer un autre.

Si je me considère comme PERSONNE, je suis au-dessus de tout prix et ne puis être considéré uniquement comme un moyen. Je suis une fin en moi-même, et acquiers ainsi ma dignité, ma valeur intérieure absolue et incommensurable. Cette estime de soi est un devoir de l'homme envers lui-même.

S'il est utile d'être conscient de la distance qui me sépare de l'idéal moral, je ne dois pas renoncer à la valeur morale de mon être. Ce serait bassesse d'esprit. Ce devoir vis-à-vis de moi-même me demande pratiquement de ne pas devenir esclave des autres hommes, de ne pas contracter de dettes, de ne pas geindre et me plaindre. Celui qui se fait ver ne peut pas se plaindre par la suite qu'on le foule au pied.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Askenazy, P. (2009, mai). Travail précaire, capital protégé. Actes du forum « Réinventer la démocratie », organisé par la République des Idées, Grenoble [Vidéo sur le WEB]. Accès : <http://www.laviedesidees.fr/Travail-precaire-capital-protège.html>
- Astier, I. (2007). *Les nouvelles règles du social*. Paris : Puf.
- Bach, P. (2010, 25 mai). Plaidoyer de principe de l'entente pour l'aide sociale au mérite. Article publié le 24 février 2007. *Le Courrier* (Quotidien suisse édité à Genève) [Page WEB]. Accès : <http://www.lecourrier.ch/index.php?name=NewsPaper&file=article&sid=43163>
- Barreyre, J.-Y. & Bouquet, B. (1992). De l'incantation à l'implication. *Informations sociales*, 19, 59-69.
- Beck, U. (2003). *Pouvoir et contre-pouvoir à l'ère de la mondialisation*. Paris : Flammarion.
- Bingen, A. & Lebrun, M. (2007, juillet). *La contractualisation des rapports sociaux à l'épreuve de la subjectivité*. Thèse présentée au Deuxième congrès international des formateurs en travail social et des professionnels francophones de l'intervention sociale, Namur, Belgique.
- Borgetto, M. & Lafore, R. (2001). L'État-providence, le droit social et la responsabilité. *Lien social et politiques*, 46, 31-42.
- Borgetto, M. (2004). Les enjeux actuels de l'accès aux droits : sens, portée, impact des politiques d'insertion. *Informations sociales*, 120, 6-19.
- Boutinet, J.-P. (2005). *Anthropologie du projet*. Paris : Puf.
- Boyer, J.-P. & Barretto, A. (1996). *L'indien qui est en moi : itinéraire d'un psychiatre brésilien*. Paris : Descartes.
- Castel, R. (1998). Du travail social à la gestion sociale du non-travail. *Esprit*, 241, 28-47.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat*. Paris : Folio Essais Gallimard.
- Castel, R. (2003). *L'insécurité sociale : qu'est-ce qu'être protégé ?* Paris : Seuil.
- Charbonneau, J. & Estèbe, P. (2001). Entre l'engagement et l'obligation : l'appel à la responsabilité à l'ordre du jour. *Lien social et politiques*, 46, 5-15.
- Charte institutionnelle de l'Hospice général, approuvée le 4 février 2002 par le Conseil d'administration, (2007, 17 décembre) [Page WEB]. Accès : http://www.hg-ge.ch/fileadmin/files/pdfs/hg/Charte_institutionnelle.pdf
- Chauvière, M. (1992). Une culture du contrat. *Informations sociales*, 19, 26-33.
- Code de déontologie des professionnel-le-s du travail social (2006). Berne : Avenir Social.
- Constitution fédérale de la Confédération suisse du 18 avril 1999 (Etat le 29 mars 2005).
- Coquelle, C. (1994). Attention projet ! *Formation Emploi*, 45, 3-23.
- Csikszentmihalyi, M. (2004). *Vivre : la psychologie du bonheur*. Paris : Robert Laffont.

- De Hey, S. (2006). *Assistance publique à Genève : les enjeux de l'intervention sociale par contrat*. Travail de fin d'études, ESAS de Liège (Belgique).
- Delessert, Y. & Jimenez, J.-D. (2007, juillet). *Il n'y a pas de mutations des pratiques sociales à proprement parlé. Mais il y a, bel et bien, une mutation des cadres organisationnels dans lesquels ces pratiques se déroulent*. Thèse présentée au Deuxième congrès international des formateurs en travail social et des professionnels francophones de l'intervention sociale, Namur, Belgique.
- De Robertis, C. (Ed.). (1993). *Le contrat : un outil pour le travail social*. Paris : Bayard Editions.
- De Robertis, C. (2007). *Méthodologie de l'intervention en travail social : l'aide à la personne*. Paris : Bayard Editions.
- Discours de Saint-Pierre : « Valoriser l'effort et le travail ». Extraits (2009, 8 décembre). *Tribune de Genève*, p 25. (Quotidien suisse édité à Genève)
- Donzelot, J. (1992). Evaluer une politique sociale. *Informations sociales*, 19, 91-98.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Editions du Seuil.
- Dufour, P., Boismenu, G. & Noël, A. (2003). *L'aide au conditionnel : la contrepartie dans les mesures envers les personnes sans emploi en Europe et en Amérique du Nord*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Eme, B. & Laville, J.-L. (1996). L'intégration sociale entre conditionnalité et inconditionnalité. *Revue française des affaires sociales*, 3, 27-53.
- Emery-Torracinta, A. (2010, 25 mai). Les raisons du refus socialiste au Grand Conseil de la LASI, in Archives du Parti socialiste genevois [Page WEB]. Accès : <http://www.ps-ge.ch/Les-raisons-du-refus-socialiste-au.html>
- Fleury, C. (2005). *Les pathologies de la démocratie*. Paris : Fayard.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés [suivi de Conscientisation et Révolution]*. Paris : Maspero.
- Freire, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie : savoirs nécessaires à la pratique éducative*. Ramonville Saint-Agne : Editions érès.
- Fustier, P. (2000). *Le lien d'accompagnement : entre don et contrat salarial*. Paris : Dunod.
- Gauchet, M. (2007, 25 octobre). *Le politique versus la politique*. Texte présenté aux rencontres démocrates, Vincennes [Page Web]. Accès : <http://gauchet.blogspot.com/2007/11/le-politique-versus-la-politique.html>
- Gaudin, J.-P. (2001). Avec le contrat, tous partenaires ? Les vertus de la loi et du contrat. *Informations sociales*, 95, 22-26.
- Gendron, J.-L. (1993). Théories du politique et pratique du service social. *Service social*, 42 (3), 21-32.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre*, Paris : Belin.
- Grootaers, D. & Tilman, F. (Ed.). (2002). *La pédagogie émancipatrice : l'utopie mise à l'épreuve*. Bruxelles : P.I.E.- Peter Lang S.A.

- Grootaers, D. & Tilman F. (2010, 12 juin). La pédagogie émancipatrice dans le cadre des formations d'insertion professionnelle. [Page Web]. Accès : <http://www.legrainasbl.org/La-pedagogie-emancipatrice>
- Guggenbühl-Craig, A. (1985). *Pouvoir et relation d'aide [suivi de Possibilités et impossibilités de la formation de l'analyste jungien]*. Bruxelles : P. Mardaga.
- Hatzfeld, H. (1998). *Construire de nouvelles légitimités en travail social*. Paris : Dunod.
- Houssaye, J. (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- Hubert, H.-O. (Ed.). (2006). *Un nouveau passeport pour l'accès aux droits sociaux : le contrat*. Bruxelles : La Charte.
- Ion, J. (Ed.). (2005). *Le travail social en débat (s)*. Paris : Editions La Découverte.
- Keller, V. (2005). *Aider et contrôler : les controverses du travail social*. Lausanne : Ed. EESP.
- Krishnamurti, J. (1991). *Réponses sur l'éducation*. Paris : Christian de Bartillat, Editeur.
- Lacey, R. (1987). Droits de l'homme et travail social. Actes de la réunion mixte sur les droits de l'homme et les travailleurs sociaux. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 8-10 avril, 1987
- Lafore, R. (1996). Réflexions sur la construction juridique de la contrepartie. *Revue française des affaires sociales*, 3, 11-25.
- Lafore, R. (2003). Les pratiques d'individualisation des dispositifs d'aide et de soutien : du contrat d'insertion au droit des usagers. *Informations sociales*, 108, 26-37.
- Lambelet, A., Csupor, I. & Ossipow, L. (2006). Echanges contractuels, dons et reconnaissance à l'assistance publique. *TSANTA*, 11, 63-72.
- Le Bouëdec, G., Du Crest, A., Pasquier, L. & Stahl, R. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation : un projet impossible ?* Paris : L'Harmattan; Montréal: L'Harmattan Inc.
- Loi attribuant un mandat de prestations 2008-2009 à l'Hospice général (10149), (2009, 24 février) [Page Web]. Accès : <http://www.hg-ge.ch/fileadmin/files/pdfs/hg/L10149.pdf>
- Loi sur l'aide sociale individuelle (LASI) de la République et canton de Genève du 22 mars 2007, J4 04, (2010, 25 janvier). [Page Web]. Accès : http://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_j4_04.html
- Méda, D. (1995). *Le travail : une valeur en voie de disparition*. Paris : Flammarion.
- Mégard Mutezintare, C.-L. (2008, janvier). Le projet comme concept. [Polycopié]. Genève, HETS-ies.
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*. Paris : ESF éditeur.
- Méjean, P. (1992). Des politiques publiques contractuelles. *Informations sociales*, 19, 36-43.
- Métayer, M. (2001). Vers une pragmatique de la responsabilité morale. *Lien social et politiques*, 46, 19-29.

- Normes de la Conférence suisse des institutions d'action sociale et bases légales, révisées en 2005, (2009, 19 janvier). [Page WEB]. Accès : http://www.skos.ch/store/pdf_f/richtlinien/richtlinien/RL_franz_2009.pdf
- Ossipow, L., Lambelet, A. & Csupor, I. (2008). *De l'aide à la reconnaissance : ethnographie de l'action sociale*. Genève : Editions ies.
- Pattaroni, L. (2005). *Politique de la responsabilité : promesses et limites d'un monde fondé sur l'autonomie*. Thèse de doctorat en Sciences économiques et sociale, mention sociologie, Université de Genève & Thèse de doctorat en sociologie, Ecole des Hautes études en sciences sociales, Paris.
- Paugam, S. (1992). Le contrat d'insertion dans le RMI. *Informations sociales*, 19, 78-89.
- Pelgrims, G. (2007). *Références bibliographiques : guide pour les travaux universitaires en Sciences de l'éducation* [Cahier hors série de la section des Sciences de l'éducation]. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Pfister, N. (2010, 20 janvier). *Synthèse de l'étude de la CSIAS : La pratique du mandat d'intégration de l'aide sociale : une prise de position de la CSIAS basée sur l'enquête menée auprès de 20 services sociaux*. Berne : Rapport de la CSIAS [Page Web]. Accès : http://www.skos.ch/store/pdf_f/schwerpunkte/projekte/Synthese_Mesures_integration.pdf
- Point de presse du Conseil d'Etat du 18 juin 2008, pp 7 & 8. (2008, 18 juin). [Page WEB]. Accès : http://www.ge.ch/conseil_etat/2005-2009/ppresse/doc/pointdepresse_20080618.pdf
- Projet de loi sur l'aide sociale individuelle (J4 04), PL 9676 – A, présenté par le Conseil d'Etat de la République et canton de Genève, déposé le 4 octobre 2005, (2005, 26 octobre). [Page WEB]. Accès : <http://www.serveurs.etat-ge.ch/grandconseil/data/texte/PL09676.pdf>
- Projet de loi modifiant la loi sur l'aide sociale individuelle (LASI) (J 4 04), présenté par le Conseil d'Etat de la République et canton de Genève, déposé le 24 novembre 2009, (2009, 7 décembre). [Page WEB]. Accès : <http://www.geneve.ch/grandconseil/data/texte/PL10599.pdf>
- Projet institutionnel de l'Hospice général, daté du 8 mai 2003, (2008, 17 janvier). [Page WEB]. Accès : http://www.hg-ge.ch/fileadmin/files/pdfs/hg/Projet_institutionnel.pdf
- Rapport d'activité 2008 de l'Hospice général, (2009, 11 juin). [Page WEB]. Accès : http://www.hospicegeneral.ch/fileadmin/files/pdfs/communication/rapport_annuel_2008_F
- Rapport de la commission des affaires sociales chargée d'étudier le projet de loi du Conseil d'Etat sur l'aide sociale individuelle (J 4 04), PL 9676-A, in Mémorial du Grand Conseil de la République et canton de Genève, déposé le 8 janvier 2007, (2007, 15 janvier). [Page WEB]. Accès : <http://www.ge.ch/grandconseil/data/texte/PL09676A.pdf>
- Rapport de la commission des affaires sociales chargée d'étudier le projet de loi du Conseil d'Etat sur l'aide sociale individuelle (J 4 04), PL 9676-B, et la Pétition : CASI : impossible, P 1573-B, déposé le 12 mars 2007, (2007, 20 mars). [Page WEB]. Accès : <http://www.ge.ch/grandconseil/data/texte/P01573B.pdf>

- Referendum contre le Contrat d'aide sociale individualisé (CASI), lancé par le Comité de la Communauté genevoise d'action syndicale (CGAS) du 26 avril 2007, (2007, 8 mai). [Page WEB]. Accès : <http://www.cgas.ch/SPIP/spip.php?article506>
- Règlement d'exécution de la loi sur l'aide sociale individuelle (RASI) de la République et canton de Genève du 22 mars 2007, J 4 04.01, (2010, 25 janvier). [Page WEB]. Accès : http://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_J4_04P01.html
- Règlement modifiant le règlement d'exécution de la loi sur l'aide sociale individuelle (RASI), J 4 04.01, (2009, 9 juillet). [Page WEB]. Accès : http://www.hospicegeneral.ch/fileadmin/files/pdfs/hg/Reglement_LASI_Juin_09.pdf
- Rogers, C. R. (1967). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.
- Rosenberg, M. B. (1999). *Les mots sont des fenêtres (ou des murs) : introduction à la communication non-violente*. Bernex-Genève : Editions Jouvence.
- Rouzel, J. (2000). Le projet éducatif. In J. Rouzel, *Le travail d'éducateur spécialisé* (pp. 41-68). (2^e éd.). Paris : Dunod.
- Strozzi, A. (2008). *Relation d'aide et réinsertion à l'Hospice Général : regard de bénéficiaires sur le Contrat d'action sociale individuel (CASI)*. Mémoire de fin d'études réalisé en vue de l'obtention du diplôme HES, filière Travail social, HETS-ies, Genève.
- Supiot, A. (2000). La contractualisation de la société. In Y. Michaud (Ed.) *La société & les relations sociales / Université de tous les savoirs* (Vol. 12) (pp. 57-71). Paris : Odile Jacob.
- Tamarcaz, O. (2005). *Génération et mémoire sociale : la conscience de l'autre*. Sion : INAG-IUKB.
- Tecklenburg, U. (Déc.2005/janv.2006). Inciter et intégrer : le système des nouvelles normes de la CSIAS. *Repère social*, 72, 2-3.
- Tilman, F. (2004). *Penser le projet : concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice*. Lyon : Chronique Sociale.
- Vassileff, J. (1988). *La pédagogie du projet en formation Jeunes et Adultes* (3^e éd.). Lyon : Chronique Sociale.
- Vassileff, J. (1999). *Histoire de vie et pédagogie du projet*. (3^e éd.). Lyon : Chronique Sociale.
- Vidalenc, R. (2001). *La confiance et le contrat : éléments du processus de lutte contre l'exclusion*. Paris : L'Harmattan.
- Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant (3^e éd.). (2010, 13 juin). Robert Lafont, PUF. [Page WEB]. Accès : http://www.passerelles-eje.info/glossaire/definition_28_autonomie.html
- Vouillamoz Galland, M. (2006). L'usage du contrat dans l'accompagnement social individuel : gage de professionnalité ? Devoir d'élève, HETS Genève, Module 470, La recherche dans le travail social.

RÉFÉRENCES DES IMAGES

Couverture : (2008, 15 février) Œuvre de Ramiro Zardoya Sánchez, Artiste Cubain.
[Document WEB].

Accès: [http://www.zardoyas.com/clear/images/anteriores/Dibujo-\(60\).jpg](http://www.zardoyas.com/clear/images/anteriores/Dibujo-(60).jpg)

Liminaire : (2008, 15 février) Œuvre de Ramiro Zardoya Sánchez, Artiste Cubain.
[Document WEB].

Accès: [http://www.zardoyas.com/clear/images/anteriores/Dibujo-\(17\).jpg](http://www.zardoyas.com/clear/images/anteriores/Dibujo-(17).jpg)

Première partie : (2008, 15 février) Œuvre de Ramiro Zardoya Sánchez, Artiste Cubain.
[Document WEB].

Accès : [http://www.zardoyas.com/clear/images/anteriores/Dibujo-\(12\).jpg](http://www.zardoyas.com/clear/images/anteriores/Dibujo-(12).jpg)

Deuxième partie : (2009, 6 avril) « Négocier la justice ». Œuvre de Mohsen Zarifian, artiste iranien. [Document WEB].

Accès : http://www.toonpool.com/user/1107/files/and_justice_for_all_425965.jpg

Troisième partie : (2008, 15 février) Œuvre de Ramiro Zardoya Sánchez, Artiste Cubain.
[Document WEB].

Accès : [http://www.zardoyas.com/clear/images/anteriores/Dibujo-\(18\).jpg](http://www.zardoyas.com/clear/images/anteriores/Dibujo-(18).jpg)

Quatrième partie : (2008, 15 février) « Dibujando el camino ». Œuvre de Ramiro Zardoya Sánchez, Artiste Cubain. [Document WEB].

Accès : http://www.zardoyas.com/clear/images/pura_linea/dibujando-el-camino.jpg

Cinquième partie : (2008, 15 février) « La huida de la flecha ». Œuvre de Ramiro Zardoya Sánchez, Artiste Cubain. [Document WEB].

Accès : http://www.zardoyas.com/clear/images/pura_linea/la-uida-de-la-flecha.jpg

TABLE DES MATIÈRES

Propos liminaires	1
Remerciements	1
Sommaire	1
Résumé	1
Présentation de la recherche	1
1.1 Présentation générale	3
1.2 Objets d'étude, problématique, hypothèses et question de recherche	6
1.3 Origines et objectifs de la recherche	9
1.4 Terrain (s), démarche et méthodologie	13
1.4.1 Une démarche générale fondée sur une homologie des modèles et sur des analogies contextuelles.....	13
1.4.2 Type de recherche et choix méthodologique, a priori, point de départ et positionnement personnel	15
Contextes d'émergence : du phénomène de contractualisation de la société à la formalisation de pratiques contractuelles en travail social individuel	19
2.1 Différents angles d'approche du phénomène de contractualisation	21
2.2 Du contrat et de son évolution - La thèse de Supiot : contractualisation et reféodalisation ?	21
2.2.1 Aux origines du contrat : faire contrat et faire société ?	23
2.2.2 L'âge classique : l'État garant des conventions	23
2.2.3 Contractualisation et reféodalisation	25
2.2.4 Conclusions	26
2.2.5 Mise en lien avec l'objet d'étude	27
2.3 La logique de l'économie de marché : le contrat, une adaptation systémique ?	29
2.3.1 Hubert - De l'utilité des inutiles : lorsque se croisent humanisme et cynisme	30
2.3.2 Askenazy - Travail précaire, capital protégé : le nouveau partage des risques économiques	33
2.3.3 Conclusion et liens avec la problématique traitée	34
2.4 La contractualisation et l'enjeu de la participation démocratique.....	35
2.4.1 Les paradoxes de la démocratie : des enjeux identitaires et éducatifs	35
2.4.2 La démocratie, un dialogue entre le politique et la politique : contractualisation de la société et différentes modalités de participation citoyenne	36
2.4.3 La démocratie et les métamorphoses du travail : de l'émancipation à l'aliénation.....	39
2.4.4 Liens avec l'objet d'étude	40
2.5 De la philosophie politique à l'action sociale : au nom de quoi agir sur autrui ?	42
2.5.1 L'État social et le modèle de la solidarité	43
2.5.2 L'Épreuve du libéralisme : politique de la responsabilité dans une société d'individus	43
2.5.3 L'État social actif: renversement de la dette et reconfiguration des responsabilités.....	44
2.5.4 La notion de responsabilité : modalités et traductions dans le champ du travail social	45
2.5.5 De la responsabilité à l'autonomie : la figure de l'individu autonome et responsable	47
2.5.6 De la responsabilité à l'exigence de participation active des publics vulnérables	49
2.5.7 Le travail social comme politique des subjectivités : l'enjeu lié à l'intégration des pluralités	51
2.5.8 Remarques conclusives du chapitre en lien avec la problématique traitée.....	54
2.6 Remarques conclusives sur les contextes d'émergence	56

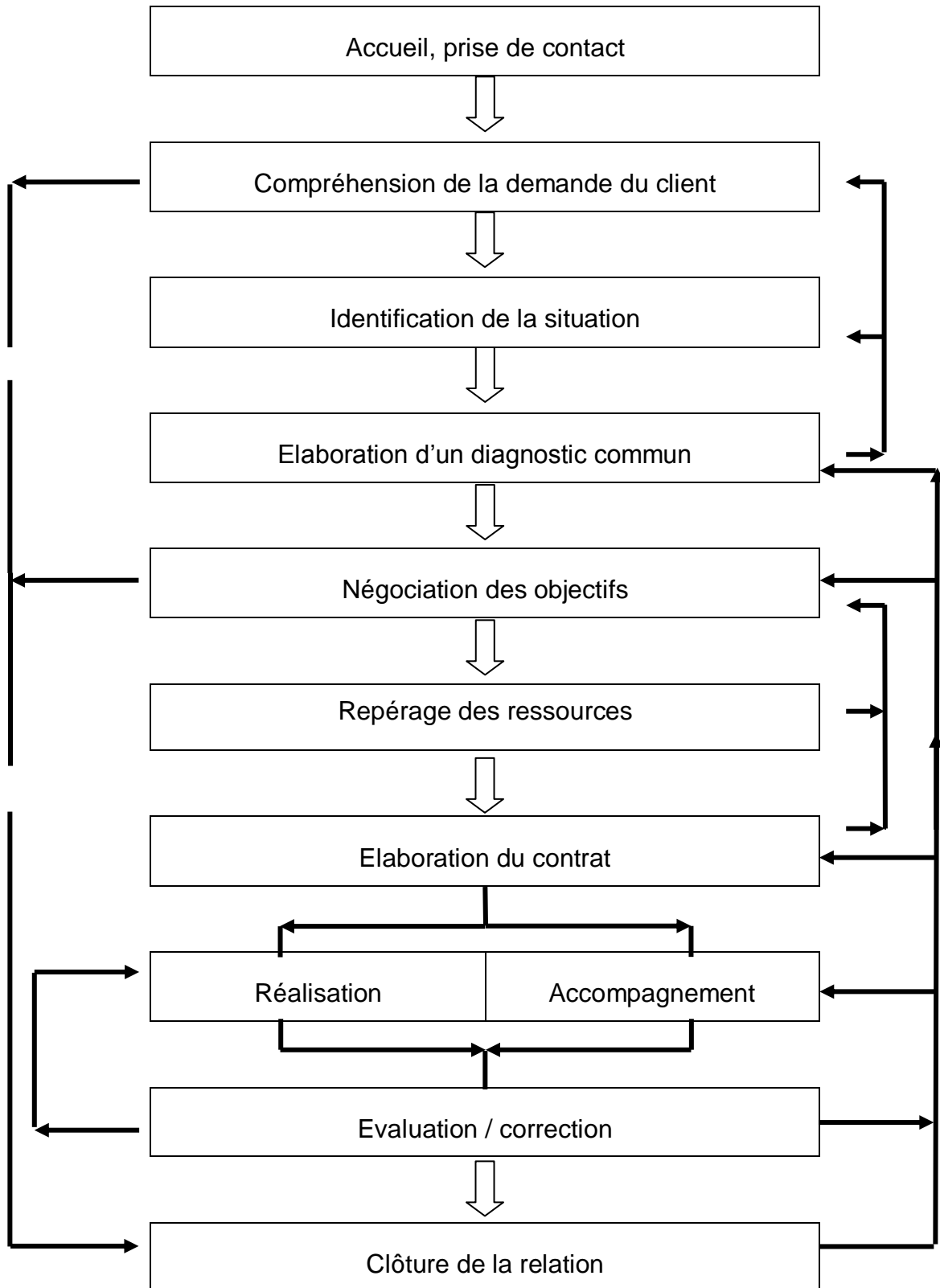
Analyse du dispositif en travail social.....	59
3.1 Le Contrat contenant un projet individualisé d'intégration sociale	61
3.2 Natures et fonctions du contrat en travail social individuel	62
3.2.1 L'évolution vers le contrat d'insertion et fonctions du contrat en travail social	62
3.2.2 Le travail social et le pouvoir : la socialisation, le travail sur autrui et la relation d'aide.....	66
3.2.3 La pédagogie du contrat : l'institution du bénéficiaire comme sujet de son autonomisation.....	70
3.2.4 Le contrat didactique et pédagogique : le régulateur de la relation éducative	73
3.2.5 Nature du contrat : la question de la juridicité du contrat	75
3.2.5.1 Essence du contrat juridique et éléments qui créent l'illusion du contrat	75
3.2.5.2 Les arguments à l'encontre du contrat et en faveur de l'acte administratif unilatéral	77
3.2.5.3 Les spécificités du CASI et des contextes juridiques genevois et suisse	79
3.2.5.4 L'acte unilatéral : renforcement du pouvoir légal et institutionnel et place du bénéficiaire.....	81
3.2.6 Remarques conclusives sur la nature et la fonction du contrat en travail social	82
3.3 Nature et fonctions du projet: de l'intégration à l'émancipation	83
3.3.1 Le projet personnel : une démarche libre et volontaire qui s'inscrit dans un projet de vie	86
3.3.1.1 Le concept du projet : usages et mésusages	86
3.3.1.2 Définition de la pédagogie du projet personnel et conditions d'une démarche émancipatrice	88
3.3.2 La nécessité de questionner le projet éducatif et les représentations sur les publics adressés	91
3.3.2.1 Questionner le projet éducatif	92
3.3.2.2 Questionner les représentations sur les publics.....	93
3.3.3 Le projet de l'intégration, de l'autonomisation et de l'émancipation.....	94
3.3.3.1 De l'autonomisation à l'émancipation	95
3.3.3.2 Intégration et émancipation: des objectifs en tension.....	97
3.3.4 La pédagogie émancipatrice au service des publics dominés : une démarche individuelle et collective.....	98
3.3.5 Le modèle de Vassileff : la pédagogie du projet comme pédagogie de l'autonomie	102
3.3.5.1 Les fondements sociaux, politiques et économiques du modèle d'action de Vassileff	104
3.3.5.2 Les fondements pédagogiques.....	106
3.3.5.3 Le processus du projet : préalables, organisation et espace temps de la formation	108
3.3.5.4 La situation de formation, la place et le rôle des acteurs.....	112
3.3.6 Remarques conclusives sur le projet personnel à visée d'autonomisation et d'émancipation ...	115
3.4 Remarques conclusives sur le dispositif en travail social.....	118
Aspects du Contrat d'aide sociale individuel (CASI) et de ses contextes	123
4.1 Une pratique instituée du projet et son contexte.....	125
4.2 Les pratiques d'activation : du contexte suisse au contexte genevois	126
4.2.1 Des normes CSIAS suisses au triumvirat genevois LASI / RASI / CASI	127
4.2.2 Les normes CSIAS, la LASI et ses évolutions : la mission du Social, une mission dénaturée?	128
4.2.3 Genève : une politique de la responsabilité soutenue par la valorisation de l'effort et du travail et orientée vers l'insertion professionnelle	131
4.3 Le CASI à l'épreuve de la pratique.....	134
4.3.1 L'Hospice général : son modèle d'action sociale, ses missions, ses valeurs, ses publics	135
4.3.2 Réinsertion et socialisation à l'Hospice général	137
4.3.3 Les types de projets formés à l'Hospice général.....	139
4.3.4 Pratiques du projet, représentations des assistants sociaux, place et perception des usagers...	141
4.3.4.1 Pratiques et représentations des assistants sociaux.....	141
4.3.4.2 Place et perception des usagers.....	144
4.4 Principaux obstacles et écueils à la pratique instituée du projet	146

4.4.1	Des projets et des objectifs non authentiques et principalement fonctionnels	146
4.4.2	Les résistances culturelles des assistants sociaux face à une réorientation de leur mission : primauté de la mission d'éducation et d'intégration sociale sur la mission d'aide	148
4.4.3	Ethique du lien versus éthique de l'autonomie : la posture d'aide et la posture pédagogique... ..	151
4.4.4	La situation éducative : l'assistant social comme acteur institutionnel et l'utilisateur comme destinataire de l'acte administratif et du projet	155
4.4.5	L'ancrage institutionnel et légal du projet.....	157
4.5	Remarques conclusives sur la pratique instituée du projet et du contrat	159
Conclusion.....		163
5.1	Retour sur la question de recherche et les hypothèses.....	165
5.1.1	Retour sur la question de recherche	165
5.1.2	Retour sur les hypothèses	170
5.2	Découvertes, cheminement, enseignements, choix.....	173
5.2.1	La posture d'aide et la posture éducative : la nécessité de faire un choix pédagogique et de l'assumer	173
5.2.2	Le programme éducatif au sein de l'institution d'assistance et l'institutionnalisation de la contrainte : quelle légitimité ?	178
5.3	Limites et perspectives : à l'horizon de nos représentations.....	181
Références bibliographiques		187
Références des images		192
Table des Matières.....		193
Table des annexes		197

TABLE DES ANNEXES

ANNEXE 1.1 :	Schéma classique d'une intervention en service social
ANNEXE 1.2 :	Explications portant sur le schéma classique d'une intervention en service social
ANNEXE 2 :	Les différents stades du développement du concept de soi et d'un projet de vie – Tension dialectique entre différenciation et intégration
ANNEXE 3 :	Tableau : Tensions entre l'émancipation et l'intégration (Nossent, in Grootaers & Tilman (Ed.), 2002, p. 62)
ANNEXE 4.1 :	Modèle contractuel développé au SPPS : accord de partenariat et accord de collaboration, élaboré en 2006, expérimenté principalement en 2007
ANNEXE 4.2 :	Eléments de réflexion autour du partenariat citoyen dans le cadre de l'action sociale communale. Document élaboré en 2007 par Sophie Guadagnini et Pierre-Antoine Lacroix, alors respectivement responsables des services sociaux communaux de Plan-les-Ouates et d'Onex, canton de Genève.
ANNEXE 5 :	Modèle du contrat belge, introduit dans les Centres publics d'action sociale (CPAS) belges : <i>le Contrat contenant un projet individualisé d'intégration sociale</i> , entrée en vigueur avec la loi du 26 mai 2002 consacrant le droit à l'intégration sociale
ANNEXE 6 :	Exemple du Contrat d'aide sociale individuel (CASI), modèle genevois développé à l'Hospice général (HG), première version (juillet 2006 – automne 2009), annexe 12 du Projet de Loi PL 9676-A, pp 222-225
ANNEXE 7 :	Extraits de la Loi sur l'aide sociale individuelle (LASI), adoptée le 22 mars 2007, entrée en vigueur officielle le 19 juin 2007, entrée en vigueur effective, 1 ^{er} juillet 2006; état au 25 janvier 2010
ANNEXE 8.1 :	Extrait du règlement d'exécution de la LASI (RASI), <u>état au 19 mai 2009</u> , adopté le 25.07.2007 et entré en vigueur le 01.08.2007 – copie papier, site internet modifié
ANNEXE 8.2 :	Extrait du règlement d'exécution de la LASI (RASI), <u>état au 25 janvier 2010</u> , modifications adoptées le 17.06.2009 et entrées en vigueur le 01.07.2009
ANNEXE 9 :	Extraits de la Charte institutionnelle de l'Hospice général, approuvée le 4 février 2002 par le Conseil d'administration, garant de son application, état au 17 décembre 2007
ANNEXE 10 :	Extraits du projet institutionnel de l'Hospice général, version du 8 mai 2003, état au 17 janvier 2008
ANNEXE 11 :	Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique: modèle de Jean Houssaye (1993)
ANNEXE 12 :	Guide d'entretiens avec les assistants sociaux de l'Hospice général, préparé par l'auteur du mémoire en 2009 et mis à disposition d'étudiants qui désireraient poursuivre la recherche et la réflexion.

Schéma classique d'une intervention en service social



Annexe 1.2

Schéma classique d'une intervention en service social¹¹⁸

Etape	Objectifs
Accueil, prise de contact	- Établir une relation de partenariat avec le client
Compréhension de la demande du client	- Offrir une écoute qui permette au client d'exprimer complètement son problème - Aider le client à expliciter clairement sa demande - S'assurer de la compréhension correcte de la demande
Identification de la situation	- Parvenir à une représentation claire du problème, de son contexte et des acteurs qui y sont impliqués
Elaboration d'un diagnostic commun	- Aider le client à prendre conscience des divers éléments influant sur la situation où il se trouve - Etablir un consensus sur la nature du problème (qui est touché et de quelle manière) et sur les causes probables du même problème
Négociation des objectifs	- Définir des objectifs désirables par les deux partenaires
Repérage des ressources	- Amener le client à prendre conscience de l'ensemble des ressources à sa disposition pour réaliser les objectifs fixés
Elaboration du contrat	- Définir les rôles respectifs dans la réalisation des objectifs - Définir les moyens qui seront mis en œuvre - Définir le calendrier de mise en œuvre
Réalisation des engagements	- Accomplir les tâches définies dans le contrat
Accompagnement	- Soutenir le client dans la réalisation de sa partie du contrat
Evaluation / correction	- Repérer les décalages par rapport à la mise en œuvre du contrat et la réalisation des objectifs - Parvenir à un diagnostic commun sur les causes de ces décalages - Définir les mesures correctives
Clôture de la relation	- S'assurer de la non-dépendance du client

¹¹⁸ Polycopié d'un cours distribué en 2006 à la HETS-ies, Genève. Références du doc : CFPS/JCR/schémaISS/25IX98

Annexe 2 : Les différents stades du développement du concept de soi et d'un projet de vie – Tension dialectique entre différenciation et intégration

Les psychologues qui se sont penchés sur le sujet estiment que le développement du concept de soi et d'un projet de vie se fait par étape. Au début, la personne cherche à préserver le soi, à protéger le corps et à éviter la désintégration des buts fondamentaux. A ce stade, le sens de la vie correspond à la survie, au confort et au plaisir. Lorsque l'intégrité du physique est assurée, la personne peut élargir son horizon pour que le sens qu'il donne à sa vie embrasse les valeurs de la communauté (famille, voisinage, groupe religieux ou ethnique). Cette étape contribue à la complexité du soi, **même si elle implique généralement la conformité aux normes et aux standards conventionnels**. L'étape suivante comporte un certain **individualisme réflexif** : la personne trouve de nouvelles bases aux valeurs présentes en elle, ne se conforme plus aveuglément aux diktats de la société et développe une conscience autonome. A ce stade, le principal but de la vie porte sur l'accroissement ou l'actualisation du potentiel. A la dernière étape, la personne se détourne d'elle-même et recherche l'intégration aux autres et aux valeurs universelles. A ce stade, la personne très individualisée désire fusionner ses intérêts avec ceux d'une réalité plus grande, comme Siddharta laissant la rivière contrôler son bateau....

Il est entendu que l'ascension dans cette spirale de complexité croissante élimine progressivement bien des gens. Un certain nombre n'auront jamais la possibilité d'aller au-delà du premier stade, absorbés qu'ils sont par l'urgence de la survie. La majorité pourra s'installer confortablement dans le deuxième stade où le bien-être de la famille, de la corporation, de la communauté ou du pays constitue une source de sens. **Beaucoup moins nombreux seront ceux qui atteindront le stade de l'individualisme réfléchi centré sur le développement de soi**. Enfin, très très peu de gens émergent assez haut pour s'unir à des valeurs universelles.

La description de ces quatre stades représente le plus simple des modèles décrivant l'émergence du sens le long d'une échelle de complexité ; d'autres modèles identifient six ou même huit stades de développement. Le nombre de stades importe peu : **la plupart des théories reconnaissent plutôt l'importance de la tension dialectique entre différenciation et intégration**.

Dans cette perspective, la vie personnelle apparaît comme une série de « jeux » - avec des buts et des défis – qui changent à mesure que la personne évolue. **La complexité (la différenciation) requiert une énergie orientée vers le développement de ses aptitudes en vue de devenir autonome**, conscient de son unité et de ses limites ; en même temps, l'intégration exige de l'énergie en vue de reconnaître et de comprendre les forces qui dépassent l'individu et de trouver les façons de s'y adapter. De toute évidence, nous ne sommes pas obligés de suivre ces plans, mais, si nous ne le faisons pas, nous risquons de le regretter.

Annexe 3 : Tableau : Tensions entre l'émancipation et l'intégration (Nossent, in Grootaers & Tilman (Ed.), 2002, pp 59-66)

Jean-Pierre Nossent

Tensions entre l'émancipation et l'intégration

Émancipation ou Éducation permanente	Intégration ou Permanence de l'Éducation
Pouvoir émancipateur	Savoir intégrateur
Dialectique interne/externe de la culture, du pouvoir et du savoir	Externalité de la culture, du pouvoir et du savoir
Production, invention	Appropriation, intégration
Produire du sens	Débusquer du sens
Transformation, changement, tous les changements sont possibles	Adaptation, continuité, changements homéostatiques ; répondre aux dysfonctionnements sociaux
Instituant : favoriser l'émergence d'un ordre non encore établi	Institué : pérennité de ce qui est Institutionnalisation : récupération de l'innovation
Désir	Droit
Projet ³	Programme
Sociabilité	Socialisation, intégration des modèles dominants de comportement
Collectif /Individuel	Individuel/Collectif
Liberté et expérimentation	Obligation d'être des CRACS ⁴
Actions : démarches visant la transformation	Activités : démarches visant le fonctionnement
Accent sur les risques à prendre et le processus à mettre en œuvre. Droit à l'erreur	Accent sur les résultats
Mouvement de critique sociale	Structures de participation
Conflit	Consensus
Acteur – sujet	Agent – sujet – objet
Praxis ⁵	Pratique
Résoudre des problèmes	Répondre aux besoins ⁶
Projets globaux, transversaux, hybrides	Gestion de catégories, de domaines spécifiques

³ Il faut se méfier de la polysémie des mots et particulièrement du vocable « projet ». Ne pas confondre, par exemple, le projet aux sens *d'obligation de résultat*, *de projet pédagogique* et *de pédagogie du projet*.

⁴ Un C.R.A.C.S. est un citoyen responsable, actif, conscient et solidaire !

⁵ La *praxis* est une pratique qui intègre la réflexion sur elle-même et est l'occasion de développer, individuellement et collectivement, une intelligence et une analyse du vécu.

⁶ Attention à la logique des besoins correspondant la plupart du temps à une forme de marketing qui dans le champ culturel devient un encadrement idéologique qui ne dit pas son nom. Voir plus loin.

Annexe 4.1 : Modèle contractuel développé au SPPS : accord de partenariat et accord de collaboration, élaboré en 2006, expérimenté principalement en 2007

ACCORD DE PARTENARIAT

L'accord de partenariat est en cohérence avec la mission du SPPS :

1. Le SPPS offre des prestations sociales et santé à la **population domiciliée sur la Commune d'Onex**.
2. Le SPPS est issu d'une volonté d'aide communale qui n'est pas soumise à la Loi cantonale sur l'assistance publique (LAP). Il ne répond **pas à une obligation d'aide**.
3. Le SPPS s'inscrit dans une vision de l'aide qui implique autant le demandeur que le pourvoyeur d'aide dans un esprit de **partenariat**. Il est attendu du demandeur qu'il participe activement à l'amélioration de sa situation.
4. L'esprit de partenariat implique une **confiance réciproque** entre le demandeur et le travailleur social.
5. Le SPPS a le souci d'envisager la personne dans sa **globalité**. C'est à dire en tenant compte de son contexte de vie et de ses ressources personnelles.
6. L'accompagnement s'inscrit dans un **cadre temporel limité**.

Cet accord s'adresse à toute personne qui **s'engage activement** dans la mise en œuvre des moyens visant à atteindre les objectifs fixés.

Il est conclu entre le demandeur et un travailleur social du SPPS.

Il porte sur les éléments suivants :

- Identification du **problème**
- Définition commune du ou des **objectif(s)** à atteindre
- **Choix des moyens**
- Engagement commun dans la **réalisation des moyens**
- **Evaluation** régulière de la situation.

Le SPPS, en la personne de _____ (nom de l'AS) s'engage à fournir l'aide dans le cadre de sa mission et à accompagner et soutenir les efforts déployés pour l'accomplissement des tâches définies dans les objectifs.

_____ (nom de la personne) s'engage à participer activement à la réalisation du projet et à venir aux rendez-vous fixés.

Si la personne ne vient pas au rendez-vous de manière répétée, sans l'avoir annoncé au préalable et si elle n'accomplit pas les tâches définies d'un commun accord, le service se réserve le droit de mettre fin au contrat.

Dans ce cas, il est laissé à la personne la possibilité de reprendre contact après un délai de 3 mois.

Les objectifs et les moyens à mettre en œuvre sont définis dans un document séparé (*accord de collaboration*).

Par leur signature les deux parties attestent avoir pris connaissance des deux documents et y adhérer.

(Nom et prénom de l'AS)

(Nom et prénom du demandeur)

(Nom et prénom du chef de service)
Chef du SPPS

Service de Prévention sociale et de Promotion de la santé de la Ville d'Onex

Fait à Onex, le en deux exemplaires.

6. BILANS INTERMÉDIAIRES

7. BILAN FINAL ET FIN DE L'ACCORD DE PARTENARIAT

(Nom et prénom de l'AS)

(Nom et prénom du demandeur)

(Nom et prénom du chef de service)
Chef du SPPS

Service de Prévention sociale et de Promotion de la santé de la Ville d'Onex

Fait à Onex, le en deux exemplaires.

Eléments de réflexion autour du partenariat citoyen dans le cadre de l'action sociale communale

La présente réflexion s'inscrit d'une part dans un contexte où l'aide aux personnes est de la compétence principale du canton ; l'aide communale n'est donc pas une obligation du point de vue législatif mais laissée à l'initiative des édiles communaux marquant ainsi une hétérogénéité des prestations communales. D'autre part, et à l'heure où nous observons toujours plus d'inégalités économiques (rapport entre les hauts et les bas revenus, inégalité de traitement entre les sexes, précarité de l'emploi, etc.), force est de constater une réduction drastique des prestations de l'Etat social.

La diminution de ces prestations n'est pas sans conséquences sur les institutions/associations caritatives et les services sociaux communaux qui voient quotidiennement croître les sollicitations d'aide qui leur sont adressées. Face à ce transfert officieux de charges de l'Etat vers les communes, l'action sociale municipale doit être non seulement affirmée mais également visibilisée pour que les prestations communales puissent être dispensées de manière personnalisée et dans un esprit d'équité.

Définition et posture déontologique

Le partenariat citoyen est un arrangement dans le cadre duquel des personnes, des regroupements, des associations, etc. travaillent ensemble à la réalisation d'objectifs communs. Nous considérons le partenariat citoyen comme l'expression **d'un lien** unissant deux entités (la/les personne(s) et le(s) services communal(aux) compétent(s)) et **la dynamique** dans laquelle va s'établir la collaboration.

Alti Rodal et Nick Mulder¹ décrivent les principales caractéristiques d'une entente de partenariat dans le contexte du secteur public de la manière suivante :

« Deux parties ou plus travaillant à la réalisation d'objectifs communs et/ou compatibles, dans le cadre suivant :

- Responsabilités et pouvoirs partagés ;
- Investissements conjoints en temps et en ressources,
- Partage de risques et d'avantages ;
- Convention, contrat ou autre texte énonçant explicitement les conditions. »

¹ *Partnership, devolution and power sharing*, in Optimum : A Dossier on Partnership, 1993

Les éléments précités participent à la définition de la posture déontologique adoptée par le travailleur social et la travailleuse sociale engagé-e dans l'action sociale communale. Ainsi, les professionnel-le-s de l'action sociale communale sont tourné-e-s vers les valeurs de la responsabilisation et de la participation des individus tout au long du processus.

Responsabilités et pouvoir partagé, notion d'alter ego

Les responsabilités et le pouvoir partagés dans la dynamique du partenariat citoyen renvoient nécessairement à la notion d'alter ego comme postulat de départ de la relation. L'alter ego peut être défini comme un autre soi-même mais aussi comme l'autre égal, c'est-à-dire le semblable à soi qui est cependant différent de par ses déterminants (sociaux, culturels, relationnels, économiques, etc.).

Par responsabilités et pouvoir partagés on entend que chacun des partenaires est acteur/trice du changement ; ainsi et bien que les acteur/trice-s ne jouent pas le même rôle, le scénario est commun. En effet, il se peut qu'à un moment donné un des acteurs ou une des actrices ne soit pas en mesure de jouer son rôle ce qui peut créer une frustration chez l'autre. Dès lors il s'agira d'activer des leviers permettant la poursuite du processus vers le changement. Pour l'individu sollicitant une aide, ce levier peut être de faire appel au/à la chef-fe de service qui pourra alors jouer le rôle de médiateur entre les partenaires.

Chez le travailleur social ou la travailleuse sociale (plus loin « TS »), la frustration peut s'exprimer par un soudain désir de reprise de la maîtrise de l'autre mais cela ne doit être que temporaire car cette posture peut affaiblir la relation partenariale.

On peut entendre par pouvoir partagé le fait d'une part, que la personne sollicitant une aide ne puisse ou ne veuille de changement à un moment ou à un autre, et d'autre part, qu'elle exprime le besoin de changer les termes du contrat ou encore changer d'interlocuteur.

Investissements conjoints et en temps et en ressources

Les protagonistes décident au départ le temps nécessaire pour atteindre leurs objectifs, d'une part dans le cadre de la relation partenariale, et d'autre part, chacun de leur côté. En terme de ressources, le/la TS met à disposition les ressources dont il/elle dispose, c'est-à-dire les outils professionnels, sa connaissance du milieu (assurances sociales, réseaux, etc.), les ressources institutionnelles (financières, administratives, projets collectifs, etc.). La personne sollicitant l'aide activera ses propres ressources que sont, son entourage, ses connaissances sociales, professionnelles, sa dynamique personnelle, etc.

Partage de risques et d'avantages

La dynamique d'un partenariat citoyen offre des conditions dans lesquels va pouvoir s'établir une relation devant conduire au changement, sans pour autant offrir des garanties de réussite. Par conséquent, les partenaires s'engagent dans un processus nouveau, propre à la situation à améliorer, et qui sera jalonné d'étapes. Si les étapes sont connues par avance, car elles font référence à une certaine méthodologie et renvoient aux objectifs de départ, les résultats sont quant à eux obtenus au fil du processus. La relation qui s'engage entre les deux partenaires comporte ainsi une part d'inconnu et donc de risques.

Un accord de partenariat citoyen n'aboutissant pas aux résultats escomptés peut être considéré comme un échec et doit être accepté en tant que tel. Cependant, l'échec d'un accord de partenariat citoyen doit laisser la porte ouverte à la négociation d'une nouvelle relation contractuelle.

Les avantages résultant de la collaboration entre les protagonistes sont nombreux et se placent à différents niveaux : individuel, familial, réseaux, institutionnel, politique, etc. Les plus importants sont probablement l'expérience positive partagée, de même que l'enrichissement mutuel qui s'est opéré durant tout le processus.

Convention, contrat ou autres textes énonçant explicitement les conditions

Le passage à l'écriture permet la formalisation du partenariat citoyen. Autrement dit, il fige les éléments appartenant au diagnostic de la situation, les objectifs à atteindre, la répartition des tâches à effectuer selon un calendrier déterminé et les périodes d'évaluation. La rigueur méthodologique avec laquelle doit être conduite la définition d'un accord doit laisser la place à une certaine souplesse lorsque cela est nécessaire. L'équilibre entre la rigueur et la souplesse peut prendre appui sur les colloques d'équipe où le regard extérieur peut aider à réussir cette alchimie difficile.

De la réponse ponctuelle à la construction d'un accord de partenariat citoyen

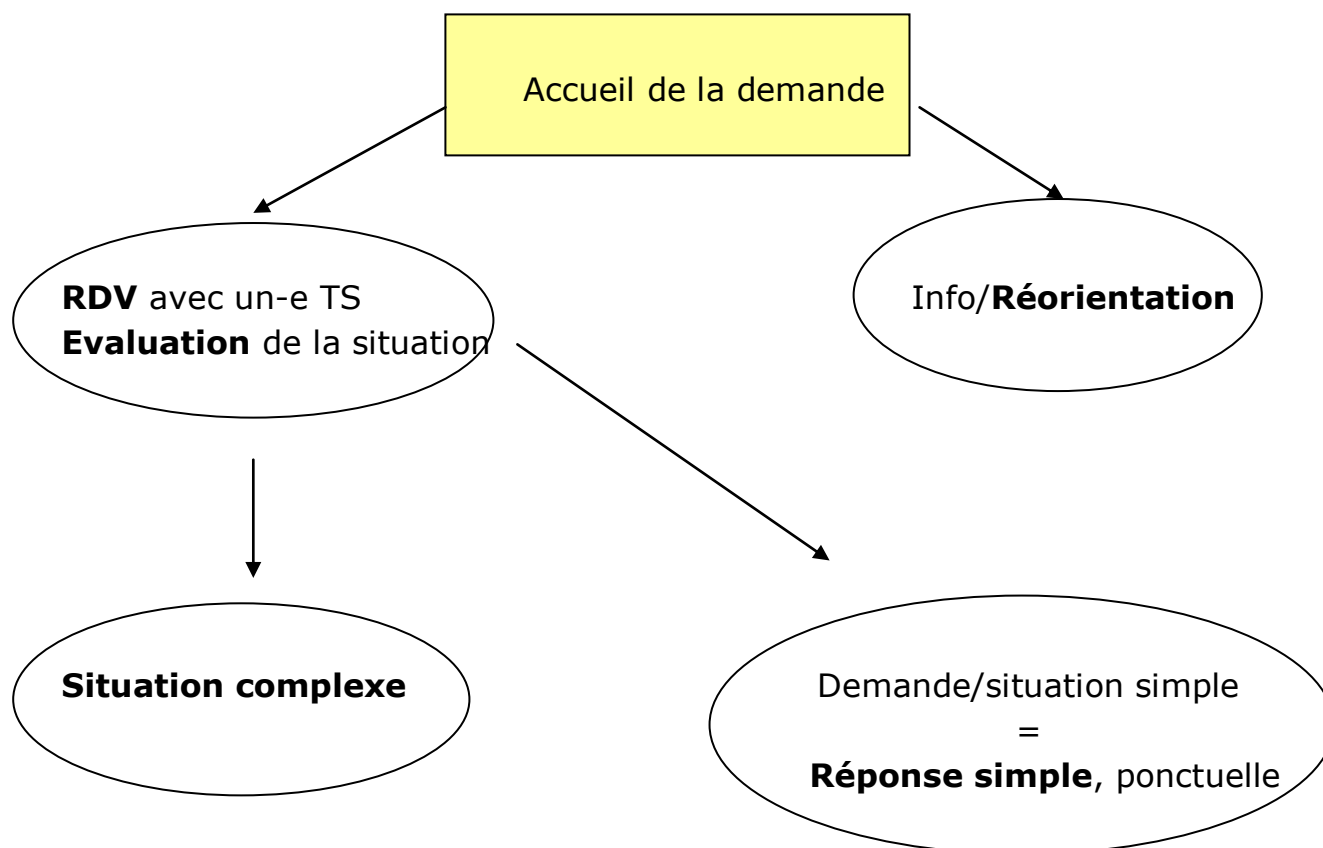
Bien que toute demande ne puisse s'inscrire dans une démarche d'accord de partenariat citoyen, les valeurs induites par cette approche transpirent dans toutes les dimensions de l'action du service municipal d'action sociale.

Tout d'abord, il s'agit d'accueillir la demande et de l'évaluer. Les premiers entretiens vont permettre aux interlocuteur/trice-s de sortir de l'urgence, si urgence il y a, et d'établir ensemble les bases d'un diagnostic partagé de la situation. Suite à cela, des objectifs évaluables pourront être posés et devenir les fondements de l'accord de partenariat. Cet accord fera l'objet d'une présentation au responsable du service pour qu'il ou elle le valide.

Dans certain cas, la situation sociale, économique ou relationnelle d'une personne peut représenter un frein à l'établissement d'un accord de partenariat citoyen. Il semble par conséquent important de ne pas renoncer à s'engager dans un rapport de partenariat mais de laisser le temps pour que les conditions soient rassemblées et permettent ainsi d'entrer dans une véritable démarche partenariale. Durant cette étape de « latence », les espaces de supervision lors des colloques ou d'intervisions peuvent être profitables pour déterminer la poursuite d'une aide ponctuelle, l'engagement dans une dynamique de partenariat ou au contraire la cessation de l'aide.

Cependant, il reste malgré tout des personnes pour lesquelles une démarche de partenariat est inaccessible. Deux raisons majeures peuvent expliquer cette situation : la première est le refus d'entrer dans une relation et la seconde se situe au niveau du processus de désaffiliation dans lequel peut se situer la personne.

Etapes de la construction d'un partenariat citoyen



Etapes :

1. **Sortir de l'urgence** pour créer les conditions d'un partenariat avec la personne.
2. **Après quatre entretiens** (max.) présentation de la situation à l'équipe afin d'évaluer les possibilités d'un partenariat citoyen décision collégiale d'entrer dans le partenariat.
3. **Formalisation** de l'accord de partenariat en présence de la personne, du/de la TS et du/de la responsable de Service.
4. **Retours réguliers, suivi, partage, coveillance** lors du colloque de Service.
5. **Evaluation finale** ou modification du contrat en présence des trois partenaires.

Refus / impossibilité d'entrer dans le partenariat

Accompagnement de la personne /famille sans accord finalisé, au « coup par coup »

maturation/préparation de la démarche partenariale

Description des étapes :

1. Sortir de l'urgence

Il s'agit de prévenir la dégradation d'une situation, par des mesures rapides et ciblées, afin de créer les conditions d'un Partenariat. Ces mesures peuvent porter sur les aspects suivants :

- *Éviter l'expulsion du logement : négociation d'un arrangement avec la régie, prise en charge d'arriérés de loyer, etc.*
- *Éviter la sortie du système de soins : rattrapage des primes impayées, arrangement financier, etc.*
- *Subvenir aux besoins immédiats d'une personne/famille ne disposant pas de ressources financières suffisantes.*
- *Protéger le bien-être psychologique et physique : trouver une solution de garde pour un/des enfants et en assurer si besoin les coûts, accompagner le placement d'urgence d'une personne/famille dans une structure d'hébergement ad hoc, etc.*

2. Après 4 entretiens :

Au delà de quatre entretiens dans une période de 12 mois, un « stop technique » doit être observé. Il est de la responsabilité, dès lors, du/de la TS de présenter la situation à l'équipe de manière à ce qu'une analyse collective soit portée afin d'évaluer les possibilités de construction d'un partenariat citoyen. Une décision collégiale est ainsi prise.

3. Formalisation du partenariat :

Le processus de partenariat s'enclenche activement. Les partenaires doivent élaborer ensemble le diagnostic de la situation et des objectifs permettant l'amélioration durable de cette situation. La formalisation de l'accord de partenariat s'effectue en présence de la personne, du/de la TS en charge du dossier et du/de la responsable de Service. Un document est alors signé. La durée du partenariat est de maximum deux ans, étant entendu que ce sont les objectifs de l'accord de partenariat qui fixent la durée.

4. Retours et suivi :

Des retours réguliers, sous forme de partage d'informations, d'échange, d'interrogation, de réflexion, sont effectués par le/la TS à ses pairs et au/à la responsable de Service lors de moments formels (colloque).

5. Evaluation finale

A l'issue de la période définie dans le contrat, une évaluation est conduite de manière commune. Les résultats y sont donc évalués et les partenaires décident de la suite à donner à leur collaboration : soit un terme de la collaboration, soit la formulation d'un nouveau contrat.

Pierre-Antoine LACROIX
Sophie GUADAGNINI
Responsables de service

Voir également les « Conditions cadre de l'accord de partenariat » et le modèle d'un « Accord de partenariat »

Annexe 5 : Modèle du contrat belge, introduit dans les Centres publics d'action sociale (CPAS) belges : *le Contrat contenant un projet individualisé d'intégration sociale*, entrée en vigueur avec la loi du 26 mai 2002 consacrant le droit à l'intégration sociale

LE PROJET INDIVIDUALISE D'INTEGRATION SOCIALE

(article 11 de la loi du 26 mai 2002 concernant le droit à l'intégration sociale et articles 10 à 21 de l'arrêté royal du 11 juillet 2002 portant règlement général en matière de droit à l'intégration sociale)

LES PARTIES

Le Centre public d'aide sociale (CPAS) de....., d'une part,

Et

M/Mme..... [nom], né(e) le..... [date] et habitant à..... [adresse], d'autre part,

se sont mis d'accord sur ce qui suit.

OBJECTIFS POURSUIVIS

Afin de favoriser votre intégration sociale, nous avons défini un parcours avec des objectifs que nous voulons atteindre ensemble.

Ces objectifs sont les suivants :

.....

.....

.....

.....

Le parcours que nous avons défini fait l'objet d'un écrit, de manière telle que vous et nous, en tant que CPAS, pouvons en suivre chaque étape ainsi que l'évaluer et, le cas échéant, le modifier.

VOS ENGAGEMENTS

3.1. Vous respectez les engagements définis ci-après et entreprenez les démarches suivantes :

	Les démarches à entreprendre	Timing

3.2. Concrètement cela signifie que vous vous engagez à :

Concernant les aspects suivants : (logement, budget, santé, volet administratif, social, image de soi, relations, etc.)

Suivre la formation suivante :

nature

à

dès

jusque

suivant la grille horaire suivante

Commencer l'emploi suivant :

nature

employeur

lieu

dès

jusque

Suivre les études de plein exercice suivantes :

nature

organisées par

lieu

dès

jusque

et dans ce cadre :

- demander une bourse d'étude auprès de avant le
- demander les allocations familiales auprès de avant le
- demander une pension alimentaire auprès de avant le
- vous montrer disposé(e) à travailler pendant les périodes compatibles avec les études, soit pendant les périodes suivantes
- fournir une preuve de votre inscription avant le
- suivre régulièrement les cours, participer aux sessions d'examens et faire tous les efforts nécessaires pour réussir.
- communiquer vos résultats d'examens au CPAS dans les sept jours ouvrables.

Autre

.....

LES ENGAGEMENTS DU CPAS

Le CPAS respecte les engagements suivants et/ou entreprend les démarches suivantes afin de réaliser les objectifs poursuivis :

Les démarches à entreprendre	Timing

4.2. Concrètement cela signifie que le CPAS :

Concernant les aspects suivants : (logement, budget, santé, volet administratif, social, image de soi, relations)

Formation

Le CPAS paie un montant de comme prime d'encouragement à la condition que

Le CPAS ou prend en charge le paiement des frais d'inscription (montant :)

Le CPAS ou prend en charge le paiement des frais de déplacement afférents à la formation (montant :)

Le CPAS ou prend en charge le paiement des frais d'assurance(s) éventuelle(s) concernant (montant :)

Le CPAS ou prend en charge le paiement des frais de vêtements de travail adaptés (montant :)

Autres arrangements

La personne chargée du dossier est M/Mme

Emploi

La personne chargée du dossier est M/Mme

Etudes de plein exercice

Le CPAS vous apporte un soutien de la manière suivante

Le CPAS offre le soutien suivant à vos parents

Le CPAS évalue les études le (moment) et en collaboration avec et de la manière suivante

La personne chargée du dossier est M/Mme
Autre

ENGAGEMENTS RECIPROQUES

5.1. Le CPAS vous accorde une aide pendant la **durée** du projet, et ce tant que les conditions du présent contrat sont respectées.

5.2. M./Mme.....
pour l'accompagnement général de ce contrat.du CPAS est responsable

En cas d'empêchement temporaire du travailleur social précité, le dossier est confié à M./Mme.....qui le remplace.

Si vous demandez un entretien avec le **travailleur social en charge** de votre dossier, celui vous accueillera dans les **cinq jours ouvrables**

AUTRES PARTENAIRES

Intervient dans le cadre du présent projet :

Adresse

Personne de contact

Suivant les accords conclus, celui/celle-ci intervient concernant les aspects suivants du contrat

DUREE ET EVALUATION DU CONTRAT

7.1. La durée du contrat

Ce contrat est valable de

jusqu'à

Si vous démissionnez dans une autre commune, le contrat prend fin de plein droit. Néanmoins, si vous le souhaitez et si notre CPAS et le nouveau CPAS compétent sont d'accord, le contrat peut être poursuivi.

7.2. L'évaluation du contrat

Régulièrement et au moins une fois tous les trois mois, les parties concernées évaluent ensemble l'exécution du présent contrat de la manière suivante:

7.3. Les sanctions

Si vous ne répondez pas aux exigences en matière d'emploi/ de formation/ d'études, l'article 30 de la loi du 26 mai 2002 concernant le droit à l'intégration sociale prévoit la possibilité de vous sanctionner.

Avant de vous sanctionner, le CPAS vous adresse une lettre recommandée pour vous avertir.

Si, suite à cet avertissement, vous ne respectez pas vos obligations prévues dans le présent contrat, le travailleur social peut proposer au CPAS de suspendre partiellement ou complètement le revenu d'intégration qui vous est octroyé pendant une période maximale d'un mois. En cas de récidive dans un délai d'un an, le paiement de votre revenu d'intégration peut être suspendu pendant une période maximale de trois mois.

Cette sanction entre en vigueur le premier jour du deuxième mois suivant la décision du centre.

En cas de déniement, la sanction prononcée peut être poursuivie par le nouveau CPAS compétent.

Aucune sanction peut être prise à votre égard si vous pouvez démontrer qu'il existe des motifs légitimes pour lesquels vous n'avez pas pu respecter les obligations qui vous incombent ou si vous pouvez démontrer que le CPAS n'a pas respecté les conditions du présent contrat.

8. RECOURS AUPRES DU TRIBUNAL DU TRAVAIL

Si vous n'êtes pas d'accord avec la décision prise à votre égard par le CPAS, vous pouvez introduire un recours auprès du Tribunal de Travail de dans un délai de trois mois.

Le présent contrat est fait à le
en **quatre** exemplaires, dont un exemplaire que vous déclarez avoir reçu.

Au nom du CPAS

.....
(nom)
le secrétaire

.....
(nom)
le président

.....
le bénéficiaire (le travailleur social/la travailleuse sociale)

.....
Autre(s) partenaire(s)

ANNEXE 12

<p>CONTRAT D'ACTION SOCIALE INDIVIDUELLE (CASI)</p>
--

EXEMPLE N° 1

Le CASI a pour but l'élaboration d'un projet personnel. Il définit les objectifs à atteindre, les actions et les moyens à engager et fixe les délais de réalisation.

Le CASI repose sur un esprit de partenariat. Il implique un engagement réciproque des parties, et le cas échéant une contre-partie que la personne demandant l'aide sociale (ci-après bénéficiaire) doit fournir dans son propre intérêt et dans l'intérêt de la collectivité. Le bénéficiaire est conseillé et appuyé dans ses démarches par son assistant(e) social(e).

Le présent contrat est conclu

entre

Monsieur / Madame.....

et

l'Hospice général,
Institution d'action sociale, représenté par....., assistant(e) social(e)

Situation actuelle:

Santé	<p>Santé physique : bonne.</p> <p>Petite faiblesse du dos qui l'empêcherait de faire un travail trop physique.</p> <p>Santé psychologique : suivi par un médecin psychiatre et la fondation Phenix depuis plus de 10 ans. M. se sent bien actuellement, pense que l'activation peut l'aider. La thérapie l'aide beaucoup.</p> <p>M. prend des médicaments mais souhaite doucement arrêter.</p> <p>Refus de l'AI et du recours en janvier 2006.</p>
Situation familiale	<p>Célibataire, pas d'enfant.</p> <p>M. a très peu d'amis et c'est ce que recherche M. dans l'activité.</p> <p>M. ressent de la solitude. Il sent que c'est important pour lui de sortir de cette solitude.</p> <p>Actuellement, bonne relation avec ses parents.</p>
Emploi	<p>Longue expérience en banque mais cela ne lui plaît pas du tout.</p> <p>Pas d'inscription au chômage car sous certificat médical.</p> <p>Difficulté à savoir dans quel domaine il aimerait travailler, peut-être vers un travail dans une relation d'aide aux autres.</p> <p>Besoin de refaire un CV.</p>
Endettement	<p>M. a des poursuites pour les impôts.</p> <p>Il paie Fr. 100.— par mois au impôts pour commencer à payer sa dette.</p>
Situation administrative	Rien de particulier.
Logement	<p>Pas de problème de voisinage. Envie de déménager car cet appartement est le lieu de beaucoup de difficultés dans le passé.</p> <p>Les médecins de M. le poussent à faire des inscriptions dans les régies.</p>
Formation	CFC peintre décorateur.
Activités de loisirs	
Autres	<p>Actuellement, M. fait de l'ergothérapie et plus particulièrement du théâtre. Cela lui plaît beaucoup. M. a été envoyé par son médecin.</p>

Projet social :

Continuer son suivi médical en acceptant les propositions faites par les médecins et les travailleurs sociaux pour lui permettre de se soigner et de sortir de son isolement.

Délai : 10 mois

Selon les directives cantonales en matière d'assistance publique, le bénéficiaire perçoit un supplément d'intégration de CHF 100.— à la signature du CASI.

Un supplément d'intégration de CHF 300.— est octroyé dès la réalisation du 1^{er} objectif du CASI.

Ce supplément de CHF 300.— n'est pas octroyé si les objectifs définis ne sont pas réalisés dans les délais impartis, sauf pour des raisons indépendantes de la volonté du bénéficiaire, selon les procédures en vigueur.

Le bénéficiaire s'engage à informer l'assistant(e) social(e) de tout changement susceptible d'influer sur la réalisation des objectifs fixés et/ou du projet.

En cas de désaccord, sur demande écrite du bénéficiaire, ce dernier sera entendu par le responsable d'unité au cours d'un entretien en présence de l'assistant(e) social(e).

Commentaires éventuels sur le contenu du CASI:

du bénéficiaire	de l'assistant(e) social(e)

Fait à....., le..... en deux exemplaires

Le bénéficiaire

Hospice général
L'assistant(e) social(e)

Objectifs :

Le bénéficiaire s'engage à atteindre les objectifs suivants pour la réalisation du projet défini dans le CASL.

Objectif no: 1	Délais	Signature du bénéficiaire
Je m'engage à : organiser une synthèse entre ses médecins, la Fondation Phenix et son assistant social de l'HG, pour permettre de faire le point sur sa situation et réfléchir à la stratégie à suivre pour continuer le soin.	11 mai 2006	
Critères d'évaluation de l'Objectif :		
Evaluation / Commentaires		
Atteint <input checked="" type="checkbox"/>		
Non atteint <input type="checkbox"/>		

Objectif no : 2	Délais	Signature du bénéficiaire
Je m'engage à : prendre contact avec l'association pour le bien des aveugles ou le centre du bénévolat Genevois pour me renseigner sur les possibilités de bénévolat.	9 juin 2006	
Critères d'évaluation de l'Objectif :		
Evaluation / Commentaires		
Atteint <input type="checkbox"/>		
Non atteint <input type="checkbox"/>		

Annexe 7 : Extraits de la Loi sur l'aide sociale individuelle (LASI), adoptée le 22 mars 2007, entrée en vigueur officielle le 19 juin 2007, entrée en vigueur effective, 1^{er} juillet 2006; état au 25 janvier 2010

Art. 1 Buts

¹La présente loi a pour but de prévenir l'exclusion sociale et d'aider les personnes qui en souffrent à se réinsérer dans un environnement social et professionnel.

²A ces titres, elle vise à soutenir les efforts des bénéficiaires de la loi à se réinsérer sur le marché du travail et dans la vie sociale en général. Elle vise aussi à garantir à ceux qui se trouvent dans la détresse matérielle et morale des conditions d'existence conformes à la dignité humaine.

³Garant de la cohésion sociale, l'Etat s'engage à réaliser ces objectifs sociaux. Dans l'élaboration et la mise en œuvre des mesures requises, il veille notamment à ce que les ressources de la personne, celles de son entourage et de la communauté soient mobilisées et s'assure que les organes d'exécution de la présente loi développent et renforcent une collaboration interinstitutionnelle.

Art. 2 Prestations

Les prestations de l'aide sociale individuelle sont les suivantes :

- a) Accompagnement social ;
- b) Prestations financières.

Art. 3 Organes d'exécution

¹L'Hospice général est l'organe d'exécution de la présente loi sous la surveillance du département de la solidarité et de l'emploi (ci-après : département).

Section 3 Contrat d'aide social individuel (CASI)

Art. 14 Principes

¹En contrepartie des prestations d'aide financière auxquelles il a droit et des mesures d'intégration sociale ou d'insertion professionnelle mises en place, le bénéficiaire s'engage à participer activement à l'amélioration de sa situation. Cet engagement prend la forme d'un contrat.

Art. 15 Objectifs du contrat

Le contrat d'aide sociale individuel poursuit un ou plusieurs des objectifs suivants :

- a) restauration de la dignité de la personne, soit l'acquisition d'un savoir-être et d'un savoir-faire de base destiné à rendre la vie quotidienne la moins problématique possible ;
- b) socialisation de la personne, soit la reprise de contact progressive avec la vie sociale ;
- c) insertion socioprofessionnelle, soit l'exercice d'une activité d'utilité sociale, culturelle ou environnementale, ou l'acquisition d'une formation en vue d'une insertion professionnelle ;

- d) amélioration de la situation matérielle lorsque la personne réalise des revenus insuffisants.

Art. 16 Forme du contrat

¹Le contrat d'aide sociale individuel fait l'objet d'un document écrit, qui est signé par le bénéficiaire et l'Hospice général.

²Chaque membre majeur du groupe familial doit signer un contrat d'aide sociale individuel.

Art. 17 Délai

¹En principe, le contrat d'aide sociale individuel est signé dans un délai de 3 mois suivant le dépôt de la demande au sens de l'article 31 de la présente loi.

²Pendant cette période, une aide financière provisoire est accordée conformément à l'article 28, alinéa 3, de la présente loi.

Art. 18 Contenu du contrat

¹Le contrat d'aide sociale individuel contient :

- a) le projet, ainsi que les objectifs à atteindre pour le réaliser ;
- b) les délais dans lesquels ces objectifs doivent être atteints ;
- c) les moyens à mettre en œuvre à cet effet, en précisant à qui ils incombent.

²Une évaluation doit être effectuée :

- a) à l'échéance des délais fixés à l'alinéa 1, lettre b, du présent article ; ou
- b) six mois au plus tard après le dépôt de la demande au sens de l'article 31 de la présente loi, si les délais fixés à l'alinéa 1, lettre b, du présent article, dépassent cette durée.

³Le contrat est réadapté en fonction de l'évolution de la situation, et doit tenir compte des objectifs.

Art. 19 Mesures d'intégration sociale et d'insertion professionnelle

¹Le bénéficiaire de l'aide sociale bénéficie des mesures d'intégration sociale et/ou d'insertion professionnelle mises en place par l'Etat dans le cadre des dispositifs prévus par la loi en matière de chômage.

²En lien avec les dispositions légales en matière de formation et de chômage, il s'agit notamment de chercher en renforcer les compétences du bénéficiaire par l'octroi de mesures d'emploi, de formation et de soutien à la réinsertion.

³La situation personnelle de l'intéressé détermine les mesures à mettre en œuvre.

⁴Le présent article ne consacre toutefois pas un droit pour le bénéficiaire d'obtenir une mesure déterminée.

Art. 20 Collaboration du bénéficiaire

Le bénéficiaire de prestations d'aide financière est tenu de participer activement aux mesures le concernant. Il doit, en particulier, s'engager contractuellement au sens des dispositions précédentes. S'il refuse de signer le contrat d'aide sociale individuel que lui propose l'Hospice général, ou s'il n'en respecte pas la teneur en l'absence de justes motifs, il s'expose aux sanctions prévues à l'article 35, alinéa 1, lettre e, de la présente loi. (Art. 20)

Art. 21 Principe et calcul des prestations d'aide financièrement

³Le Conseil d'Etat définit par règlement les suppléments d'intégration pris en compte, en dérogation à l'article 25, alinéa 1, lettre a, dans le calcul du droit aux prestations d'aide financière. Il en fixe les montants et les conditions d'octroi. ⁽⁴⁾

(4) modification adoptée le 14.11.2008 et entrée en vigueur le 1er juillet 2009 – nouvel alinéa

Art. 22⁽⁴⁾ Revenus pris en compte

²Ne font pas partie du revenu pris en compte :

- f) une franchise sur le revenu provenant d'une activité lucrative, variant en fonction du taux d'activité lucrative, définie par règlement du Conseil d'Etat, à titre de prestation à caractère incitatif.

L'article 25 a subi des modifications. Sont présentés ci-dessous l'état de la loi au 19 mai 2009 et au 25 janvier 2010 – Cet article fait partie de la section 4 « conditions et mode de calcul des prestations d'aide financière »

Art. 25 Prestations à caractère incitatif et autres prestations circonstanciées (19.05.09)

¹Peuvent être accordées aux personnes qui, en application des articles 21 à 24 de la présente loi, ont droit à des prestations d'aide financière, les prestations suivantes :

- a) des prestations à caractère incitatif, soit ;
 - 1. les suppléments d'intégration ;
 - 2. une franchise sur le revenu provenant d'une activité lucrative, qui varie en fonction du taux d'activité ;
- b) les autres prestations circonstanciées.

²Le Conseil d'Etat définit par règlement ces prestations et fixe leurs conditions d'octroi.

Art. 25 Prestations à caractère incitatif et autres prestations circonstanciées (25.01.10)

¹Peuvent être accordées aux personnes qui, en application des articles 21 à 24 de la présente loi, ont droit à des prestations d'aide financière, les prestations suivantes :

- a) les suppléments d'intégration à titre de prestations à caractère incitatif ;
- b) les autres prestations circonstanciées.

²Le Conseil d'Etat définit par règlement ces prestations et fixe leurs conditions d'octroi.

Art. 35 Réduction, refus, suspension et suppression des prestations d'aide financière

¹Les prestations d'aide financière peuvent être réduites, suspendues, refusées ou supprimées dans les cas suivants :

- e) Le bénéficiaire ne veut pas s'engager dans un contrat d'aide sociale individuel (article 20 de la présente loi) ou n'en respecte pas intentionnellement les conditions ;

²En cas de réduction, suspension, refus ou suppression des prestations d'aide financière, l'Hospice général rend une décision écrite et motivée, indiquant les voies de droit.

Art. 50 Décisions de l'Hospice général

Toute décision prise par l'Hospice général en application de la présente loi est écrite et motivée. Elle mentionne expressément dans quel délai, sous quelle forme et auprès de quelle autorité il peut être formé une opposition.

Art. 51 Opposition

¹Les décisions peuvent faire l'objet d'une opposition écrite, adressée à la direction de l'Hospice général dans un délai de 30 jours à partir de leur notification.

²Les décisions sur opposition doivent être rendues dans un délai de 60 jours. Elles sont écrites et motivées. Elles mentionnent le délai de recours et l'autorité auprès de laquelle il peut être formé recours.

Art. 52 Recours

Les décisions sur opposition de la direction de l'Hospice général peuvent faire l'objet d'un recours au Tribunal administratif dans un délai de 30 jours à partir de leur notification.

Section 3 Prestations à caractère incitatif – Etat au 19 mai 2009

Art. 6 Principes

¹Il ne peut être alloué plus d'une prestation à caractère incitatif par personne.

²Les prestations à caractère incitatif accordées au groupe familial au sens de l'article 13 de la loi ne peuvent dépasser le montant mensuel de 850 F.

Art. 7 Suppléments d'intégration

¹Un supplément d'intégration mensuel de 100 F est accordé :

- a) à la signature du contrat d'aide sociale individuel (ci-après : CASI), pour une durée d'un mois;
- b) au bénéficiaire incapable de fournir une prestation d'intégration ou de signer un CASI malgré sa bonne disposition avérée.

²Un supplément d'intégration mensuel de 200 F est accordé :

- a) au bénéficiaire seul, sans activité lucrative, ayant à charge un enfant de moins de 2 ans révolus ;
- b) pour l'enfant à charge, âgé de 15 ans à 18 ans révolus, scolarisé, en formation, aux études dûment attestées, dès la naissance du droit aux prestations de son père et/ou de sa mère.

³Un supplément d'intégration mensuel de 300 F est accordé :

- a) au bénéficiaire qui atteint l'objectif mensuel fixé dans son CASI. En cas d'objectif non atteint, le montant du supplément d'intégration peut être diminué à 100 F, voire supprimé ;
- b) au bénéficiaire ou à son conjoint qui suit une première formation reconnue et qualifiante ou effectue un emploi temporaire fédéral ;
- c) pour l'enfant à charge, âgé de 18 à 25 ans révolus, scolarisé, en formation, aux études dûment attestées, dès la naissance du droit aux prestations de son père et/ou de sa mère ;
- d) au bénéficiaire en âge AVS qui n'exerce pas d'activité lucrative ou qui exerce une activité lucrative dont le taux est inférieur à 30% (moins de 52 heures par mois).

Art. 8 Franchise sur le revenu provenant d'une activité lucrative

¹Une franchise mensuelle sur le revenu provenant d'une activité lucrative, à l'exception du revenu provenant d'un apprentissage ou d'un stage de formation rémunéré, est accordée au bénéficiaire âgé de plus de 18 ans.

²La franchise s'élève à :

- a) 300 F par mois pour une activité égale ou supérieure à 30% (de 52 heures à 103 heures d'activité mensuelles) ;
- b) 400 F par mois pour une activité égale ou supérieure à 60% (de 104 heures à 138 heures d'activité mensuelles) ;
- c) 500 F par mois pour une activité égale ou supérieure à 80% (139 heures d'activité et plus par mois).

Section 3 Prestations à caractère incitatif – Etat au 25 janvier 2010

Art. 6⁽³⁾ Définition et principes

¹Sont des prestations à caractère incitatif :

- a) les suppléments d'intégration au sens des articles 21, alinéa 3, et 25, alinéa 1, lettre a, de la loi;
- b) la franchise sur le revenu au sens de l'article 22, alinéa 2, lettre f, de la loi.

²Il ne peut être alloué plus d'une prestation à caractère incitatif par personne.

³Les prestations à caractère incitatif accordées au groupe familial au sens de l'article 13 de la loi ne peuvent dépasser le montant mensuel de 850 F.

Art. 7⁽³⁾ Suppléments d'intégration pris en compte dans le calcul du droit aux prestations d'aide financière

En application de l'article 21, alinéa 3, de la loi, les suppléments d'intégration mensuels suivants sont accordés :

- a) 200 F pour l'enfant à charge, âgé de 15 ans à 18 ans révolus, scolarisé, en formation ou aux études dûment attestées, dès la naissance du droit aux prestations de son père et/ou de sa mère;
- b) 300 F pour l'enfant à charge, âgé de 18 ans à 25 ans révolus, scolarisé, en formation ou aux études dûment attestées, dès la naissance du droit aux prestations de son père et/ou de sa mère.

Art. 7A⁽³⁾ Suppléments d'intégration non pris en compte dans le calcul du droit aux prestations d'aide financière

¹En application de l'article 25, alinéa 1, de la loi, un supplément d'intégration mensuel de 100 F est accordé :

- a) à la signature du contrat d'aide sociale individuel (CASI), pour une durée d'un mois;
- b) au bénéficiaire incapable de fournir une prestation d'intégration ou de signer un contrat d'aide sociale individuel malgré sa bonne disposition avérée.

²Un supplément d'intégration mensuel de 200 F est accordé au bénéficiaire seul, sans activité lucrative, ayant à charge un enfant de moins de 2 ans révolus.

³Un supplément d'intégration de 300 F est accordé :

- a) au bénéficiaire qui atteint l'objectif mensuel fixé dans son contrat d'aide sociale individuel. En cas d'objectif non atteint, le montant du supplément d'intégration peut être diminué à 100 F, voire supprimé ;
- b) au bénéficiaire ou à son conjoint qui suit une première formation reconnue et qualifiante ou effectue un programme emploi formation (PEF) ;
- c) au bénéficiaire en âge AVS ou invalide.

Art. 8⁽³⁾ Franchise sur le revenu provenant d'une activité lucrative

¹En application de l'article 22, alinéa 2, lettre f, de la loi, une franchise mensuelle sur le revenu provenant d'une activité lucrative, à l'exception du revenu provenant d'un

apprentissage ou d'un stage de formation rémunéré, est accordée aux personnes qui ont 18 ans et plus.

²Cette franchise s'élève à :

- a) 300 F par mois pour une activité égale ou supérieure à 50% (de 87 heures à 103 heures d'activité mensuelles) ;
- b) 350 F par mois pour une activité égale ou supérieure à 60% (de 104 heures à 121 heures d'activité mensuelles) ;
- c) 400 F par mois pour une activité égale ou supérieure à 70% (de 122 heures à 138 heures d'activité mensuelles) ;
- d) 450 F par mois pour une activité égale ou supérieure à 80% (de 139 heures à 156 heures d'activité mensuelles) ;
- e) 500 F par mois pour une activité égale ou supérieure à 90% (157 heures d'activité et plus par mois).

Charte institutionnelle de l'Hospice général

La charte est un document d'orientation générale, qui se définit par son caractère d'intentionnalité. Elle entraîne des comportements quotidiens conjointement à l'ensemble des lois, normes, directives et procédures de l'institution.

La charte explicite l'éthique professionnelle de l'HG. Elle formule un ensemble cohérent d'intentions, qui devient un fil conducteur pour l'action concrète quotidienne. Aussi, la première volonté de ce texte est de réduire le décalage entre la parole et les actes et de proposer un cadre de référence partagé par tous les acteurs institutionnels.

Missions

L'HG est un établissement de droit public institué par la Constitution, les lois. Il met en œuvre la politique sociale du parlement et du gouvernement en collaborant avec les communes, les organismes publics et privés.

Les missions de l'institution s'inscrivent dans l'ensemble du dispositif de sécurité sociale dont la finalité est le maintien de la cohésion sociale.

L'HG est au service de personnes (administrés, assistés, bénéficiaires, clients, consultants, destinataires, usagers ; parmi tous ces termes la charte retient celui d'usagers qui paraît le plus approprié) et/ou de groupes se trouvant plus ou moins à l'écart de la vie de la collectivité du fait d'une vulnérabilité, d'une fragilisation ou d'une exclusion. L'institution vise à tisser ou restaurer des liens sociaux entre ceux-ci et la communauté. Pour ce faire, elle agit sur:

- les ressources économiques
- les potentialités de la personne (formation, confiance en soi)
- le réseau de relations sociales

afin que les personnes retrouvent l'usage de leur liberté, leur responsabilité, leur autonomie et la maîtrise de leur vie.

A cette mission s'en ajoute une préventive auprès de l'ensemble de la population. L'institution s'efforce de rendre les personnes plus autonomes par la connaissance de leurs droits et des dispositifs institutionnels. De plus, elle vise à renforcer les liens sociaux grâce à des actions collectives et à la diffusion de l'information sociale. L'HG transmet toute information pertinente aux décideurs politiques, afin que la politique sociale soit mise en œuvre à partir de la réalité socio-économique de la population.

L'HG tend à améliorer la qualité de vie au sein de la collectivité genevoise.

Valeurs institutionnelles

Afin de réinsérer des personnes et de renforcer les liens sociaux, les collaborateurs de l'HG construisent des projets discutés et négociés avec les usagers ou les partenaires institutionnels. La communication est indispensable afin de construire une réalité partagée sur laquelle repose le projet.

Dans cette communication s'enracinent des valeurs et des principes qui guident un savoir-être dans les relations : à l'utilisateur, au sein de l'HG, et à son environnement. Ces valeurs s'inscrivent dans trois pôles :

- affirmer l'identité institutionnelle,
- être en lien avec l'autre et le respecter,
- être acteur dans la collectivité genevoise.

Affirmer l'identité institutionnelle

Affirmer cette identité, c'est : rechercher la cohérence entre les intentions et les actes, reconnaître les limites de l'institution, savoir dire oui et pouvoir dire non.

Autonomie, intégrité, modestie orientent le savoir-être des acteurs institutionnels.

Etre en lien avec l'autre et le respecter

Tolérance, compréhension, reconnaissance, confiance, loyauté, transparence, concertation, participation, solidarité illustrent ce que l'institution entend par respect de l'autre (son identité, sa dignité, ses droits, sa différence).

Le respect se traduit par une attitude professionnelle d'écoute, d'empathie, de non-jugement et par la confidentialité des échanges, ainsi que par la reconnaissance des limites et des erreurs respectives.

Etre en lien, c'est communiquer, échanger, discuter des engagements réciproques et les respecter.

L'HG applique le principe d'égalité de traitement. Toutefois, dans un souci d'équité, l'institution prend en compte les différentes demandes et les situations spécifiques.

Etre en lien avec l'utilisateur

Les collaborateurs, cadres compris, s'efforcent d'être clairs dans leurs relations avec l'utilisateur, de lui dire explicitement les possibilités et les conditions de leurs actions.

Ils essaient de comprendre l'utilisateur et croient en ses capacités et en son potentiel de changement.

Ils respectent l'autonomie de l'utilisateur et ils le rendent responsable en faisant avec lui - non pour lui - et en se mettant d'accord sur l'action à mener et les objectifs à atteindre.

La cohésion au sein de l'HG

Consciente que sa richesse se trouve dans son personnel, l'institution sait que l'espace de travail est également un espace de développement personnel.

L'autonomie signifie, dans le cadre institutionnel, la possibilité de choisir ses objectifs, la manière et les moyens de les atteindre.

L'HG favorise l'autonomie des personnes et des différentes entités, cela engage la responsabilité de chacun. La collaboration passe par la considération, l'estime de l'autre, tous rangs hiérarchiques confondus, ainsi que par la reconnaissance et l'acceptation des différents rôles, compétences et responsabilités. La cohésion sociale au sein de l'HG se manifeste par le partage d'un projet commun, par l'esprit d'entraide, par le soutien et la disponibilité de tous.

Des prestations au service d'un projet

L'HG participe activement à la construction et au maintien du tissu social genevois. Aussi, l'institution agit-elle sur le lien entre l'individu et la collectivité. Pour ce faire, elle offre des prestations tant individuelles que collectives.

Prestations individuelles

Institution sociale polyvalente, l'HG est en relation avec des personnes de tout âge. L'institution offre: un accueil, une écoute, une orientation, des informations, de l'action sociale, de l'hébergement, de l'animation, des projets éducatifs. Ces activités sont menées dans le but de:

- aider à surmonter une situation vécue comme difficile par la personne;
- développer, maintenir l'autonomie de la personne;
- favoriser la capacité d'exercer sa responsabilité de citoyen, en tant que membre de la collectivité (droits et devoirs);
- retrouver, maintenir un bien-être, une sécurité;
- recouvrer sa liberté dans le respect de celle des autres.

Notre mission

Conformément au cadre légal, notre mission est de rendre les personnes plus autonomes et de renforcer les liens sociaux en offrant des services différenciés en fonction des besoins de différentes catégories de la population, notamment en matière de prévention, d'information et d'action sociale.

En tant que professionnels de notre métier, nous sommes une force de proposition pour que la politique sociale réponde aux demandes des autorités politiques et que les prestations prennent en compte les besoins évolutifs de la population et les changements de la société.

Nos valeurs

Six valeurs fondamentales guident l'action de notre institution aussi bien dans la pratique de notre métier vis-à-vis des usagers et de nos partenaires, que dans la gestion de notre organisation.

Transparence

de notre organisation et dans notre communication interne et externe

Respect

de nos usagers, de nos partenaires et de notre personnel et à l'écoute de leurs besoins

Partenariat

pour réfléchir, agir et réussir ensemble au sein de l'institution et avec l'ensemble des acteurs du réseau

Cohérence

entre nos discours et nos actions au quotidien

Originalité

enrichir la manière de pratiquer notre métier et faire évoluer nos modes de fonctionnement

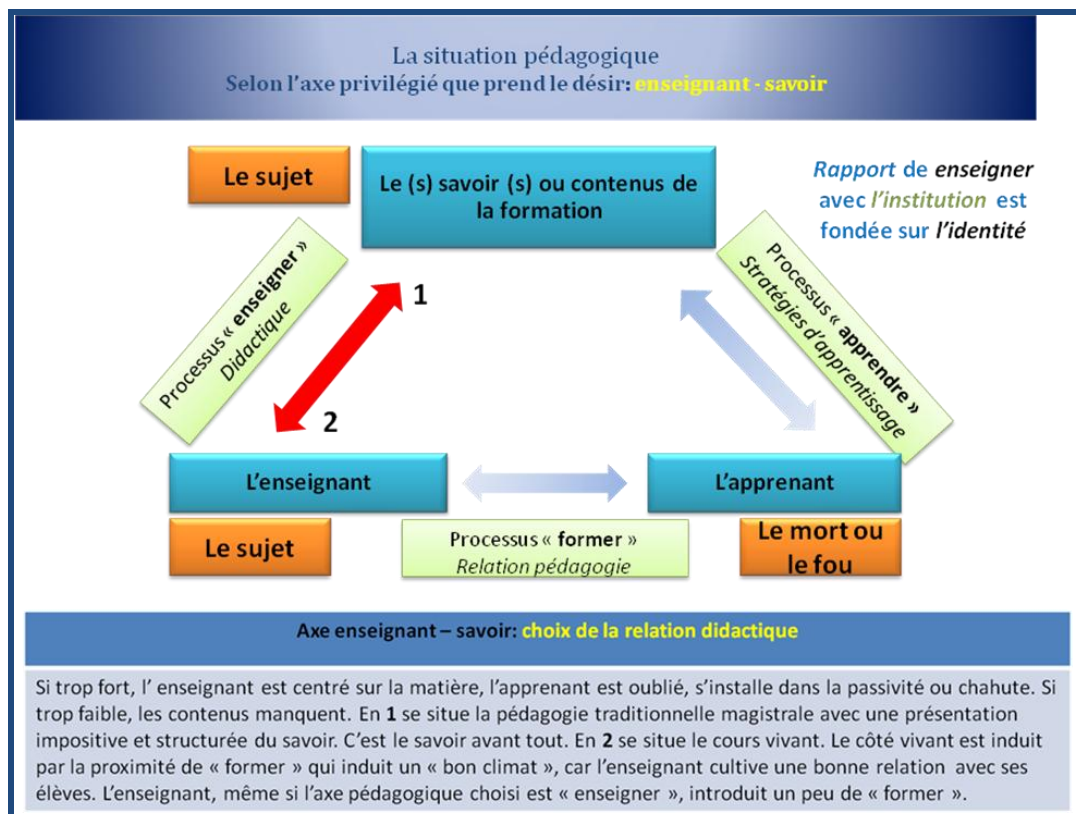
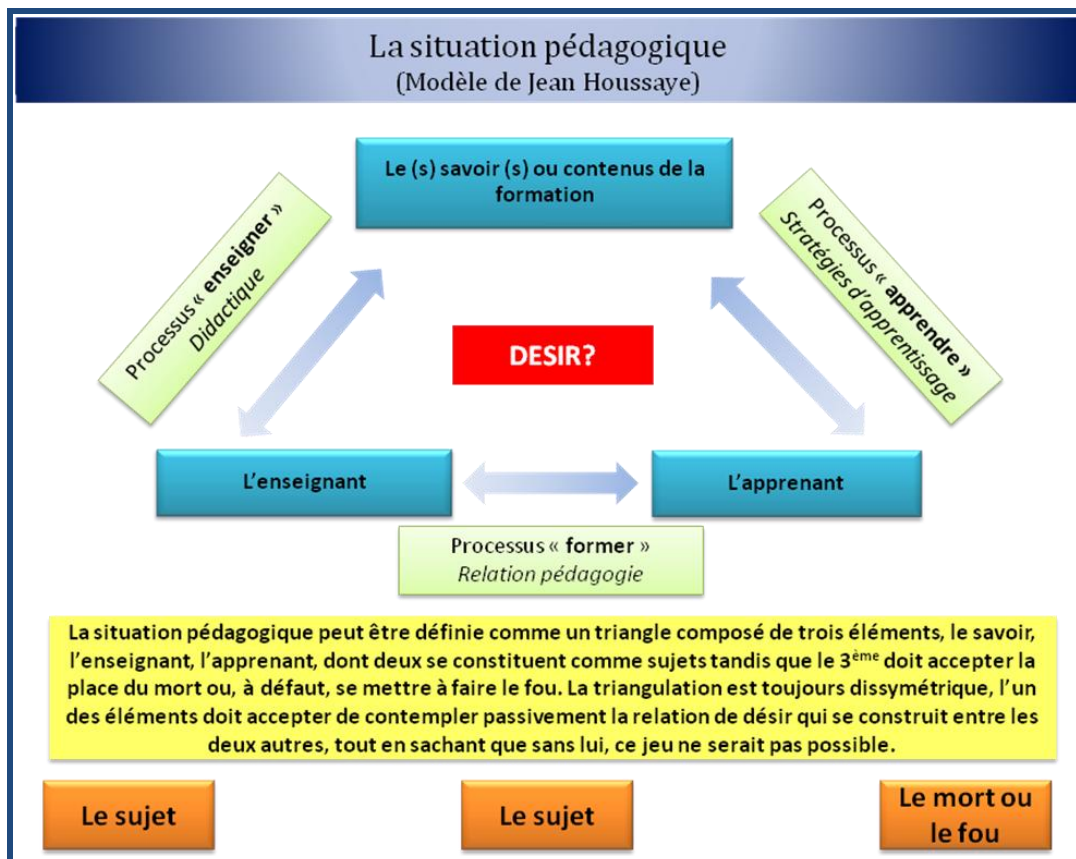
Responsabilité

dans la pratique de notre métier, dans la gestion de notre institution et par le développement des compétences (savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir) du personnel

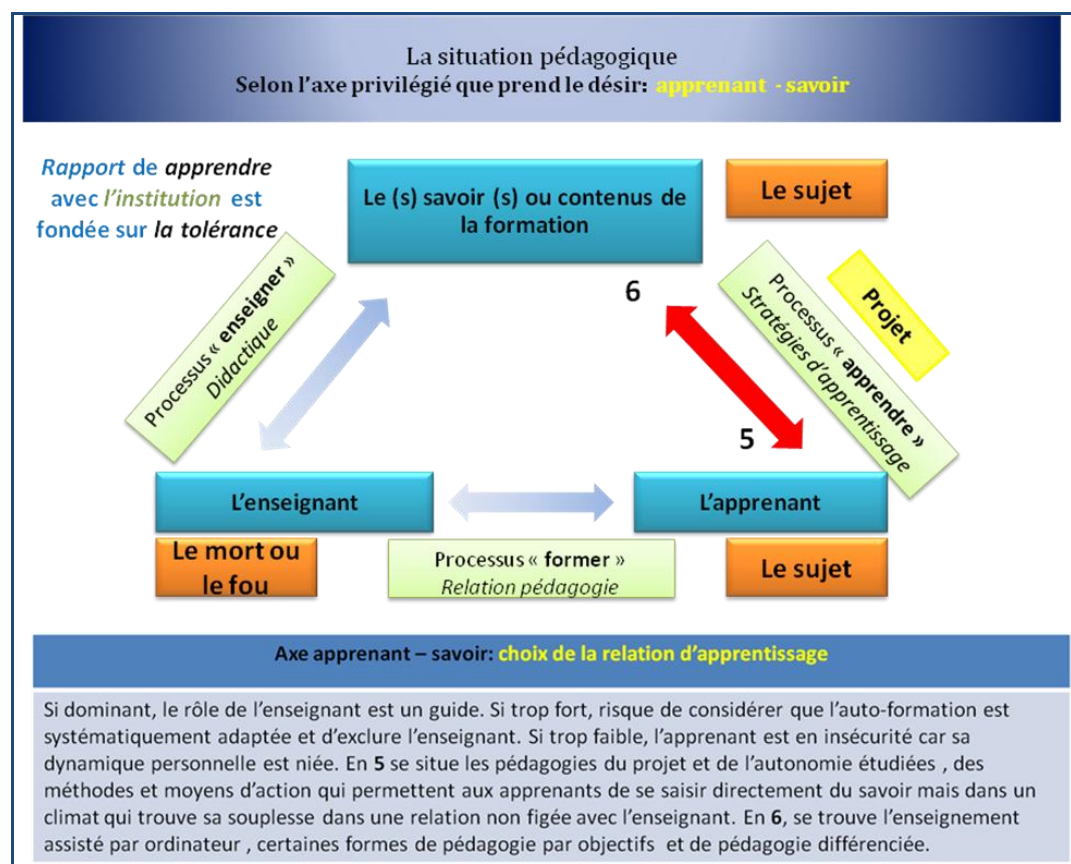
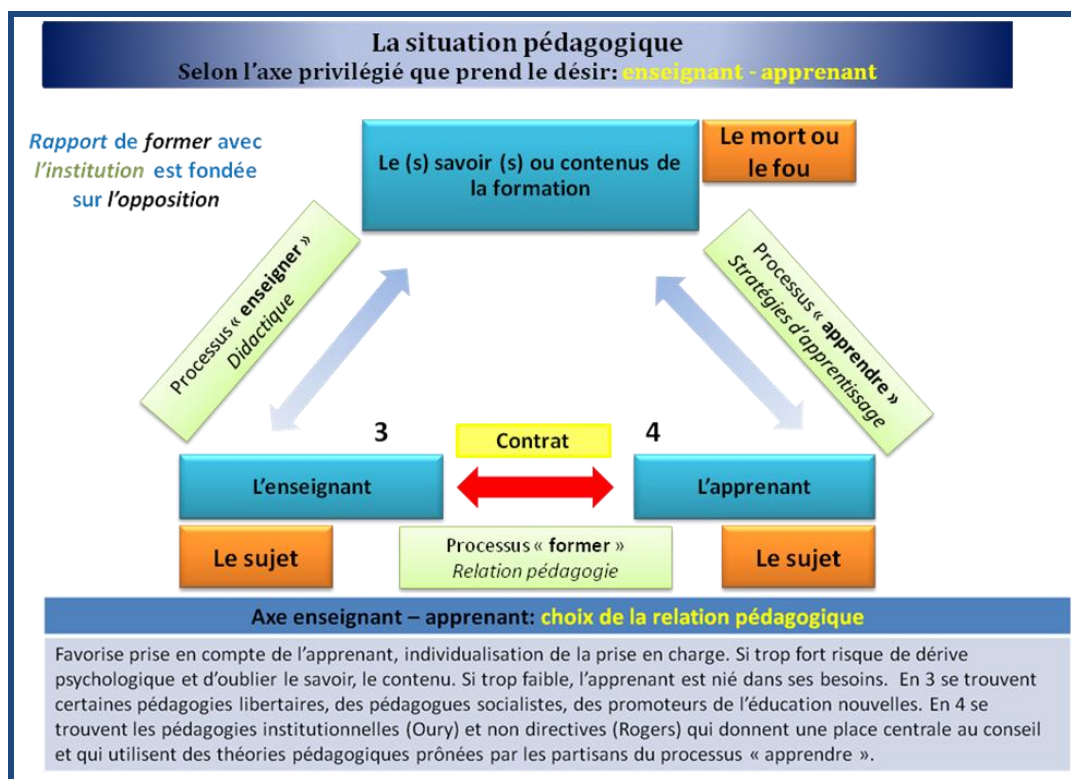
Stratégie (au niveau de l'action sociale)

Mettre en œuvre une action sociale cohérente qui tient compte de la trajectoire de vie de l'utilisateur et qui assure une prise en charge sociale et financière dans le but de favoriser sa (ré) insertion.

Annexe 11 : Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique: modèle de Jean Houssaye (1993)



Annexe 11 : Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique: modèle de Jean Houssaye (1993) - suite



Annexe 12 : Guide d'entretien préparé par l'auteur du mémoire en 2009 et mis à disposition d'étudiants qui désireraient poursuivre la recherche et la réflexion.

GRILLE D'ENTRETIENS AVEC LES ASSISTANTS SOCIAUX DE L'HOSPICE GÉNÉRAL

Le Contrat d'action sociale individuelle (CASI) à l'épreuve de la pratique et des représentations des assistants sociaux
Etude menée dans le cadre du Mémoire de fin d'études de Myriam VOUILLAMOZ
Filière service social, volée FEE04
Haute Ecole de Travail social (HETS), Genève, 2009

DONNÉES ASSISTANT SOCIAL	Date de l'entretien :
Age : 20 à 30 ans 30 à 40 ans 40 à 50 ans 50 à 60 ans	
Taux de travail :	
Nombre moyen, sur l'année, de dossiers suivis:	
Nombre d'années à l'HG :	
Nombre d'années d'expérience en travail social :	
Autres expériences professionnelles :	
Niveau de formation :	
Diplôme (s) obtenu (s) :	
Dans quel (s) domaine (s) spécifique (s) :	
Autres mandats, engagements, politique et/ou associatif	

Première partie

La pratique, la mise en œuvre

Le contexte de la mise en œuvre, de l'introduction du CASI en 2006 / 2007

- Quand et dans quel cadre, l'introduction des pratiques incitatives (CASI et franchises sur le revenu) vous a-t-elle été communiquée ?
- Dans le cadre de ces changements, avez-vous bénéficié d'une formation spécifique ? Si oui, à quelle moment du processus a-t-elle eu lieu ?

La pratique du CASI

- A qui s'adresse le CASI ?
- Est-ce facile de déterminer si l'accompagnement requiert un CASI ou non, le cadre d'application est-il suffisamment clair ?
- Décrivez, de manière succincte, comment vous mettez en œuvre le CASI et ses différentes phases.
- Y-a-t-il une phase qui nécessite plus de temps qu'une autre ?
- Y-a-t-il une phase dont la mise en œuvre est plus difficile qu'une autre ?
- Lors d'un premier CASI, combien de temps prend l'appréciation de la situation et la fixation d'objectifs avec le bénéficiaire ?
- Le règlement donne un délai de 3 mois pour ce faire ; ce délai est-il souvent dépassé ?
- Pendant ce temps et pour un maximum de 3 mois, il est prévu que la personne touche une aide financière provisoire. Est-elle équivalente au montant d'intégration maximum, soit CHF 300 ?
- La personne touche-t-elle déjà, à ce moment, le supplément d'intégration de CHF 100 prévu à la signature du contrat ?
- Si l'évaluation dure plus de 3 mois, que se passe-t-il au niveau financier ?
- L'intervention / l'accompagnement avec la signature d'un CASI représente quelle proportion de vos interventions globales ? (combien de bénéficiaires CASI sur le total des bénéficiaires ?)
- Y-a-t-il beaucoup de situations pour lesquelles vous ne pouvez entrer dans une démarche CASI ? - selon le Règlement d'exécution de la LASI, section 3, Art. 71, let. b) : *au bénéficiaire incapable de fournir une prestation d'intégration ou de signer un CASI malgré sa bonne disposition avérée.*
- Ces personnes ont-elles la possibilité de toucher le supplément d'intégration de CHF 300 ou en restent-elles à CHF 100 ? Si non, bénéficient-elles de prestations compensatoires ?
- Quelles sont les problématiques particulières que vous ne pouvez pas aborder avec la méthodologie du CASI ?
- Les personnes qui touchent un supplément d'intégration « automatique » de CHF 200 sont-elles nombreuses ?- *personnes telles que définies dans le Règlement d'exécution de la LASI, section 3, Art. 72, let. a) : au bénéficiaire seul, sans activité lucrative, ayant à charge un enfant de moins de 2 ans révolus.*

- Peuvent-elles, si elles le désirent, entrer dans une démarche CASI et viser un supplément d'intégration de CHF 300 ?
- Arrive-t-il souvent que vous refusiez un supplément d'intégration car les objectifs ne sont pas atteints?
- Pouvez-vous citer quelques exemples, quelques raisons d'un tel refus ?
- Quels sont les « justes motifs » invoqués à l'Art. 20 de la LASI Collaboration du bénéficiaire : ... *S'il refuse de signer le contrat d'aide sociale individuelle que lui propose l'Hospice général, ou s'il n'en respecte pas la teneur en l'absence de justes motifs, il s'expose aux sanctions prévues ...*
- A quoi jugez-vous qu'une personne n'est pas *collaborante* ?
- Est-il souvent arrivé qu'un bénéficiaire refuse un CASI ?
- Quelles raisons invoque-t-il pour ce faire ?
- Que faites-vous dans ces cas-là ?
- Est-il souvent arrivé qu'il y ait un désaccord avec le bénéficiaire et que ce dernier ait demandé un entretien avec le RU ?
- Est-il arrivé que le bénéficiaire qui se sente lésé aie recours à des voies de droit pour se défendre? Quelle voie a-t-il alors utilisé ? A-t-il eu gain de cause ?

Qui sont les usagers ? Quelles problématiques les plus fréquentes sont liées à un CASI ? Quelle est la phase la plus représentée (restauration, socialisation, insertion professionnelle) ?

- Pouvez-vous établir une typologie du bénéficiaire CASI ou les situations sont-elles d'une diversité qui ne le permet pas ?
- Pouvez-vous établir un ou des élément (s) commun (s) à la plupart des situations vécues par le bénéficiaire (facteurs plutôt externes) - à part ceux qui font partie de l'ouverture du droit à un CASI, selon le règlement et qui ont déjà été traités.
- Pouvez-vous établir un ou des élément (s) commun (s) à la plupart des bénéficiaires de CASI – autres que ceux liés à la situation (facteurs plutôt internes) ?
- Par rapport aux objectifs fixés en lien avec les 3 différentes phases (restauration, socialisation, insertion professionnelle), y-a-t-il une phase plus représentée qu'une autre ?
- Avez-vous été confronté à des difficultés, lors de l'évaluation de la situation du bénéficiaire, pour établir dans quelle phase sa problématique se situait ?

Deuxième partie

Les représentations

Les moyens à disposition, en interne, dans le réseau associatif et le monde du travail

Le contexte institutionnel

- Estimez-vous avoir suffisamment de temps à disposition pour mener à bien de manière satisfaisante les CASI ?

- Vous arrive-t-il souvent d'avoir une ou des difficulté (s) en lien avec l'application du CASI ? Dans ces cas-là, à quelle aide, ressources pouvez-vous recourir ? - colloques, autres moments d'échanges à disposition.
- Estimez-vous que ces ressources ou que les moments d'échanges sont suffisants?
- Estimez-vous être suffisamment armé, formé pour l'application du CASI et de la méthodologie de projet ?
- Estimez-vous que les moyens de formation mis à disposition sont suffisants ?
- Si non, quels seraient les besoins que vous aimeriez formuler ?

Le réseau et le marché du travail : leurs ressources – Estimation des moyens, de la force de proposition, de la marge de manœuvre dans la réalisation des objectifs

- D'une manière générale, par rapport à la réalisation des objectifs mis en place dans les CASI, estimez-vous avoir suffisamment de moyens à disposition, être force de propositions?
- Dans le cadre de l'insertion professionnelle, le réseau mis en place dans le cadre de l'introduction de la nouvelle loi, est-il une ressource suffisante ?
- La collaboration interinstitutionnelle fonctionne-t-elle de manière satisfaisante ?
- Arrive-t-il souvent qu'un bénéficiaire puisse s'insérer dans le marché de l'emploi primaire – c'est-à-dire dans le secteur privé et public mais excluant les activités d'utilité sociale, culturelle ou environnementale – LASI, section 3, Art. 15 Objectifs du contrat, let. c)?

Types de projets et d'objectifs fixés et degré de satisfaction par rapport à ceux-ci

- Quels types de projets sont élaborés dans le cadre des CASI ? Donnez quelques exemples.
- Sur quels objectifs débouchent-ils?
- D'une manière générale, êtes-vous satisfait des projets et objectifs mis sur pied avec les usagers dans le cadre des CASI ?
- Les trouvez-vous de qualité ?
- Vous est-il arrivé de devoir réévaluer projet et objectifs, car ceux-ci n'étaient manifestement pas adaptés ?
- Qu'est-ce qui avait été mal évalué, selon vous ?
- Estimez-vous que vous et l'utilisateur avez suffisamment de marge de manœuvre pour mener à bien les objectifs?
- Comment comprenez-vous le **R** (pour *Réaliste et réalisable*) du **SMART** (qualités de l'objectif)? – Par exemple, tenez-vous compte, lors de la fixation des objectifs avec les bénéficiaires, des contraintes externes à la situation du bénéficiaire (contraintes du marché du travail, par ex.) ?
- Qu'en est-il du **A** (pour *Attractif*) du **SMART** ? Pensez-vous que d'une manière générale, les objectifs fixés avec les bénéficiaires soient suffisamment attractifs pour ce dernier?
- Dans le cadre de la réinsertion professionnelle, les bénéficiaires considèrent-ils les emplois d'utilité sociale et /ou ceux proposés dans le réseau associatif comme valables et intéressants ? Est-ce que ces derniers sont mobilisants, d'une manière générale ?

- Estimez-vous que le fait de fixer des objectifs réalistes et réalisables ait un impact négatif sur l'attractivité de ces derniers, et par conséquent sur leur capacité mobilisatrice ?
- Pouvez-vous, sur la base de vos observations et expérience, établir un lien direct entre l'attractivité de l'objectif et le degré de mobilisation du bénéficiaire ?

Facteurs de réussite et / ou d'échec des CASI

- Dans les cas où des CASI ont bien abouti, quels ont été, selon vous, les éléments qui en ont favorisé la réussite ?
- Dans le cas contraire, quels étaient les facteurs d'échec ?

Les représentations générales sur le métier et sur le CASI

- Comment comprenez-vous votre mission en tant qu'assistant social à l'Hospice général ?
- Quels sont vos rôles et fonctions principaux en tant que tel ?
- Pensez-vous avoir une fonction, un rôle pédagogique auprès du bénéficiaire ?
- Si oui, en quoi consiste cette fonction et sous quelle (s) forme (s) s'actualise-t-elle dans la pratique ?
- Vous semble-t-il qu'un rôle ou une fonction se retrouvent particulièrement renforcés avec la pratique du CASI ?
- Estimez-vous que cette nouvelle méthodologie de travail a un impact sur votre identité professionnelle ?
- Comment comprenez-vous le CASI et les mesures d'incitation en général ?
- Que savez-vous du contexte plus général dans lequel ils ont été introduits ?
- Avez-vous suivi les débats prévalant à l'adoption de la LASI ?
- Est-ce que l'introduction du CASI a changé quelque chose à votre pratique ?
- Avez-vous rencontré des difficultés liées à sa mise en œuvre – autres que celles qui ont déjà pu être évoquées ?
- Avez-vous trouvé des solutions à ces difficultés ? Quelles sont-elles ?
- D'une manière générale, diriez-vous que le CASI complique ou facilite votre travail ?
- Quels sont, selon vous, les points forts et les points faibles du CASI ?
- Vos représentations / opinions sur le CASI ont-elles évolués depuis le début de votre pratique jusqu'à aujourd'hui ?

Tensions éthiques, déontologie

- L'introduction du CASI et sa mise en œuvre dans votre pratique a-t-elle généré un malaise, des tensions, des dilemmes ?
- Si oui, de quel (s) ordre (s) étaient-ils ?
- Avez-vous trouvé des solutions et quelles sont-elles ?
- Estimez-vous que le bénéficiaire a suffisamment de moyens pour défendre ses « droits », suite à une évaluation négative de l'AS et à la sanction financière qui s'en suit ?
- Avez-vous parfois le sentiment d'être utilisé et / ou que vos compétences sont utilisées à des fins autres que ce que vous souhaiteriez idéalement ?

- A votre avis, l'introduction du CASI et son application ont-ils des conséquences en termes d'éthique et de déontologie ?
- Si oui, lesquelles ?

Les usagers et le CASI : l'observation des assistants sociaux

- Quelle est la réaction la plus fréquente des bénéficiaires lorsque vous leur présentez et proposez un CASI ?
- Comprennent-ils facilement que le supplément d'intégration est lié à la signature d'un CASI et à une évaluation positive des objectifs, par vous-même ?
- Une fois compris, l'acceptent-ils facilement ?
- Ceux qui l'acceptent, pour quelle (s) raison (s) le font-ils ? L'ont-ils exprimés eux-mêmes ou est-ce votre interprétation ?
- Arrive-t-il qu'un usager mette en doute la légitimité de votre action, votre légitimité à lui proposer un CASI – par ex. par des paroles telles que « Je n'ai pas besoin d'un AS, d'un CASI, j'ai juste besoin d'un travail » ou bien « Je viens ici pour chercher de l'aide et on veut me faire signer un contrat », etc. ?
- A quel moment du processus s'expriment les réactions les plus fortes – *signature, négociations portant sur le projet et les objectifs, évaluation, etc.* ?
- Vous semble-t-il que l'introduction du CASI a changé quelque chose dans le comportement de vos bénéficiaires ?
- Comment se passe la phase de négociation (*si non évoqué auparavant*) ?
- Le bénéficiaire est-il, de manière générale, très actif, dans cette phase ? Ou s'en remet-il plutôt à vous ?
- Pour ceux qui ne s'engagent pas dans la négociation, quelles en sont, selon vous, les raisons – ou selon eux, s'ils l'expriment ?

Le lien d'accompagnement, la relation avec le bénéficiaire

- Est-ce que le CASI et sa mise en pratique ont changé quelque chose à vos rapports avec les bénéficiaires ?
- Si oui, de quelle nature est ce changement ?

Evaluation de l' « efficacité » du CASI et des mécanismes d'activation

- Pensez-vous possible d'évaluer l'efficacité du CASI ?
- Si oui, sur quels critères vous baseriez-vous pour ce faire ?
- D'une manière générale, estimez-vous que l'utilisation du CASI dans l'accompagnement social donne des résultats plus probants que dans les accompagnements sans CASI ?
- Si oui, de quel ordre sont-ils ?
- Si non, quelles en sont, à votre avis, les raisons ?
- Y-a-t-il une des 3 phases où vous estimez que les résultats sont, d'une manière générale, plus convaincants ? Ou plus faciles à atteindre ? Quelles en sont, selon vous, les raisons ?
- Qu'en est-il de celui de l'intégration professionnelle ? (*s'il n'a pas été cité*)
- Si vous pouviez changer quelque chose à ce CASI, que proposeriez-vous ?