



La formation du travailleur social se fait dans la rue

Ulrike Armbruster-Elatifi

Professeure, Haute école de travail social de Genève, Suisse
 ulrike.armbruster-elatifi@hesge.ch

La question des relations entre les générations dans la sphère intra- et extrafamiliale a pris de l'ampleur ces dernières années. Cet article s'intéresse à la relation intergénérationnelle dans l'espace public urbain. Dans ce cadre, l'auteure a étudié un module d'enseignement proposé aux étudiants de troisième année bachelor en travail social. Les concepts-clés utilisés s'appuient sur les dimensions théoriques de génération/intergénération et espace public, ainsi que sur des aspects disciplinaires comme l'animation socioculturelle. Ce travail a donc examiné le passage qui mène de l'ingénierie de formation très conceptuelle à l'application pratique sur le terrain. L'apprentissage concret des étudiants dans ce processus a également été pris en compte. Comme résultat, nous présentons la modélisation de cette praxis, les forces et faiblesses de cette pédagogie qui veut relier théorie et terrain et enfin, l'ancrage de cet enseignement dans son contexte institutionnel large.

Mots-clés : Génération/intergénération; espace public urbain; animation socioculturelle; pédagogie.

The question of the relations between generations in and out of the family's sphere expanded these last years. This article is interested in the intergenerational relation in the urban public place. In this perspective, the author studied an educational process proposed to students in social work in their third year of undergraduate cursus. The key concepts used lean on the theoretical dimensions of generation/intergeneration and public place, as well as on the disciplinary aspects such as sociocultural community development. This analysis thus examined the passage which leads from the very abstract cursus engineering to practical applications. The actual apprenticeship of the students in this process was also taken into account. As result, we present the model of this praxis, the strengths and the weaknesses of this pedagogy which wants to bind theory and practice and the anchoring of this teaching in its wide institutional context.

Keywords: generation/intergeneration; urban public place; sociocultural community development; pedagogy.

La cuestión de las relaciones entre las generaciones en la esfera intra y extrafamiliar se incrementó estos últimos años. Este artículo se interesa por la relación intergeneracional en el espacio público urbano. En este perspectiva, la autora estudió un módulo de enseñanza propuesto a los estudiantes del tercer año de bachillerato en trabajo social. Los conceptos clave utilizados se apoyan en las dimensiones teóricas de generación/intergeneración y espacio público, así como en los aspectos disciplinarios como la animación sociocultural. Este trabajo pues examinó el paso que lleva de la ingeniería de formación muy conceptual a la aplicación práctica. El aprendizaje concreto de los estudiantes en este proceso también ha sido tomado en consideración. Como el resultado, presentamos la modelización de este praxis, las fuerzas y las debilidades de esta pedagogía que quiere unir teoría y terreno y por fin, el anclaje de esta enseñanza en su contexto institucional ancho.

Palabras clave : generación/intergeneración; espacio público urbano; animación sociocultural; pedagogía.

Clara, Serge, David, Isabelle et Myriam¹ montent leur stand dans le parc Gourgas, rare espace vert du quartier de la Jonction. Il fait glacial en ce mois de décembre 2011. Les étudiants de la Haute école de travail social de Genève passent leur troisième journée dans ce parc avec leur banderole et leurs panneaux d'affichage. Une table, des bancs, des thermos et quelques biscuits à grignoter rendent le stand accueillant et chaleureux. Les étudiants interpellent les passants – jeunes et âgés – et les invitent à donner leur opinion sur la cohabitation entre les générations dans ce quartier. L'accueil des usagers du parc est bon, l'atmosphère détendue. Les gens s'arrêtent volontiers pour échanger avec eux. Certains habitants prennent même l'habitude de leur présence et rejoignent ces futurs travailleurs sociaux pour partager un thé chaud. Les discussions sont nourries. Les avis divergent, mais une chose est sûre pour tout le monde, ils aimeraient avoir plus de contacts avec les autres générations. Le problème : ils ne savent pas comment s'y prendre. Comment entrer en discussion avec ces jeunes qui squattent le parc en fin d'après-midi ? Que dire à cette dame qui se repose sur le banc au retour de ses courses ? Il y a la peur de l'autre, si différent et en même temps si semblable.

S'aventurer hors murs : un défi pour la formation.

« Les Hautes écoles spécialisées de niveau universitaire se doivent d'articuler de front l'enseignement des connaissances théoriques fondamentales et la formation à une expertise professionnelle de terrain fondée sur des compétences métiers » revendique Joëlle Libois (2010), directrice de la Haute école de travail social à Genève (HETS). Cette articulation entre théorie et pratique au sein d'un enseignement est une entreprise exigeante, captivante, mais aussi périlleuse pour les formateurs de ces écoles. Pour une Haute école de travail social, le terrain de pratique et d'exercice peut être une institution du réseau social, culturel, sanitaire ou alors la rue, l'espace public urbain.

Dans le cadre du Master of Advanced Studies en gérontologie sociale organisé par la Berner Fachhochschule, Institut Alter, nous avons réalisé un travail portant un regard critique sur ce type de démarche pédagogique innovante². Pour cette étude, notre choix s'est porté sur le module de formation « Sens et enjeux des liens générationnels dans l'espace public : un nouveau défi pour le travailleur social ?! » qui expérimente justement ces trois dimensions distinctes : la théorie, la méthodologie et la pratique d'intervention professionnelle (l'action).

Il s'agit d'une offre d'approfondissement et de spécialisation inter-sites (Oasis) proposée aux étudiants suisse-romands en troisième et dernière année de formation en travail social. Le module se déroule sur les cinq mois du semestre d'automne, au rythme de deux journées par semaine. Environ 25 étudiants y participent chaque année. Le module est sous la responsabilité de trois enseignantes de la HETS Genève. Le module est fortement inspiré des fondements disciplinaires, de la pratique et des champs d'intervention de l'animation socioculturelle : méthodologie de projet, participation, accueil libre, espace public, hors murs, etc.

Dans le cadre de cette étude, nous avons rendu compte d'une pratique professionnelle de formateurs en travail social. Pour ce faire, nous avons développé un modèle didactique et avons réfléchi à une méthodologie d'intervention dans l'espace public urbain, qui prend en compte l'aspect générationnel. Ce travail questionne également la notion d'intergénérationnel à travers le

1. Prénoms fictifs

2. Armbruster Elatifi, U. (2012). *L'intergénération dans l'espace public urbain. L'émergence d'un modèle d'enseignement*. Masterarbeit non publié du MAS en gérontologie 2010-2012. Bern : Berner Fachhochschule, Kompetenzzentrum Gerontologie.

discours des étudiants en travail social. Ces derniers s'interrogent sur les liens générationnels dans l'espace public urbain et sur la pertinence d'agir du travailleur social.

L'apprentissage sur le terrain : une chance.

Une immersion sur le terrain de pratique profite autant aux étudiants qu'aux acteurs de terrain. Les étudiants apprennent à observer leur environnement de travail et surtout à aller vers les personnes afin que l'action émerge de son environnement. C'est justement dans cet « oser aborder ou oser se laisser aborder » que réside la plus grande difficulté du métier en travail social. Les étudiants soulignent l'intérêt de parvenir à faire participer la population et ainsi encourager « la co-production des savoirs pour définir les solutions appropriées aux besoins » (Paturel & Simon, 2011, p.79). Cette co-production n'est possible que si le travailleur social est proche des usagers de l'espace public urbain.

Les étudiants découvrent également ce champ d'intervention qu'est l'espace public urbain. Il constitue un énorme défi pour eux. En milieu ouvert, il n'existe pas de filet de sécurité. Le travailleur social sait rarement ce qui va se passer. Il est tout le temps obligé de composer avec ce qui vient, avec l'imprévu. Libois et Wicht (2004, p.251) décrivent cette approche comme « se devant de réguler dans l'imprévu des interactions agissantes. L'irrégularité devenant peut-être le socle de régularité instituant ce type de travail ». Concernant la posture professionnelle du travailleur social, ils spécifient que « face à cet enchevêtrement non maîtrisable, la capacité professionnelle se situe dans l'acceptation de cette non maîtrise et dans la capacité à faire accepter et comprendre à l'environnement social et contextuel la richesse et la justesse de ces émergences hors normes pré établies. Ainsi l'action réelle se définit par elle-même et l'action prescrite devrait reposer sur l'acceptation d'une formalisation de l'action impossible et impensable dans une visée prédéfinie » (Libois & Wicht, 2004, p.252). A travers ce module, les étudiants perçoivent l'importance du rôle que joue l'espace public dans le travail social et sa complexité.

L'intergénérationnel constitue un autre challenge pour les étudiants. L'espace public est un territoire organisé où les individus se rencontrent et échangent. Cependant, et c'est là que réside l'intérêt de l'espace public dans le questionnement de l'intergénérationnel, l'espace public n'est pas un choix, c'est une contrainte. Toutes les générations y sont présentes ! Comment les différentes générations peuvent-elles cohabiter en toute intelligence dans cet espace commun et de proximité ? Ces futurs travailleurs sociaux tentent d'apporter une réponse à cette question.

Enfin, les étudiants doivent apprendre à intervenir et à travailler en équipe avec leurs pairs, mais aussi avec les professionnels du quartier, les habitants, les commerçants, etc. Il leur est demandé non seulement de réunir des informations sur un quartier, mais aussi d'imaginer, d'élaborer et de réaliser avec l'ensemble de ces acteurs une action sur la thématique de l'intergénérationnel dans l'espace public urbain. La gestion du groupe leur appartient. Ils sont invités à trouver leur propre dynamique de groupe et règles de fonctionnement. Ils forment ainsi une « équipe projet » qui « réunit des acteurs porteurs de compétences diverses, sans lien hiérarchique, impliqués le plus en amont possible d'une innovation » (Dameron, 2002, p.340). Les professionnels du travail social sont continuellement appelés à composer avec le collectif, à collaborer entre professionnels et institutions. Les étudiants soulignent dans leurs écrits personnels la place centrale qu'a jouée cet aspect dans le module Oasis Intergénérationnel. Ainsi, ils ont été confrontés aux relations interpersonnelles au sein de leur groupe ainsi qu'aux différents phénomènes, mécanismes et

processus caractéristiques d'une équipe de conception et aux effets qui en résultent sur les activités, les intérêts et les objectifs communs.

Concernant les acteurs de terrain, l'apport des étudiants réside dans la stimulation d'une réflexion avec eux, plus que dans la production d'informations nouvelles et révélatrices sur le quartier. Les professionnels de terrain soulignent que les étudiants ont su soulever des thématiques intéressantes et pertinentes liées au quartier, même s'ils n'ont pas pu apporter une réponse. Ces retours des partenaires de terrain montrent que l'apport des étudiants est surtout lié à leur capacité à produire des interventions significatives prenant en compte l'intergénérationnel dans l'espace public.

Nos impressions du terrain, sensations, émotions personnelles et subjectives.

Au début de la démarche et de nos journées sur le terrain, nous nous sommes sentis quelques peu égarés par toutes ces rues éparpillées sur notre zone. En même temps, nous avions une folle envie de découvrir ce quartier.

Nous avons constaté que le Cimetière des Rois était un lieu de passage et prenait la fonction d'un parc durant la journée et les beaux jours. Au début, nous nous sommes sentis mal à l'aise vis-à-vis de l'utilité que prenait ce lieu. Certains membres du groupe étaient même « choqués » de voir les gens s'asseoir entre les tombes et prendre le repas de midi.

Ce qui nous a également frappés, c'est la fatigue des commerçants et habitants due aux travaux et aux bruits engendrés. Jour après jour, en allant à la rencontre de la population et des commerçants, nous avons pu effectuer des observations avant de poser un diagnostic sur le quartier. Suite à ces informations, plusieurs thèmes ont émergé : la multiculturalité, l'insécurité, la mobilité au sein de cette zone, l'appartenance...

Nos journées d'observation nous ont permis de partager, avec certains commerçants, des moments inoubliables et très enrichissants. Un sentiment de confiance s'est rapidement installé entre nous.

Extrait d'un journal de terrain d'un groupe d'étudiants du module Oasis 2011-12.

Au cœur de l'apprentissage du métier : la réflexivité.

Le modèle d'enseignement le plus classique et courant est certes le modèle linéaire ou académique. Il se caractérise par un enseignement ex cathedra ou magistral. Il s'agit d'un enseignement donné à un grand groupe. Il s'est davantage développé depuis les années 90, « en lien avec une massification de l'enseignement supérieur en Suisse, mais aussi en Europe et dans le monde » (Daele, 2011). Le formateur détient le savoir qu'il transmet aux apprenants. Par opposition, le modèle pédagogique prôné dans ce module se base sur l'interaction et la participation. Les concepts théoriques et méthodologiques travaillés dans le module sont directement mis en perspective, éprouvés, confrontés avec l'observation et la pratique sur le terrain.

Au centre de ce type d'enseignement se trouve l'apprentissage d'un métier, de savoirs être et de savoirs faire, en plus de savoirs théoriques et conceptuels. Il s'agit d'une mise en pratique directe de la théorie et de la méthodologie à travers un apprentissage de la réflexivité. Ce type de modèle interactif passe pour les formateurs par des débats continus avec les étudiants d'une part,

mais aussi avec les professionnels de terrain d'autre part. Il n'y a pas d'acquis, mais une évolution commune à tout instant. Nous avons tenté de représenter cette pratique didactique dans le schéma suivant :

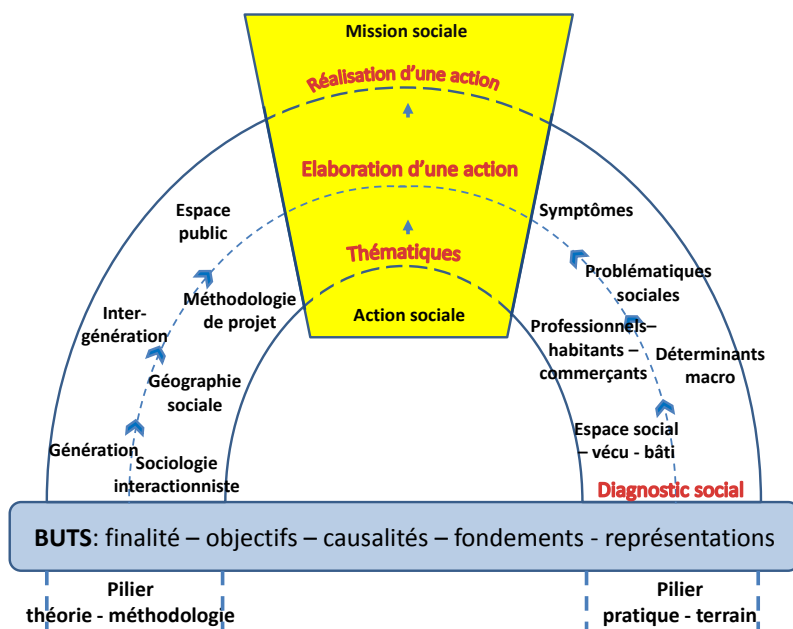


Figure 1. Modélisation du module d'enseignement Oasis Intergénérationnel dans l'espace public.

Les fondements du modèle pédagogique sont formulés dans les buts du module. Ainsi, les finalités, objectifs, causalités, fondements théoriques et représentations forment le socle de ce modèle. Puis sur cette base se développent d'un côté la théorie et la méthodologie (le pilier didactique) et de l'autre côté la pratique (le pilier terrain). Ces deux piliers « didactique » et « terrain » évoluent en parallèle dans cet enseignement, dans une mise en tension continue. Cette alternance constitue également la particularité, l'ingéniosité et la force de cet enseignement. Une fois les bases théoriques et méthodologiques posées en cours, et le diagnostic social de terrain affirmé, l'action sociale peut se construire dans le respect de la mission du travail social.

Fondements théoriques et disciplinaires : générations, espace public et méthodologie de projet

L'étude s'intéresse à la question intergénérationnelle dans l'espace public urbain. Elle développe donc deux concepts théoriques distincts : la question des générations et des relations générationnelles d'une part, et le concept de l'espace public d'autre part. De plus, au niveau des fondements disciplinaires, elle fait appel à la sociologie interactionniste et tout particulièrement à la géographie sociale ainsi qu'à la méthodologie de projet participatif inspirée de l'animation socioculturelle. Par la suite, nous allons brièvement expliciter ces trois dimensions.

Génération, intergénération

Les étudiants travaillent sur les concepts de génération. Beaucoup de scientifiques et de penseurs se sont intéressés à ce concept de génération tels que Mannheim (1990), Attias-Donfut (1991) ou encore Höpflinger (2009). Aujourd'hui, nous pouvons distinguer dans la littérature scientifique six types de générations distincts. Il s'agit de : la génération généalogique, la génération historique, la génération socio-historique, la génération du welfare, la génération démographique et enfin la génération strate. Nous n'allons pas les développer dans le cadre de cet article, mais il apparaît que le concept de génération reste complexe et non totalement élucidé (Hummel & Hugentobler, 2008).

Cependant, les générations ne vivent pas cloisonnées, séparées les unes des autres, elles sont caractérisées par leur forte interdépendance. Pour Höpflinger (2009, p.18), « les relations entre générations sont une condition d'existence fondamentale. En dehors d'elles, il n'y a pas de vie humaine possible ». Ces relations entre générations peuvent être de nature conflictuelle, coopérative ou solidaire. Höpflinger (1999), Lüscher et Liegle (2003) dégagent quatre modèles différents pour décrire les relations générationnelles existant dans notre société : l'interdépendance négative (conflit des générations), l'interdépendance positive (solidarité entre générations), l'indépendance ou la ségrégation des générations et l'ambivalence des relations entre générations. Dans le cadre de ce module, l'ensemble des enseignements se centre exclusivement sur les relations extra-familiales qui se déroulent à un échelon microsocial, mettant en jeu les liens de solidarité informels. Pour reprendre les modèles cités ci-dessus, les relations intergénérationnelles dans l'espace public urbain se caractérisent par leur indépendance. Les générations cohabitent dans l'espace public, mais s'ignorent (Janin, 2011 ; Roux, 1994).

Si le terme « intergénération » apparaît de plus en plus souvent dans les discours, les articles et les ouvrages de politiques, chercheurs, professionnels du social et/ou bénévoles associatifs, la notion d'intergénération reste floue, peu explicitée ou conceptualisée. Pour approcher cette notion d'intergénération, les auteurs se contentent généralement de faire référence aux définitions en usage dans le domaine scientifique (concept de génération, relations entre générations). Hummel et Hugentobler (2008, p.4) confirment que le « flottement définitionnel observé dans le champ scientifique devient confusion définitionnelle lors du transfert hors du champ scientifique. A la fois étendard politique et fondement d'une intervention sociale, des expressions telles que « relations/rapports entre les générations », « relations intergénérationnelles », « contrat/pacte intergénérationnel », « solidarités », « conflits/guerre des générations » sont maniées avec conviction dans les champs politique et de l'action sociale ainsi que dans le domaine des « actions citoyennes » (groupes d'intérêts, associations), considérées comme autant d'évidences sur lesquelles se fondent les discours et les interventions. » L'intergénération trouve sa légitimité prioritairement dans l'intervention, dans l'action et non dans les fondements théoriques et conceptuels. D'ailleurs, des publications de plus en plus nombreuses paraissent, détaillant, explicitant et développant une méthodologie de projet intergénérationnel.

Espace public

Les étudiants appréhendent le concept d'espace public. Le concept d'espace public a été utilisé en premier lieu par Kant, puis défini plus précisément par Arendt (1958, 1961). Toutefois, il doit sa notoriété à Habermas et son ouvrage intitulé « L'espace public : archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise » (1962). Habermas y défend l'idée

que la population constituée d'individus s'approprie la sphère publique jusqu'alors contrôlée par l'autorité, la transforme, exerçant ainsi une critique du pouvoir de l'Etat.

Le concept d'espace n'a été que peu thématiqué dans les sciences sociales. Les auteurs distinguent couramment deux conceptions d'espace différentes : la première fait appel au concept de l'espace « contenant ». Emmenegger (2010, p.328) le décrit comme un espace absolu et figé. L'espace est considéré comme une boîte vide, remplie de matière. La structure et l'action y évoluent de manière indépendante. La deuxième conception fait référence à l'espace relationnel. L'espace est ici considéré comme dynamique, relatif (la vision de l'espace se modifie en fonction du point de vue de l'observateur et/ou du lieu d'observation) et relationnel (les choses et les individus sont en interaction). « *Raum ist nicht per se existent, sondern Raum konstituiert und repräsentiert sich im gesellschaftlichen Bewusstsein und wird zum „sozialen Raum“. Raum wird dabei nicht einfach als das räumliche Substrat, als der Behälter sozialer Ordnung gesehen, sondern die soziale und die räumliche Organisation beeinflussen sich gegenseitig* » (Emmenegger, 2010, p.331). Dans le cadre de cette étude, c'est la deuxième conception qui est retenue.

Sur la base du modèle des « *Lebensbereiche* » de Kalbermatten (1998) et la conception théorique de l'espace public telle que défendue par Lefebvre (1981), Löw (2001) et Muri (2008), les étudiants observent le quartier en fonction de trois entités distinctes. L'espace public est tout d'abord une entité matérielle, physique, visuelle, visible, construite, nommée l'« espace bâti ». Ensuite, il est également fait d'une entité conceptuelle, sensible, symbolique, rêvée, fantasmée qu'il est possible d'appeler l'« espace vécu ». Enfin, les enseignants font référence à la notion « d'espace social », qui a pour sujet les différents publics urbains et leur rapport à l'espace en fonction de leur âge et de leur étape de vie. En fait, une ville ne peut pas vivre sans ses habitants qui la façonnent, l'investissent, se l'approprient en fonction de leurs valeurs et de leurs représentations de l'espace. Les habitants de tout âge : enfants, adolescents, adultes et personnes âgées sont des utilisateurs majeurs de l'espace public urbain. Toutefois, leur coprésence ne va pas sans heurts. De ce fait, l'espace public urbain est témoin des crises et des conflits, des potentialités et des opportunités de ses usagers. Par ailleurs, le territoire fait l'objet de partage, d'attribution et de distribution entre générations. L'espace public peut donc être considéré comme un laboratoire par excellence de la dimension intergénérationnelle.

Fondements méthodologiques et disciplinaires

Les fondements méthodologiques s'inspirent de la théorie interactionniste, de la géographie sociale et de la méthodologie de projet participatif de l'animation socioculturelle.

L'interactionnisme est issu de différents courants comme la psychologie, l'anthropologie, la sociologie ou les sciences de l'information. Pour ses disciplines, la société est le produit des interactions incessantes et des relations sans cesse remodelées entre individus. L'individu se construit donc à travers ses relations avec son environnement social, humain, affectif, matériel, etc. (cf. l'école de Chicago). L'interactionnisme peut donc être compris comme un courant qui met l'homme dans son « agir au quotidien » au centre de la démarche scientifique. L'homme est considéré comme un système ouvert, où l'acquis prime sur l'inné. L'individu est donc acteur de sa vie, c'est-à-dire capable de se fixer des objectifs, de planifier et d'avoir une influence sur sa vie, de donner des réponses individuelles aux différentes situations qui se présentent à lui. Toutefois, l'être humain n'est pas uniquement dans la réaction, il est également capable d'anticipation (Kalbermatten, 2011, pp.27-28).

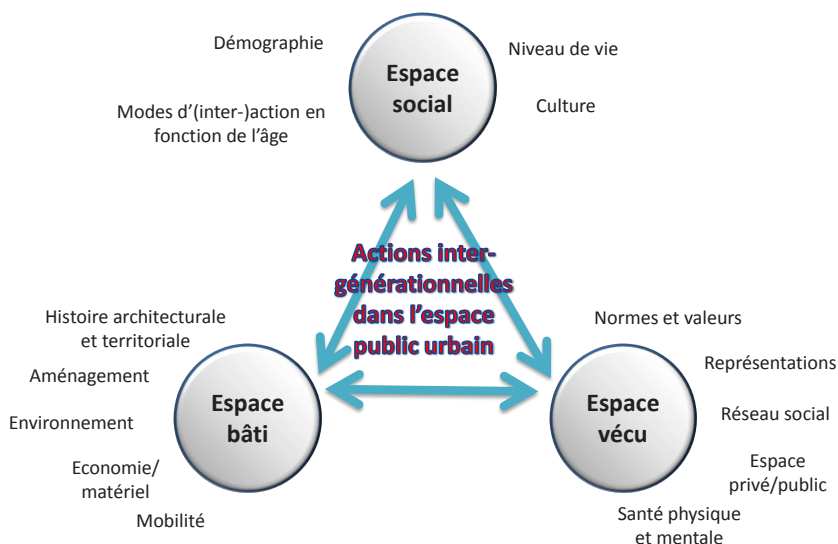


Figure 2. Modèle des milieux de vie (« Lebensbereiche ») dans l'espace public urbain

Pour tenir compte de la dimension spatiale, nous nous référons aux théories de la géographie sociale. La notion de géographie sociale a vu le jour à la fin du XIX^{ème} siècle en France grâce aux travaux de Reclus, géographe et Le Play, sociologue. Outre atlantique, ce courant a connu un fort développement à travers l'école de Chicago. Cette discipline scientifique étudie le rapport entre la « société » et « l'espace ». Werlen (2000, pp.10-11) explique que l'apparence d'un espace exprime des éléments sur les modalités de vie de ses habitants. Par ailleurs, la façon de penser, puis de réaliser une action est fonction des prérogatives de l'environnement spatial. Si l'espace et les styles de vie sont trop opposés et contradictoires, ils peuvent être sources de tensions sociales. Selon cet auteur, ce rapport entre la vie sociale et l'espace s'observe dans les actions du quotidien. La géographie sociale se trouve donc à l'intersection de la sociologie et de la géographie. Pour résumer, nous pouvons retenir que cette discipline étudie l'impact des dimensions spatiales sur le « vivre ensemble ».

Enfin, la dernière approche méthodologique nous vient du champ de l'animation socioculturelle. Pour circonscrire l'animation socioculturelle, nous pouvons nous appuyer sur une définition donnée par le Conseil de l'Europe : « son action vise à organiser et à mobiliser des groupes et des collectivités en vue d'un changement social. Elle s'exerce sur la base d'une participation volontaire et démocratique faisant appel à la notion de citoyenneté » (cité par la CESASC : Coordination des écoles suisses d'animation socioculturelle, Plate-forme commune des Ecoles suisses d'animation socioculturelle, 1989). « L'animation socioculturelle romande, et principalement genevoise, s'est largement inspirée de l'éducation populaire. Celle-ci vise la

démocratisation de l'accès aux savoirs, et par là l'émancipation du plus grand nombre. L'objectif est de se former comme citoyens actifs et responsables par une pédagogie adaptée favorisant la créativité. L'éducation populaire est un moyen et une méthode d'éducation à la citoyenneté. Elle associe une dimension humaniste du développement de l'individu, selon son parcours de vie et son environnement, à une dimension politique d'émancipation, désireuse d'instaurer une place et un espace de décision à chaque individu dans la société » (Libois et al, 2010, p.1). Les animateurs socioculturels utilisent dans leurs pratiques différents outils. La méthodologie de projet participatif en fait partie. La finalité d'un projet participatif est de permettre à l'individu ou à une collectivité de passer d'une vague aspiration, préoccupation ou espérance à un objectif précis et d'aboutir, grâce à une stratégie d'élaboration réaliste, à une action concrète. Selon Vuille (1992), en termes méthodologiques, il faut distinguer quatre niveaux d'action : le diagnostic social, l'élaboration de l'action, la réalisation de l'action et l'évaluation de l'action. Le module de formation à proprement parlé se déroule selon ces quatre niveaux. Le premier, le diagnostic social, porte sur l'immersion dans l'espace public urbain ainsi que sur les apports théoriques et méthodologiques. Il dure environ quatre à cinq semaines. Le deuxième niveau comporte la construction et l'élaboration de l'action sur le terrain en collaboration avec différents acteurs du quartier. Les apports théoriques et méthodologiques continuent à nourrir cette phase du module. Par ailleurs, les groupes d'étudiants sont accompagnés et supervisés par le corps enseignants lors de rencontres hebdomadaires. Il s'étend sur huit semaines. Le troisième niveau est la réalisation et la communication de l'action qui clôture l'Oasis à mi-janvier. Le dernier niveau, l'évaluation de l'action, est transversale et présent du début à la fin du processus d'action.

L'intergénérationnel dans l'espace public : la vision des étudiants.

Il est intéressant de nous arrêter un instant sur la notion intergénérationnelle et d'explorer l'évolution ou la permanence du regard des étudiants concernant cette thématique. La majorité des étudiants arrive dans ce module avec un certain nombre d'a priori et de stéréotypes relatifs à leur compréhension de l'intergénérationnel. En effet, ils sont convaincus que l'intergénérationnel concerne avant tout les aînés et les petits-enfants et qu'il est majoritairement développé dans les institutions accueillant des personnes âgées. Un projet intergénérationnel réside donc dans l'organisation de rencontres entre deux générations « jeune » et « âgée ». Cette croyance s'explique peut-être par le fait que l'intergénérationnel s'est d'abord développé dans le champ gérontologique. L'objectif de l'intergénérationnel était alors « de proposer une forme d'ouverture aux personnes âgées au sein des maisons de retraite, en s'appuyant sur la participation des familles, des écoles et des voisins. Il s'agissait en particulier d'accueillir des enfants, leur présence devant atténuer les effets ségrégatifs de la vie dans le « monde clos » des institutions » (Malki, 2005, pp.16-17). Par la suite seulement, l'intergénérationnel s'est porté hors du champ socio-gérontologique et est devenu un enjeu politique majeur.

A travers l'approche proposée dans le module Oasis Intergénérationnel, il y a une prise de conscience de la part des étudiants que l'intergénérationnel implique tous les âges. Le défi pédagogique réside dans la modification, l'élargissement, l'ouverture de la vision des étudiants d'un champ professionnel, d'une intervention, d'un concept théorique, etc. Il s'agit d'engager l'étudiant dans une posture réflexive.

L'intergénérationnel est une porte d'entrée pour lire l'espace public. L'intergénérationnel dans l'espace public a permis aux étudiants de travailler sur des problématiques telles que les représentations et les stéréotypes, la cohésion sociale, la transmission et le partage de savoirs.

L'espace public est un territoire de sociabilité. La particularité du module Oasis Intergénérationnel de la HETS réside dans la proposition de sortir hors de tout cadre institutionnel et de confronter cette approche avec l'espace public. Les étudiants sont invités à observer le territoire avec des « lunettes » intergénérationnelles. L'ensemble des générations y est présent, mais leurs relations sont marquées par la ségrégation entre les groupes d'âge. Peixoto (1994, pp.142-143) écrit à ce sujet : « les lieux publics à ciel ouvert (...) ont toujours été conçus comme des espaces de loisir donc comme des territoires privilégiés de sociabilité, des lieux de rencontres. (...) L'appropriation de ces territoires par les groupes sociaux reste très subtile : leurs frontières sont floues et leurs barrières souples. (...) Ce qui ressort le plus est la pyramide des âges : les habitués se regroupent plutôt autour des mêmes tranches d'âge. » Clément (1994, pp. 154-155) parvient aux mêmes résultats. Elle note que « c'est assez spontanément que les âges se mélangent peu dans les espaces publics, comme si le temps se sédimentait en couches écologiques bien distinctes. Les plus âgés disent facilement : « Ce n'est plus de mon temps », « les jeunes ne vivent pas pareils ». Autant de formules qui mettent en avant que l'on est fait d'un passé qui « ne colle plus tout à fait » à cette époque ». Elle émet « l'hypothèse que le présent des autres, des plus jeunes, n'est pas tout à fait le même présent pour la vieille personne, qui peut d'abord le percevoir comme un temps qui passe » et conclut que « les rythmes de la vie des plus jeunes tendent à vouloir s'imposer à tous » (Clément, 1994, p.158).

Les étudiants constatent également que l'âge est un facteur de ségrégation dans l'espace public. Ils prennent toute la mesure de la complexité de la thématique des relations intergénérationnelles dans l'espace public et de l'importance pour le travailleur social d'en tenir compte. Ils sont unanimes à affirmer que leur représentation de l'intergénérationnel s'est modifiée et a évolué au fil du module. Les stéréotypes ont pu être déconstruits à travers l'enseignement dispensé et la pratique de terrain. Ainsi, ce module initie une première sensibilisation à la thématique de l'intergénérationnel et interroge la place qu'occupent les différentes générations dans l'espace public.

Exemple d'action :

« Le porteur de paroles » du parc Gourgas.

Les étudiants ont imaginé et créé un espace d'accueil pour les usagers du parc. Avec un slogan accrocheur : « Entre générations, moins on se voit et mieux on se porte !? », ils ont invité les personnes à dialoguer autour du sujet et à interagir avec d'autres personnes. Ils ont ainsi favorisé un espace de dialogue entre différents usagers du parc public de ce quartier. Ils ont récolté les opinions, les envies/besoins des gens de différents âges pour ensuite les exposer sur des panneaux accrochés dans « l'arbre à palabre » au centre du parc.



Parole d'habitants

« Entre générations, si on veut recevoir, il faut pouvoir donner ». Marie-Thérèse, 70 ans.

« Se voir, c'est bien. Se dire bonjour, c'est mieux ! » Françoise, 63 ans.

« Y a-t-il un problème entre les générations ? Poser la question, c'est peut-être créer le problème... » Xavier, 45 ans.

« Les vieux ont peur des jeunes à cause de ce que les médias racontent. » Adrien, 19 ans.

« Quand on est petit, on n'arrive pas à régler les problèmes seuls. Discuter avec des personnes plus âgées, ça nous aide. » Nicolas, 10 ans.

dans les quartiers centraux et, plus spécifiquement, dans certains lieux de ces quartiers : les rues, les parcs, les terrains vagues, les entrées de commerce, etc. » (Morin, 2008, p.143). Ces populations suscitent également l'inquiétude des habitants. De plus, les « espaces investis par ces populations marginalisées font l'objet de conflits d'appropriation » (Morin, 2008, p.144). L'enquête des étudiants a fait apparaître que la ville inquiète, intimide, exclue, sépare de plus en plus. Pour cette raison, ils estiment que le travailleur social est appelé à être médiateur entre différents groupes que tout semble opposer.

Puis, le travailleur social est également identifié comme facilitateur de liens. La confrontation avec le terrain a permis aux étudiants de saisir qu'il ne s'agissait pas seulement de rassembler différentes générations. Il importe pour le travailleur social de créer un lien, de se faire rencontrer, d'apprendre à faire et à être ensemble, de construire une unité de valeurs. Selon Hummel et Hugentobler (2008), « la fonction de l'intergénération est d'enrayer un mécanisme d'éclatement ou de délitement social, en y opposant un mécanisme d'intégration : les générations se côtoient dans les difficultés et, idéalement, finissent par s'entraider dans une recherche d'insertion pour les jeunes et d'utilité sociale pour les aînés. Selon cette conception, l'intergénération désigne non plus un conflit potentiel (le conflit des générations) mais une recherche d'entente qui sublime les effets de générations. » Tamarcaz (2005) complète qu'il s'agit d'une démarche de proximité qui privilégie « l'établissement de ponts et de liens, et s'inscrit fondamentalement dans la durée, dans une durée commune ».

Enfin, le travailleur social est pour les étudiants un « expert » de l'espace public. Selon Hommage (2007, p.47), il se caractérise par sa « légitimité d'expertise avec une capacité d'observation locale intégrée ». Il possède la compétence et les outils pour « repérer les modes de relation, d'utilisation et d'occupation se rapportant à l'espace [et ainsi] comprendre comment les pratiques socio spatiales concourent à structurer ou à déstructurer des lieux de liens sociaux ». De cette manière, il peut « mettre ces rapports à l'espace en interaction avec la programmation des lieux, leur accessibilité, leur contrôle et leur surveillance » et veiller à ce que tous les usagers de l'espace public aient droit de cité, puissent « exprimer leurs désirs sociaux et discuter de leurs problèmes » au-delà « des imaginaires urbains » (Morin, 2008, p.156).

Exemple d'action : « Les ateliers créatifs » avec les élèves de l'école enfantine et primaire de Plantaporrêts.

L'objectif poursuivi par les étudiants se résume ainsi : permettre aux enfants de l'école de Plantaporrêts d'échanger sur leurs représentations des différentes cultures et générations. Le but des deux ateliers, « l'arbre à générations » et « les empreintes sur le monde », était d'offrir un espace de rencontres et une activité aux élèves, mais aussi de concevoir une réflexion sur l'interculturalité et l'intergénérationnel en amont. Lors du goûter, organisé à la sortie des classes, les enfants pouvaient montrer à leurs proches, les différents supports créés par eux lors des ateliers participatifs. Ce moment a donné la possibilité aux parents, grands-parents, enfants, enseignants et étudiants de se rencontrer et d'échanger ensemble sur ces thématiques.



Entre savoirs académiques et expertise professionnelle de terrain : la plus-value de la Haute école spécialisée HES-SO.

Les enseignements dans les HES sont censés se situer entre savoirs théoriques fondamentaux et expertises professionnelles de terrain. Ils se caractérisent donc par des éléments macro et de proximité, d'alternance entre théorie et pratique, d'enseignements frontaux et d'interventions de terrain. Le module Oasis Intergénérationnel dans l'espace public est une des réponses possibles à cette injonction prescriptive. Il expérimente cet aller et retour entre théorie et pratique de manière innovante et dynamique.

Par ailleurs, les HES invitent à explorer des champs émergents. La thématique de l'intergénérationnel vit un engouement considérable ces dernières années. Les actions et les interventions dans ce domaine se multiplient. Toutefois, les assises théoriques et conceptuelles, les questions portant sur le contenu du changement à envisager sont encore trop souvent éludées. Les publications sont de plus en plus nombreuses, les études scientifiques par contre rares. Dans le module Oasis Intergénérationnel, l'équipe d'enseignants se propose d'explorer l'intergénérationnel dans l'espace public. Il s'agit là d'un enseignement novateur et avant-gardiste.

Références

- Arendt, H. (1958). *The human condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Arendt, H. (1961). *Between Past and Future: Six exercises in political thought*. New York: Viking.
- Attias-Donfut, C. (1991). *Génération et âges de la vie*. Paris : PUF.
- Boutinet, J.-P. (1994). *Les multiples facettes du projet*. *Sciences humaines*, no 39.
- Clément, S. (1994). *La ville et la vieillesse : espace public, temporalité, mobilité*. *Gérontologie et société*, no 69.
- Daele, A. (2011). Lu le 23.05.2012 sous online <http://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2011/11/04/enseigner-a-un-grand-group/>
- Dameron, S. (2002). *La dynamique relationnelle au sein d'équipes de conception*. *Le travail humain*, vol.65, pp.339-361. Lu le 23.05.2012 sous online <http://www.cairn.info/revue-le-travail-humain-2002-4-339.html>
- Emmenegger, B. (2010). *Raumkonzeptionen und Sozialraumorientierung in der Sozialen Arbeit*. In: Wandeler, Bernard. (Hrsg.). *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (pp.325-347). Interact: Luzern,.
- Gillet, J.-C. (1995). *Animation et animateurs. Le sens de l'action*. Paris : L'Harmattan.
- Habermas, J. (1962). *L'espace public*. *Archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise*. Paris : Payot.
- Hommage, C. (2007). *La démarche de diagnostic territorial au service d'une dynamique partenariale et citoyenne*. *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol 40, no 1, pp.45-60.
- Höpflinger, F. (1999). *Generationenfrage : Konzepte, theoretische Ansätze und Beobachtungen zu Generationenbeziehungen in späteren Lebensphasen*. Lausanne : Réalités sociales.
- Höpflinger, F. et al. (2009). *Génération-Structures et relations*. *Rapport Génération en Suisse*. Zurich : Seismo.
- Hummel, C. & Hugentobler, V. (2008). *La construction sociale du « problème » intergénérationnel. Considérations préliminaires sur une nouvelle problématique*. *Gérontologie et société*, no 123, pp.71-84.
- Janin, A. (2011). *Les relations entre générations hors de la famille. Une enquête menée auprès de Genevois âgés de 16 à 24 ans*. Université de Genève. Département de sociologie. Mémoire de bachelor.
- Kalbermatten, U. (1998). *Theoretisches Modell der Lebensbereiche. Het 2. Alter Perspektiven einer aktiven Lebensgestaltung*. Bern: Schweizerisches Rotes Kreuz.
- Kalbermatten, U. (2011). *Der Berner Ansatz zur Gerontologie. Erkenntnis- und systemtheoretische Position; Berner Handlungstheorie*. *Script non publié du MAS en gérontologie: Lebensgestaltung 50+, 2010-2012*. Bern: Berner Fachhochschule, Kompetenzzentrum Gerontologie.
- Lefebvre, H. (1981). *Critique de la vie quotidienne, III. De la modernité au modernisme*. Paris: L'Arche.
- Libois, J. & Wicht, L. (2004). *Travail social hors murs. Créativité et paradoxes dans l'action*. Genève : Les éditions ies.
- Libois, J. (2010). *L'intelligibilité des savoirs d'action comme axes de recherche et de formation de niveau tertiaire*. In : Sanchez-Mazas, M. & Tschopp, F. (dir.). *La rationalité des métiers du social* (pp.91-102). Bruxelles : Politiques sociales.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*, Frankfurt am Main.
- Löw, M. et al. (2007). *Einführung in die Stadt- und Raumsoziologie*, Opladen.
- Lüscher, K. & Pillemer, K. (2000). *Generationenambivalenz operationalisieren: Instrumente*. Konstanz: Universität Konstanz.

- Lüscher, K. & Lettke, F. (2002). *Generationenambivalenz: ein Beitrag zum Verständnis von Familie heute*. *Soziale Welt* 53, H.4, Sonderdr., pp.437-465.
- Lüscher, K. & Liegle, L. (2003). *Generationenbeziehungen in Familie und Gesellschaft*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Malki, M. (2005). *L'intergénération : une démarche de proximité*. Paris : La documentation française.
- Mannheim, K. (1990). *Le problème des générations*. Paris : Nathan.
- Morin, R. et al. *Conflicts d'appropriation d'espaces urbains centraux. Prendre en compte les modes de relations des groupes d'acteurs*. (2008). *Nouvelles pratiques sociales*, vol 20, no 2, pp.142-157.
- Muri, G. & Friedrich, S. (2008). *Stadt(t)räume – Alltagsräume? Jugendkulturen zwischen geplanter und gelebter Urbanität*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Paturel, D. & Simon, A. (2011). *Projets de développement des territoires et participation des habitants : le diagnostic partagé, outil méthodologique via l'intermédiation sociale*. *Pensée plurielle*, no 28.
- Peixoto C. (1994). *Les personnes âgées dans les espaces publics et le désir de plaire*. *Gérontologie et société*, no 69, pp.139-149.
- Roux, P. (1994). *Stéréotypes et relations entre génération*. *Rapport final de recherche FNRS*. Lausanne.
- Taramarcz, O. (2005). *Le savoir silencieux des générations*. Sion : INAG-IUKB.
- Werlen, B. (2000). *Soziographie: eine Einführung*. Bern: Haupt.