



ENSEIGNEMENT ET AIDE À LA JEUNESSE : LES PIÈGES SIMILAIRES À ÉVITER EN COMMUN

Par Jacqueline Fastrès

Dans une première analyse¹, nous avons identifié les intersections « essentielles » et légitimes qui conduisent les secteurs de l'enseignement et de l'aide à la jeunesse à collaborer, par nature pourrait-on dire puisque leurs objectifs premiers sont concomitants. Cependant, les deux secteurs sont soumis à de fortes contraintes, qui les affaiblissent l'un comme l'autre, et qui, malheureusement, contribuent trop souvent à les éloigner l'un de l'autre. Nous les aborderons ici, en attirant l'attention sur le fait qu'elles s'enchaînent, en produisant des effets cumulatifs aussi redoutables que peu dénoncés.

UN GLISSEMENT DE PARADIGME AUX EFFETS PARADOXAUX

Les travaux d'Alain Touraine nous ont montré que nous assistons à un changement de paradigme, ou pour le dire autrement, de vision du monde. Longtemps, c'est le paradigme social qui a articulé les luttes et les revendications des mouvements sociaux. La critique de la société était centralement une critique sociale, qui visait, ainsi que l'ont montré Boltanski et al., deux fléaux de la société produits par le capitalisme : la misère, qui ne peut être combattue qu'en luttant pour l'égalité, et l'égoïsme, qui requiert de se mobiliser pour la solidarité. Deux autres sources de critique du capitalisme (nommées par Boltanski « critique artiste ») sont l'oppression à laquelle sont soumis les individus et qui impose une lutte pour la liberté, et la manipulation des besoins produite par la société de consommation de masse, qui en appelle à un retour à l'authenticité.

Cette double forme de critique « artiste » relève d'un paradigme culturel. La lutte n'est plus tournée vers la communauté en tant qu'ensemble comme dans le paradigme social, mais vers l'individu dans son unicité au sein de cet ensemble. Les luttes des femmes pour la maîtrise de la fécondité, celles des mouvements homosexuels pour le droit aux préférences sexuelles, celles pour le droit à une fin de vie digne, mais aussi celles qui revendiquent le droit pour chacun d'avoir un style de vie, sont des luttes qu'on peut qualifier de culturelles.

Bien entendu, la césure n'est pas tranchée entre toutes ces luttes. Mais ce qui compte, c'est la centralité du paradigme. Or, actuellement, c'est le paradigme culturel qui tend à dominer. La légitimité des luttes qu'il produit n'est pas à mettre en cause. Ce sont plutôt les effets paradoxaux qui en découlent qui doivent être pointés, et en particulier l'affaiblissement des luttes sociales.

Pour l'école

Ce sont d'abord des luttes sociales qui ont fondé l'enseignement en Belgique. L'obligation scolaire, instaurée en 1914, visait avant tout à permettre une égalité entre tous les enfants, en soustrayant ceux issus des classes les plus défavorisées au travail imposé et en leur donnant

1 : Cfr J. Fastrès, « Enseignement et aide à la jeunesse: des intersections « essentielles », in <http://www.intermag.be>.



Enseignement et aide à la jeunesse : les pièges similaires à éviter en commun

accès à l'école². La gratuité relève elle aussi de ce principe d'égalité. Des luttes culturelles se sont peu à peu superposées à ces luttes sociales. Ainsi, depuis la querelle autour du pacte scolaire, la liberté de choix de l'enseignement et de l'établissement souhaité relève d'une revendication culturelle. Cependant, les victoires des luttes culturelles peuvent parfois nuire aux acquis sociaux. Ainsi, la question du libre choix de l'école, qui fait couler beaucoup d'encre à chaque rentrée scolaire, peut-elle entrer en opposition avec le souci de mixité sociale, qui est une revendication sociale.

Jean-Pierre Le Goff, dans un ouvrage remarquable³, a montré que l'héritage de mai 68, héritage culturel s'il en est, est un héritage en partie impossible. En effet, l'institution scolaire a été une des cibles de la révolution de Mai⁴. Mais en critiquant les excès de l'école traditionnelle, son autoritarisme, son archaïsme, pour revendiquer la légitimité de l'individu, de son développement, de son autonomie, Mai 68 a aussi, paradoxalement, « introduit un nouveau rapport au savoir, de type consumériste. N'existe plus qu'une éducation permanente qui se doit de répondre aux besoins et aux demandes individuels, d'offrir ses services sur le modèle d'un échange libre de toute contrainte. Dans cette conception, le glissement opéré est significatif. Il ne s'agit plus de raisonner en termes de contenus, mais de « ressources éducatives », de moyens et d'aide personnalisée mis à disposition de tous. [...] Le rapport d'autorité, qui implique une relation dissymétrique, est ainsi contourné : au rapport maître-élève se substitue celui de prestataire de service. »⁵

Pour l'aide à la jeunesse

Le secteur de l'aide à la jeunesse s'est construit autour de la reconnaissance de l'enfant comme sujet à part entière et de la reconnaissance de ses droits. Au fil des législations, L'Etat s'est donné un droit d'ingérence momentanée dans « les affaires de familles » lorsque l'enfant y est menacé dans son intégrité, tout en basant son intervention sur le postulat de la compétences des familles, compétences à soutenir et développer. En confiant à des services privés la mise en oeuvre des mandats délivrés par le secteur public, il permet aux familles d'avoir un minimum de distance par rapport à la puissance publique, et il place sur le terrain du social (en alternative au judiciaire) le travail d'aide.

2 : En Belgique, pays hautement industrialisé au XIX^e siècle, et où le travail des enfants, notamment dans la mine, était largement répandu, il aura fallu 40 ans de combats et plusieurs projets de loi avortés pour que s'instaure enfin, en 1889, une loi interdisant le travail des enfants de moins de 12 ans. En 1914, la conjugaison de la loi du 19 mai sur l'instruction gratuite et obligatoire de 6 à 14 ans, et de celle du 26 mai qui interdit le travail des enfants de moins de 14 ans, fut le début d'une réelle protection des enfants. La guerre en retardera l'application, et il faut attendre les années 20 pour que la scolarité se généralise. Par la suite, le prolongement de la scolarité sera envisagé dans des périodes de récession, pour lutter contre le chômage (pendant la grande crise des années 30, puis dans les années 70).

3 : Jean-Pierre Le Goff, *Mai 68, l'héritage impossible*, La Découverte/Poche, Paris, 2002. Voir plus particulièrement le chapitre « Ecole, les nouveaux maîtres à penser », pp. 355 à 376.

4 : Comme en témoignent ces quelques slogans : « Ne dites plus : Monsieur le Professeur, dites ; Crève, salope! », « Mangez vos professeurs », « Professeurs, vous êtes aussi vieux que votre culture, votre modernisme n'est que la modernisation de la police, la culture est en miette », « Sorbonne rue des écoles = école de la rue. Et si on brûlait la Sorbonne? ». In Philippe Darwin, *Le petit livre rouge de mai 68*, City éditions, Paris, 2008.

5 : Jean-Pierre Le Goff, *Op. Cit.*, pp. 366-367.



Enseignement et aide à la jeunesse : les pièges similaires à éviter en commun

Mais, on le voit par exemple avec les travaux du Délégué général aux droits de l'enfant à propos des incidences de la pauvreté sur les enfants, le paradigme social n'est pas clos. Les inégalités se creusent, et le travail de subjectivation en est entravé. La précarisation prend des formes très éclatées, et, comme le pointe Robert Castel, c'est une précarisation d'après l'instauration des protections sociales, ce qui la rend d'autant plus préoccupante. Pour le secteur, il s'agit aussi d'éviter de poser abusivement un regard culturel (dominé par la vision de la classe moyenne) sur un problème social.

Le travail de prévention tel que l'aide à la jeunesse le met en oeuvre, pour culturel qu'il soit, ne peut donc se déployer sans s'articuler aussi à des questions sociales.

Articuler des luttes culturelles et des luttes sociales

Si le paradigme culturel semble prendre le pas sur le paradigme social, l'enjeu des luttes ne peut se porter sur les seules luttes culturelles. Il faut au contraire les articuler à des luttes sociales. Il faut viser la recomposition des collectifs, mis à mal par le capitalisme, avec des argumentaires souvent empruntés aux luttes culturelles. L'articulation de l'individuel et du collectif, à l'école comme dans l'aide à la jeunesse, est une dimension essentielle, et nécessite de penser un travail de réseau congruent à ces objectifs.

LA MODERNISATION AVEUGLE

Pour l'enseignement

Jean-Pierre Le Goff, dans son ouvrage *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*⁶, a montré comment les stratégies de « modernisation » inspirées du modèle privé, imposées à l'institution scolaire (et d'ailleurs ensuite aux services publics, avec une contagion grandissante dans le non-marchand), ont nui à l'école. Malheureusement, cette modernisation puise une part de sa justification dans le paradigme culturel, dont elle détourne au profit d'un nouveau capitalisme le sens et les objectifs.

Avec l'importation de la pédagogie par objectifs, avec la valorisation de notions comme l'autonomie, le projet, les compétences, c'est le triomphe de l'individualisation qui a envahi les pratiques pédagogiques. Or, les établissements les plus faibles sont ceux qui ont le plus besoin des dynamiques de solidarité collective que seule l'école peut promouvoir. Mais ces dynamiques ne sont que peu mises en place. L'apprentissage passe par l'individualisation des pratiques, par l'individualisation des réponses aux difficultés des élèves, et donc par l'individualisation des responsabilités. Les dynamiques de solidarité entre étudiants diminuent. La projection dans l'avenir est demandée, alors qu'elle est très difficile pour beaucoup d'élèves. Plus on est dans une situation précaire ou en situation d'échec (et donc pas en situation de pouvoir se projeter), et plus on vous présente l'élaboration d'un projet de vie comme la solution. C'est le principe-même de la classe-projet, qui, en première année du secondaire, met ensemble les élèves les plus faibles (qui sont aussi, bien souvent, les moins nantis). Or, se projeter est la conséquence d'un apprentissage, et non la condition de celui-ci. Ceux que Dubet nomme les héritiers n'ont aucune difficulté à se mouvoir dans le cercle des espérances

6 : Paris, La Découverte, 1999.



Enseignement et aide à la jeunesse : les pièges similaires à éviter en commun

et des chances; les élèves en précarité, par contre, alternent les moments de désenchantement par rapport à l'école qu'ils considèrent comme responsables de leur relégation, et des moments de trop grande confiance et d'espoir illimité. Et cette alternance ne donne jamais un rôle positif à l'école.

En se modernisant sur le modèle, paré de toutes les vertus, de l'entreprise privée, l'école s'est éloignée de ses valeurs essentielles. Elle ne se veut plus l'école pour tous, mais se présente comme l'école pour chacun, à ceci près qu'il est tacitement entendu que « chacun » se prenne en main, s'autonomise, devienne un petit entrepreneur de sa vie, mais un entrepreneur sans entreprise, selon l'expression de Bourdieu.

Pour l'aide à la jeunesse

Le néo-management a fait des dégâts dans ce secteur également, notamment dans la thématique de « l'évaluation », qui ressortit bien davantage à un contrôle social qui ne veut pas dire son nom qu'à une réelle dynamique d'évaluation, destinée à prendre le sens et la mesure des actions. On a ainsi vu, dans la question de « l'évaluation du danger », fleurir des grilles de type comportementaliste qui, si on n'y prend garde auraient tôt fait de classer dans la catégorie systématiquement à risque toutes les familles précarisées. Des outils inspirés du néo-management semblent séduisants pour gérer les objectifs; les administrations y sont de plus en plus soumises. Ils sont cependant, bien souvent, un goulet d'étranglement pour toutes les initiatives qui viennent du terrain. Ainsi, par exemple, la demande adressée aux AMO de réaliser un diagnostic social, si elle n'est pas référée aux spécificités des AMO, à savoir l'écoute de la demande et l'observation du terrain, peut devenir totalement contre-productive. La pente naturelle à programmer les actions pour les couler dans le moule des « projets » ne permet pas non plus de s'adapter au terrain, donc d'être efficace, d'une efficacité non tapageuse et certes discrète, mais bien réelle.

Redonner du sens au départ du terrain

Pour l'école comme pour l'aide à la jeunesse, la résistance à ces phénomènes peut se faire en pensant les actions par le bas plutôt que par le haut, en prenant en compte la singularité plutôt que la standardisation, en respectant les rythmes naturels plutôt qu'en forçant la programmation, en s'appuyant sur la configuration du terrain plutôt qu'en adoptant des objectifs et des outils préfabriqués.

Mais cela ne signifie pas qu'aucune coordination ne soit possible, au contraire. Les CAAJ sont un lieu de réflexion et de brassage des besoins, des constats, des essais, des actions sur les arrondissements qui les concernent. Leur légitimité est cependant encore à asseoir, de manière à ce qu'ils puissent devenir, sans carcan pour les opérateurs, un réel lieu d'amplification appropriative⁷ des actions qui auraient « poussé par le milieu ». C'est bien sûr valable pour les questions liées à l'école comme pour d'autres domaines.

7 : L'amplification appropriative est une des recommandations qui ressort d'une recherche-action menée par RTA pour le CAAJ de Charleroi. Cfr « Recherche-action relative à la prévention générale sur l'arrondissement judiciaire de Charleroi », 2009-2011.



LES COURANTS CENTRIFUGES

Pour l'enseignement

René Lourau a défini la transversalité comme la présence du négatif à l'intérieur des institutions. Certaines institutions ont des missions officielles, mais en réalité oeuvrent de manière cachée pour d'autres missions, officieuses mais bien présentes. Dans les années 60, Fernand Oury, fondateur de la pédagogie institutionnelle, disait de l'école qu'outre ses fonctions officielles (l'instruction), elle avait aussi des fonctions officieuses : on apprenait à défiler, à se mettre en rang, à obéir, à « la fermer », à travailler à la chaîne, et près du quart du temps scolaire était consacré à ces missions officieuses. C'était « l'école caserne », que Fernand Oury décrivait avec des mots terribles. Ce point de vue peu flatteur sur l'école est encore vivace chez certains travailleurs de l'aide à la jeunesse, et il importe de travailler à le changer.

Cependant, on assiste à un renversement. L'école n'est plus dans la négation de ses missions officieuses. Elle est dans l'affirmation contrainte de devoir tout faire : citoyenneté, voyage, éducation à la place des parents... L'école est perdue dans toutes les missions officielles qu'on lui impose. La concurrence pour la comptabilité des élèves pèse beaucoup. La réputation de l'école, par exemple, se joue souvent sur des offres annexes à la mission d'enseignement. C'est la périphérie qui fait la différence, qui est censée attirer les parents. Et cette aspiration centrifuge vers la périphérie est génératrice de certaines des violences institutionnelles dont il a été question dans l'analyse antérieure déjà citée (comme l'organisation d'activités ou de séjours qui pèsent lourdement sur le budget des plus défavorisés).

Contrairement à l'école caserne, qui fournissait, comme disait Oury, « de bons élèves, de bons travailleurs, de bons soldats pour la prochaine... Surtout pas de grumeaux! Une masse homogène »⁸, l'école d'aujourd'hui n'offre plus les débouchés du passé. Elle est victime de l'évolution de la société. Alain Touraine déclarait à la fin des années 90 « On dit : « il faut diminuer l'inégalité » ; or, dans le monde entier, depuis 10 ans, elle augmente. Nous sommes dans des sociétés riches, les plus riches du monde et dans ces sociétés, il y a, disons, 20 % de gens hors-jeu. Si je dis 20%, ça veut dire qu'au Brésil, c'est 60%, au Burkina Faso, 80 ou 90 % ! Quand on en est là, il faut d'abord se demander : est-ce que la logique de nos sociétés n'est pas de fonctionner avec de moins en moins de monde ? Si bien que finalement on pourrait très bien imaginer des sociétés -et je le dis sans plaisanterie- où il y aurait 10%, 20% ou 30 % des gens qui « font marcher le truc » et puis 70% des gens, dont certains seraient des rentiers et donc beaucoup, peut-être une majorité, deviendraient des gens qui ne servent à rien et qui sont bons à jeter. »

Dans une telle société, avec de surcroît les visées de modernisation évoquées supra, l'école est pointée du doigt comme « inadaptée », en retard d'une guerre, alors qu'elle est victime de cette évolution qui apparaît comme inéluctable. Enfin, contrairement à l'école caserne, l'école d'aujourd'hui ne comporte plus d'alternative fière, comme le travail qui était autrefois à la portée des jeunes. Aussi dure que soit la vie, il y avait une fierté d'être ouvrier ou mineur de père en fils.

8 : Jacques Pain, « L'école Caserne. Entretien avec Fernand Oury, » 11/12/1971, in *La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury*, sous la dir de Lucien Martin, Philippe Mérieu et Jacques Pain, édition Matrice, <http://fr.calameo.com/read/0001620581bb154398f6f>, p. 123.



Enseignement et aide à la jeunesse : les pièges similaires à éviter en commun

Comment l'école peut-elle se sortir de ce paradoxe qui lui impose de se montrer désirable par des artifices centrifuges, alors que le cœur de sa mission est vidé de sa substance d'autrefois par la raréfaction du travail et par l'exclusion qui attend nombre d'élèves à la sortie?

Pour l'aide à la jeunesse

Pour le secteur de l'aide à la jeunesse, il s'agit notamment de résister aux courants sécuritaires qui envisagent les jeunes comme une menace. Une médiatisation débridée du moindre problème où un jeune est impliqué participe sans nul doute au sentiment d'insécurité généralisé qui caractérise notre société.

On se souviendra de l'incident très médiatisé qui s'est déroulé à l'institut Cousot à Dinant (établissement comportant des filières techniques et professionnelles et un CEFA), où le directeur a été poignardé et grièvement blessé par un jeune nouvellement arrivé à l'école. Il y avait dans cette école un dispositif préventif complexe qui avait été mis en place de longue date et auquel les AMO locales participaient. La direction de l'école nous a expliqué que l'existence de ce dispositif a permis de mobiliser très vite tous les partenaires pour encadrer les élèves et les enseignants traumatisés, pour passer le cap de ce que le directeur poignardé qualifiait lui-même d'accident (« un conducteur fantôme rencontré sur l'autoroute »). Les médias n'ont jamais parlé de ce qui avait permis à cette école de « tenir », de rester elle-même et d'affirmer ses valeurs éducatives en dépit de la catastrophe, sans se transformer en camp retranché. Ces médias n'ont mis en exergue que « l'insécurité grandissante des écoles ». Eussent-ils d'ailleurs pris connaissance de ce dispositif préventif qu'ils l'auraient probablement présenté comme inefficace, puisqu'il n'avait pas réussi à empêcher les coups d'être portés.

Cet exemple montre bien toute la difficulté qu'il y a à soutenir une politique de prévention qui a des effets peu quantifiables, des dispositifs discrets, basés sur un patient maillage. Des dispositifs qui ne garantissent pas le risque zéro, mais qui visent à rendre la vie respirable, à permettre des liens, du dialogue, du recul, un esprit positif. Cette politique n'était rien d'autre que la promotion des dynamiques de solidarité collective dont il a été question ci-dessus. Quoiqu'il y paraisse, aux yeux mêmes des protagonistes concernés, cette dynamique a effectivement fonctionné. Or, pour le reste du monde, il n'y a qu'un échec.

Penser une autre forme de transversalité

Pour lutter contre ces courants centrifuges qui affaiblissent l'un et l'autre secteur, le seul pari possible c'est la promotion de ces dynamiques de solidarité collective. Enseignement et aide à la jeunesse ont tout intérêt à mettre en commun cet objectif. Et donc, à ne pas se vivre mutuellement sur le mode de la défiance ou du stéréotype, mais à unir leurs forces, et spécialement là où la force de chacun est mise à mal.

Robert Castel évoque ainsi les dispositifs français de discrimination positive : « le reproche qu'on pourrait faire à certaines mesures de discrimination positive, ce n'est pas qu'elles aient fait de la discrimination positive, c'est qu'elles n'en auraient pas fait assez. Elles n'auraient pas mis le paquet si j'ose dire, pour qu'après ça les gens s'en sortent »⁹. La remarque pourrait por-

9: Robert Castel dans une conférence organisée par le CAAJ de Nivelles le 10 juin 2011.



Enseignement et aide à la jeunesse : les pièges similaires à éviter en commun

ter sur les dispositifs des SAS (Services d'accrochage scolaire), qui bénéficient d'une double reconnaissance par les deux secteurs, mais qui disposent de peu de moyens et de peu de relais, alors même qu'ils font l'objet de fortes attentes. Le SAS intervient dans les situations où ce qui garantit l'accès à l'éducation et à l'instruction, à savoir l'obligation scolaire, devient inefficace voire contreproductive pour le jeune, qui vit par exemple des difficultés familiales ou autres.

La position des SAS à l'intersection des deux secteurs devrait leur donner une légitimité forte et permettre une conjugaison des efforts. Or, les SAS sont encore fort isolés sur le terrain, ils n'ont pas encore obtenu la possibilité d'être un réel lieu de construction des subjectivités.

RESSERRER LES RANGS

Dans une première analyse, nous avons postulé que les intersections qui devraient se construire entre les deux secteurs devraient être des articulations « essentielles », c'est-à-dire touchant directement au sens des missions de chacun. Nous avons pointé la prévention en amont des difficultés et les articulations adéquates pour les jeunes qui ont besoin d'être aidés. Si nous insistons sur ce point de l'essentialité, c'est qu'il nous semble que c'est ce qui peut permettre aux secteurs de « resserrer les rangs », pour lutter ensemble contre les effets déstructurants des phénomènes décrits dans cette analyse.

Cela ne nécessite pas nécessairement des efforts surhumains. Vivre l'autre comme un réel partenaire et comme un allié est déjà un pas qui peut changer beaucoup de choses.