

Un dispositif d'action pour resocialiser des adolescents très vulnérables socialement

L'assistance économique aux familles en difficultés, l'un des domaines d'action privilégiés du travail social, est sans aucun doute un objet d'étude qui nous permet d'argumenter en faveur de la nécessité de fonder l'action du travail social sur l'analyse théorique des causes qui sont à l'origine de cette fragilité, ce qui est une condition pour que le travail social accède au statut de pratique professionnelle soutenue par la science. Partir d'analyses théoriques profondes et complexes sur le type de pauvreté en cause est une condition nécessaire pour que l'action ne se réduise pas à un gaspillage inutile de ressources. Sans une analyse fine des causes du problème, l'action conduira facilement à un assistentialisme qui ne peut que contribuer à reproduire la situation.

L'incursion à travers les diverses approches de la pauvreté dans le cadre de la sociologie et de l'économie est donc décisive pour comprendre que l'insertion sociale de ces familles ne sera pas assurée si l'on compte à peine sur les prestations monétaires du système de protection sociale. À moins qu'il ne s'agisse d'un type récent de pauvreté résultant de la réduction radicale de l'offre de postes de travail et qui atteint des individus aux parcours de vie conformes aux modèles considérés normaux. Mais, comme ce qui est ici en cause est un autre type de pauvreté, qui résulte d'un enchaînement particulièrement pervers de facteurs (tels que l'inexistence de qualification scolaire et professionnelle, l'impossibilité d'accéder à l'information pertinente pour conduire sa vie dans ses divers domaines, l'absence de réseaux sociaux, de graves ruptures dans la vie familiale et des attachements fragiles, l'impossibilité de se projeter dans le futur et une psycho-adaptation à des modes de vie sérieusement restrictifs en matière d'opportunités), l'action du travail social devra délimiter une problématique opérationnelle bien plus complexe et exigeante. Elle devra faire du développement social l'objectif central de l'intervention et partir de l'hypothèse qu'il est inadéquat d'agir exclusivement, ou en priorité, sur l'individu, au lieu d'agir sur le milieu et les relations que celui-ci lui proportionne. S'il prend comme point de départ l'hypothèse théorique selon laquelle le fonctionnement des institutions contribuent à modeler les comportements sociaux, le travail social doit privilégier l'intervention sur les institutions afin de favoriser la construction de relations sociales hétérogènes et, en conséquence, plus riches en matière de références susceptibles de déclencher les mécanismes d'identification qui stimulent la volonté de sortir de la situation de pauvreté.

En partant de cette perspective théorique qui traite la pauvreté comme effet d'une combinaison particulière de facteurs externes et internes, l'action du travail social devra se centrer sur deux fronts en simultané: le fonctionnement des institutions et le rapport aux individus. A partir d'une hypothèse théorique principale qui conçoit l'inclusion sociale comme produit de la position dans la structure des trois grands types de ressources, économiques, sociales et symboliques, il est possible de déduire une problématique opérationnelle complexe qui comportera des actions dans les divers domaines de la vie où la pauvreté et l'exclusion sociale peuvent être produites.

Dans un effort de concrétisation des principes de la recherche-action, l'association «Qualifier pour Inclure» (QpI) s'efforce de réunir les conditions indispensables pour que des jeunes provenant de milieux sociaux culturellement éloignés de l'école puissent lui attribuer une signification plus avantageuse pour eux-mêmes, en d'autres termes, puissent retirer d'elle les ressources nécessaires pour conquérir une place dans la vie sociale. Le dispositif d'action concret dont il est ici question intégra, pendant trois ans, 10 jeunes aux trajets de désaffection scolaire et sociale déjà relativement longs. Dans le cadre d'un contrat de partenariat, une école d'enseignement secondaire, un centre de formation professionnelle et la QpI parvinrent à organiser ensemble un cours de formation professionnelle dans le domaine de l'électronique, assurant aussi la certification scolaire secondaire, en des termes assez différents de ce qui est habituel. Ce cours impliqua non seulement le recours à des enseignants des deux institutions, la circulation des élèves entre les deux établissements mais encore la présence en salle de cours de travailleurs sociaux de la QpI. Dès le début, les directions des deux établissements s'engagèrent activement dans la construction d'une équipe pédagogique formée d'enseignants et de travailleurs sociaux et reconnurent la nécessité de réunir des enseignants disponibles et motivés face à la nécessité d'investir dans une recherche sur l'innovation pédagogique. Les règles bureaucratiques qui pèsent sur la distribution du travail enseignant dans les écoles constituèrent, cependant, un lourd obstacle à la formation et consolidation d'une équipe pédagogique unie par des principes innovateurs.

En accord avec la problématique théorique construite à propos de la vulnérabilité sociale des jeunes en question et des conditions susceptibles d'induire le changement de leurs attitudes par rapport aux études, la QpI investit dans l'expérimentation d'un dispositif d'intervention principalement fondé sur la coopération de l'ensemble des agents éducatifs impliqués dans la formation des jeunes en cause. Afin de créer les

conditions que la théorie établit quant aux possibilités de transformation de l'habitus incorporé par les jeunes, nous savions qu'il serait indispensable de dynamiser un processus de partage de la connaissance portant sur le rapport problématique de ces jeunes à l'apprentissage, ainsi que d'inciter à une réflexion collective centrée sur la traduction des propositions descriptives de l'analyse théorique en propositions normatives. Plus concrètement, nous savions qu'il serait nécessaire de traduire cette connaissance en un programme d'action orienté vers la création d'un environnement social et pédagogique qui puisse conduire les jeunes à la découverte de leur capacité à comprendre les connaissances socialement valorisées et à s'en approprier. Le passage de la proposition de fait à la proposition normative est, cependant, moins déterminée par des critères logico-formels que par des aspects idéologiques, politiques ou juridiques et cela constitua la première grande difficulté à laquelle nous nous heurtâmes. Malgré l'accord initial entre les directions des institutions de formation et l'équipe de chercheurs de la QpI quant à l'intérêt de s'orienter dans le sens d'un projet de recherche-action, ce qui devint tout de suite évident fut la difficulté à susciter au sein de l'équipe enseignante un climat favorable à la réflexivité et à la distance critique par rapport aux normes d'action instituées en total indépendance de l'analyse scientifique des problèmes. En vertu des ambiguïtés qui se révélèrent au niveau de la leadership de l'école où se réalisa la plus grande partie de la formation, les objectifs de connaissance qu'il eût été possible d'atteindre par la recherche-action ne le furent que très partiellement. En effet, certains éléments de l'équipe enseignante se maintinrent fermés à la discussion de leurs représentations des situations dans lesquelles ils agissent et à la participation à une recherche dont le principal objectif était d'accroître les opportunités de jeunes originaires de groupes sociaux défavorisés. Dans le contexte d'imposition ministérielle du système d'évaluation des enseignants, de résistance de type corporatif des enseignants à la coopération avec d'autres professionnels et de difficulté de la part des chercheurs de la QpI à susciter l'adhésion des professeurs, il finit par être difficile de constituer l'équipe enseignante sur la base de la manifestation de l'intérêt de chacun à entrer dans ce processus. La direction de l'école en vint donc à considérer inviable l'utilisation de ce critère, ce qui provoqua une certaine fracture du collectif enseignant et la concentration de la majorité des tâches de recherche entre les mains des éléments de la QpI et de quelques professeurs.

Il faut cependant souligner que le diagnostic fut conçu sur un mode participatif, c'est-à-dire en rupture avec une élaboration qui exclut les principaux intéressés qui, dans ce cas

concret, étaient les jeunes que nous prétendions réconcilier avec les études. Rompre la dichotomie entre ceux qui élaborent le diagnostic et ceux qui doivent s'y conformer, si caractéristique du contexte médical, oblige à ne pas faire l'impasse sur son caractère participatif, ainsi que sur les potentialités et l'initiative propre de ceux qui en sont l'objet. Dans le contexte du travail social où nous nous situons, ceux qui sont visés dans le processus de diagnostic sont appelés à développer diverses formes de participation et cela permet, dans une certaine mesure, de contrôler les profondes distorsions qu'implique tout processus de connaissance dans lequel le recueil des données réduit les individus à la condition de simples informateurs.

Bien que nous ne soyons pas parvenus à la situation idéale de consensus et d'engagement actif de la part de tous les enseignants, une première hypothèse normative renvoya à la traduction des propositions théoriques relatives à l'apprentissage par problèmes et compétences en une planification des cours et moments consacrés à l'étude (Perrenoud, 2004, 2005; Piaget, 1974; Novak, 1984, 2010). La conception et la mise en œuvre d'un programme de formation intégrant ces acquis théoriques concernant l'apprentissage rendaient donc nécessaire la familiarisation des agents éducatifs avec ces mêmes références théoriques. Travailler à la formation de compétences impliquait que les enseignants abandonnassent le concept traditionnel de cours, ce qui représentait une transformation considérable de leur rapport au savoir, notamment une certaine distance critique par rapport à la valorisation des savoirs abstraits sans liens avec la résolution de problèmes du monde réel.

Une autre ligne directrice qui s'est dégagée de la réflexion théorique sur l'enrichissement/changement de l'habitus des jeunes tenait à la création d'un contexte de relations sociales, d'une «structure de plausibilité» ou «appareil de conversation» (Berger & Luckmann, 1996), formé par les professionnels de la QpI, quelques professeurs et autres collaborateurs, notamment professeurs de musique et membres d'une compagnie de théâtre. Pour structurer ce laboratoire, nous sommes partis de l'hypothèse des auteurs que nous venons de citer qui fait dépendre les possibilités de transformation de la réalité subjective de la construction d'un groupe d'autres significatifs dont les caractéristiques sont proches de celles qui sont présentes lors de la socialisation primaire. S'agissant de jeunes dont les dispositions originales étaient profondément décalées de celles qui sont exigées pour réaliser un travail scolaire effectivement qualifiant, leur réconciliation avec l'école ne pouvaient se produire sans un processus de transformation, tout au moins partiel, de l'identité. Sans provoquer la

réélaboration des dispositions profondément intériorisées lors de leur socialisation familiale et sans leur rendre possible la découverte d'une certaine continuité entre la vie réelle et l'école, il était plus que probable que leur désaffection par rapport aux études deviendrait irréductible. Notons qu'une telle découverte implique que les agents éducatifs formels se montrent disponibles, autant que les jeunes, pour reformuler leurs conceptions du savoir et de ses modes d'acquisition, sans diminuer la qualité et l'exigence des apprentissages. Négocier une certaine innovation dans les institutions scolaires qui les accueillaient était donc impératif pour qu'ils puissent s'intégrer aux divers mondes par lesquels ils doivent obligatoirement passer. Le mépris pour le respect des horaires, le refus de moments réguliers consacrés à l'étude, la substitution des cours par toute autre activité, comme jouer au football, continuer à dormir ou simplement parce que le respect des règles dans la salle de cours la rend pareille à une prison, déambuler dans l'école avec les collègues au lieu d'aller aux cours, l'oubli constant du matériel scolaire, la résistance à écrire le contenu des cours dans leur cahier respectif, étaient quelques-unes des manifestations de leur réticence et, bien souvent, dissidence par rapport aux tâches inhérentes aux études et au fonctionnement de l'institution scolaire. Entre les multiples manifestations de cette divergence entre socialisation primaire et secondaire, il importe de ne pas oublier le décalage entre types de savoirs, valeurs attribuées à la connaissance, langages, normes de goût et de sensibilité, un décalage qui rend bien évidente l'absence de politiques éducatives qui mettent en œuvre des moyens réellement consistants pour atteindre l'interculturalisme.

La transformation de l'identité n'est pas réalisable sans actionner des procédures lourdes de socialisation, dont les caractéristiques sont proches de la psychothérapie. Elle n'est pas possible sans une articulation durable entre un appareil de légitimation, dont l'école ne doit pas s'aliéner totalement, et un travail biographique de redéfinition des événements passés. Une interrogation cruciale par rapport à la configuration du dispositif que nous cherchions à créer tient ainsi au raffinement des conditions indispensables pour rendre psychologiquement supportable la souffrance inhérente à un processus qui implique, sinon une transformation totale, tout au moins une acculturation.

La ligne directrice qui émergea de la réflexion théorique est que le processus d'enrichissement/changement de l'habitus des jeunes exige leur inclusion dans des réseaux de relations hétérogènes du point de vue social et explicitement engagés dans le dépassement des classifications arbitraires qui postulent leur incapacité à s'approprier

des connaissances, à adhérer à des valeurs, concepts e pratiques bien distincts de ceux qu'ils connurent dans leur milieu d'origine. Ce fut en comptant sur l'activité intense d'agents qui fonctionnèrent comme des médiateurs symboliques qu'il fut possible de leur créer des possibilités de prendre conscience des limites les plus refoulées et dissimulées de la pensée, d'élaborer la multiplicité des références culturelles et de construire une unité interne compatible avec un minimum d'appropriation d'eux-mêmes. Les agents médiateurs auxquels nous nous référons se chargèrent de provoquer, à partir d'épisodes pertinents du quotidien, la réflexion nécessaire à la compréhension de leurs difficultés spécifiques et de susciter leur intérêt par rapport à la connaissance, tout ceci sur la base de leur investissement dans la création d'activités d'étude et éducatives qui, tout en étant adéquates à leur trajet antérieur, pariaient sur une effective élévation du niveau des apprentissages de contenus scolaires certifiés ainsi que sur l'expansion de leurs horizons culturels.

Bibliographie

Berger, P. & Luckmann, T. (1996) [1966]. *A construção social da realidade. Tratado de Sociologia do Conhecimento*. Petrópolis: Editora Vozes.

Bourdieu, E. (1998). *Savoir faire. Contribution à une théorie dispositionnelle de l'action*. Paris: Éditions du Seuil.

Bourdieu, P., Chamboredon, J.C., Passeron, J.C (1968). *Le métier de sociologue*. Paris : Mouton Éditeur. École des Hautes Études en Sciences Sociales

Bourdieu, P. & Champagne, P. (1992) « Les exclus de l'intérieur ». In *Actes de La Recherche en Sciences Sociales*, n.º 91/92, Março de 1992, pp. 71-75.

Bourdieu, P. & Champagne, P. (1993) *La Misère du Monde*, Paris: Seuil

Bourdieu, P. & Passeron, J. (1964). *Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture*. Paris: Éditions du Minuit.

Bourdieu, P. & Passeron, J. (1982). *A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editora Vega.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992a). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992b). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris: Éditions du Seuil.

Bourdieu, P. (1963). *Travail et travailleurs en Algérie*. Paris : Mouton.

Bourdieu, P. (1966). « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et la culture ». In *Revue Française de Sociologie*, 7(3), Paris, pp. 325-347.

Bourdieu, P. (1975). « Le titre et le poste: rapports entre le système de production et le système de reproduction ». In Actes de de la Recherche en Sciences Sociales, n° 2, pp. 95-107.

Novak, J., Gowin, D. (1984) *Learning How to Learn*, Cambridge: Cambridge University Press.

Novak, J.D. (2010). *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*, NY: Routledge.

Perrenoud, P. (2001d). Former à l'action, est-ce possible? Texte d'une intervention dans la journée "Former à des savoirs d'action, est-ce possible? Comment faire?" IUFM de Lyon.

Perrenoud, P. (2003). *Les Compétences au Service de la Solidarité*. Université de Genève : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.

Perrenoud, P. (2004). « Qu'est-ce qu'apprendre? » In *Enfance & Psy*, n.º 24, pp. 9-17.

Perrenoud, P. (2005). Développer des compétences mission centrale ou marginale de l'université? Texte d'une Conférence au Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), Université de Genève.

Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris: Presses Universitaires de France.

Thiollent, M. (1985). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.
