
La Revue Canadienne de

Psycho-Éducation

Volume 21, Numéro 1

1992

Devenir une personne par sa contribution à la cité*

Dominique Boullier**

Résumé

L'adolescent doit trouver des occasions d'expérimenter sa capacité de contribution à la société: cette dimension du travail est trop souvent négligée dans les projets éducatifs. A partir de son expérience de chantiers de jeunes et de son observation d'organismes américains, l'auteur propose certains principes d'action éducative pour donner un sens de contribution, de devoir même, au travail des jeunes. Il souligne en conclusion l'importance de l'engagement personnel de l'éducateur dans son propre métier pour rendre crédible cet objectif éducatif.

MOTS CLES: Adolescent en difficulté, action éducative, travail, socialisation

L'adolescent, qu'il soit ou non en difficulté, doit négocier pour trouver sa place dans une société, et surtout pour faire admettre qu'il existe comme acteur à part entière avec toutes les capacités de responsabilité sociale qui sont maintenant les siennes. Ces difficultés touchent la famille mais elles concernent aussi l'ensemble de la société, l'ensemble des univers sociaux dans lesquels l'adolescent s'insère. Et c'est pourquoi la question de la contribution que l'on peut demander aux adolescents doit être prise en compte dans une stratégie rééducative. Après avoir défini quelques principes d'analyse de l'adolescence et de la contribution, je les illustrerai par des exemples tirés de mon expérience personnelle d'éducateur.

Une distinction souvent négligée doit être faite entre enfant et adolescent. L'enfant est entièrement pris dans l'univers de ses pa-

rents, non seulement parce qu'il baigne dans cet univers, mais aussi parce qu'il est pris en charge: comme son nom l'indique, (in fans qui ne parle pas), il n'a pas voix au chapitre. Il est de fait pris en charge, irresponsabilisé, quel que soit le degré d'autonomie que l'on veuille cultiver. L'adolescence va introduire une rupture, pas nécessairement brutale, ou immédiate, mais qui se marquera par une tension entre ce désir de responsabilité sociale, cette certitude pour le sujet qu'il peut contribuer, qu'il peut prétendre occuper une place à part entière dans la société et le statut effectif qui lui est proposé, qui est en fait un statut analogue à celui d'enfant.

L'adolescent émerge à la capacité de contribution

Le modèle de tous les métiers, c'est le métier de parents, où se génère notre capacité de paternité. Cette capacité de paternité peut

* Texte modifié d'une communication présentée au XII^{ème} congrès mondial de l'Association Internationale des Éducateurs de Jeunes Inadaptés - 3/6 Juillet 1990, New-York.

** Directeur d'Euristic Média, Forum de la Rocade - Rue du Bignon - 35135 CHANTEPIE - FRANCE, Chercheur à l'Université Paris IX Dauphine (IRIS-TS)

être transférée sur bon nombre d'activités: tout exercice d'un métier est en fait l'exercice d'une forme de paternité socialisée au-delà de la famille, car on «fait pour autrui», on rend un service, on contribue, on exerce une responsabilité (Gagnepain, 1991)¹. Cette dimension de la personne, tout à fait essentielle à l'exercice plein de son statut social, est bien entendu très difficile à négocier avec les adolescents qui prétendent à l'exercice immédiat de cette capacité, qui souhaitent l'exercer très rapidement alors qu'ils ne sont en fait pas toujours prêts à l'exercer, ni reconnus comme tels par la société. Le problème en effet à ce moment ne concerne plus seulement la famille, il concerne aussi toute la capacité d'une société, à faire une place à de nouveaux adultes, à de nouvelles personnes, à de nouveaux responsables potentiels, et cela alors que les postes de responsabilités sont déjà occupés et alors qu'on a établi un rapport traditionnel avec l'enfant qui finalement convient assez bien à tout le monde.

La rééducation, loin de viser uniquement une insertion au sens d'assurer un emboîtement le plus adapté possible avec les rôles sociaux traditionnels, doit aussi chercher à développer la capacité à prendre en charge autrui, à exercer des responsabilités et donc à inventer sa place et non seulement à se la voir dictée par d'autres, (tout en sachant qu'il faut bien sûr les négocier et qu'elles ne sont pas non plus créées «ex nihilo»). Quand on exerce un métier (munus, une charge, un ministère), cette capacité à échanger et à bénéficier des services des autres va être décisive pour la cohésion sociale, cohésion qui ne signifie pas absence de conflit ou fusion, mais au contraire une réciprocité différée parfois à très longue échéance. Par exemple, je ne rends pas à mon boulanger les services qu'il me rend en fabriquant le pain, mais je les lui paye et je lui rends par mon travail d'autres services qui sont peut-être beaucoup moins

apparents pour lui et beaucoup moins matériels, mais qui finalement contribuent à ce cycle général des échanges. Tout cela va à l'encontre d'un modèle de l'autonomie individualiste.

Protéger les enfants, oui. Mais faire durer le statut d'enfant?

Les adolescents en difficulté peuvent prétendre comme les autres (et parfois plus) à l'exercice d'une responsabilité. Notons cependant une différence essentielle entre les pays riches et les pays pauvres dans le traitement de la responsabilité des adolescents, et leur capacité à rendre service. Les pays riches ont conçu comme un progrès la fin du travail des enfants. Ce progrès n'est pas contestable lorsque l'on connaît l'état d'exploitation qui était celui des enfants à la fin du 19ème siècle. Il s'est fait notamment au bénéfice de l'alphabétisation et de l'éducation scolaire. Mais paradoxalement les jeunes en difficulté que nous rencontrons maintenant inversent quelque peu les termes du problème. Loin d'adhérer à cette diffusion générale de l'obligation scolaire qui les maintient au moins jusqu'à seize ans à l'école dans des pays comme la France, ces adolescents revendiquent une indépendance immédiate, l'exercice d'une contribution vis-à-vis de la société et la sortie de ce modèle d'enfant qui fonde les rapports pédagogiques (pédagogos païdos) au sein de l'école.

L'un des troubles les plus importants des jeunes en difficulté apparaît dans leurs relations avec l'école. Ce refus de l'institution scolaire ne doit plus selon nous être attribué principalement à des compétences insuffisantes ou à des difficultés psychologiques propres: il s'agit en fait d'une rupture anticipée avec le modèle d'enfant. On pourrait faire l'hypothèse que le refus scolaire de ces adolescents trouve sa source dans leur expérience familiale. Selon les familles et selon l'imaginaire familial, l'acceptation provisoire de la prolongation du rapport pédagogique est plus ou moins facile. Les autres solutions proposées par les sociétés occidentales pour

(1) Cette théorie de la personne dans sa dimension de contribution, de paternité à travers le métier est développée par Jean Gagnepain

beaucoup moins maté-
riel contribuent à ce cy-
cles. Tout cela va à
l'autonomie indivi-

s, oui. Mais faire
ant?

difficulté peuvent pré-
senter (et parfois plus) à
responsabilité. Notons ce-
la essentielle entre les
pauvres dans le traite-
ment des adolescents, et
service. Les pays ri-
ent un progrès la fin du
progrès n'est pas con-
naît l'état d'exploita-
s enfants à la fin du
ait notamment au bé-
n et de l'éducation
lement les jeunes en
controns maintenant
les termes du pro-
cette diffusion géné-
raire qui les maintient
ns à l'école dans des
ces adolescents re-
pendance immédiate,
tution vis-à-vis de la
modèle d'enfant qui
pédagogiques (pédago-
l'école.

plus importants des
rait dans leurs rela-
refus de l'institution
n nous être attribué
compétences insuffi-
sées psychologiques
une rupture antici-
enfant. On pourrait
refus scolaire de ces
force dans leur expé-
s familles et selon
ception provisoire
oport pédagogique
es autres solutions
occidentales pour

diminuer cet écart entre capacité de per-
sonne et position effective d'enfant (ex: lui at-
tribuer le droit de vote à 18 ans, lui autoriser
une liberté sexuelle ou un droit de sortie) ne
changent rien au problème. Car ce qui est va-
lorisé parmi les adultes, c'est l'exercice d'un
métier et la possibilité de gagner sa vie, et par
là la reconnaissance monétaire de sa contri-
bution à la société.

Il en est tout autrement dans les pays pau-
vres où les difficultés rencontrées par les fa-
milles pour leur survie quotidienne les con-
duisent à mobiliser toutes les forces de
travail de la famille, toutes générations con-
fondues et cela depuis l'âge de 6-7 ans si né-
cessaire. L'exercice des petits métiers, des
petits rôles d'intermédiaires qui permettent à
ces jeunes de participer directement à la so-
ciété des adultes, modifie complètement leur
position dans les rapports éducatifs qui peu-
vent être créés par la suite. Les observations
des ethnologues dans les milieux de la dro-
gue montrent aussi que l'attraction exercée
par ce milieu sur ces enfants et sur ces jeu-
nes ne tient pas seulement à la rémunération
ou à l'attrait de la drogue en tant que sub-
stance, mais bien à la capacité qu'ont les
vendeurs à intégrer très rapidement de jeu-
nes enfants comme guetteurs, comme four-
nisseurs, comme messagers en leur confé-
rant d'emblée une responsabilité.

Utiliser toutes les dimensions du travail

L'adolescence devrait être le temps privi-
légié de l'apprentissage de la responsabilité,
dans des conditions limitées et contrôlées
mais réalistes. Gagner petit à petit une recon-
naissance sociale sera un facteur essentiel
de leur insertion future.

Les programmes sociaux qui ont pu être
mis en œuvre pour les adolescents en diffi-
culté (que ce soit dans les institutions ou
dans des systèmes plus ouverts pour des
jeunes qui sont en situation de chômage et
qui risquent des dérives délinquantes par
exemple), ont fait la part belle à l'**occupation
du temps**. C'est d'ailleurs une des critiques
que les jeunes leur ont souvent adressées:

«Finalement on travaille, on n'est pas payé
cher, et en plus le boulot qu'on fait est inutile,
on est là uniquement pour passer notre
temps, on ne sert à rien». Une attitude identi-
que à celle de l'école auparavant s'est donc
reproduite: dans ces programmes on consi-
dère encore les adolescents comme une
force d'appoint dont on n'a pas vraiment be-
soin, on leur octroie le droit de «faire sem-
blant» de travailler. Or le travail représente de
multiples dimensions et lorsqu'on le propose
à des adolescents et plus particulièrement à
des adolescents en difficulté, il est possible
de jouer sur plusieurs dimensions et de ne
pas oublier celle de la responsabilité et de la
contribution à la cité. Cinq dimensions du tra-
vail peuvent être prises en compte.

- 1 - C'est une activité qui **occupe du
temps**. Cette dimension n'est pas du
tout à négliger. Nombreux sont ceux
qui ne supporteraient pas de ne plus
travailler uniquement parce qu'ils ne
sauraient pas employer leur temps; la
dimension «occupation du temps», se
traduit par «faire quelque chose»,
«tromper l'ennui», ou comme le disent
les jeunes «ne pas s'emmerder».
- 2 - Une deuxième dimension du travail
est celle de l'**activité technique**. On
fabrique ou on réalise un certain nom-
bre de tâches qui peuvent atteindre
cette dimension de «l'œuvre» dont
parlait Marx, et qui elle aussi a bien
souvent disparu des postes de travail
dans les systèmes taylorisés contem-
porains. On considère souvent que
les activités que l'on peut proposer
aux adolescents en difficulté doivent
comporter une part essentielle de for-
mation dans la mesure où c'est leur
compétence technique qu'il s'agit
d'éveiller et de former pour assurer un
avenir, pour obtenir des postes par la
suite. C'est une dimension fortement
développée dans les programmes
pour les jeunes (y compris dans les
institutions éducatives) qui ramènent
parfois ces programmes à une dimen-

sion très scolaire. Il faut cependant noter que cette activité scolaire est beaucoup mieux supportée par les adolescents lorsqu'elle est réellement en lien avec une activité perçue par eux comme socialement utile. En effet, l'utilité sociale d'une formation n'est généralement vérifiée que de façon différée, beaucoup plus tard dans le temps, ce que les adolescents ne supportent pas. Par contre, lorsqu'ils exercent un métier, lorsqu'on les met en situation de travail effectif, ils ont la possibilité d'adhérer plus facilement aux nécessités de formation. Si l'on s'en tient cependant à cet unique objectif de formation technique (et non scolaire), on risque de manquer d'autres dimensions tout à fait essentielles.

- 3 – Une autre dimension non négligeable est celle dite en anglais, «**work ethic**» (mentalité de travail ou morale de travail). Il s'agit d'une mentalité, d'une attitude, mais aussi d'une capacité à garder un certain rythme physique, à assumer les tâches jusqu'au bout, à maintenir une certaine régularité, à accepter certaines formes de coopération, à respecter certaines disciplines. Pour certains employeurs, il n'est pas du tout négligeable de pouvoir bénéficier d'une main-d'oeuvre qui a été formée à ce type de «morale du travail», partie intégrante de la qualification. Mais pour les jeunes en difficulté c'est une attitude extrêmement difficile à mettre en oeuvre lorsqu'ils ont pris l'habitude d'avoir des nuits très agitées, des rythmes complètement irréguliers, des façons de réagir à la moindre observation qui fait de tout problème ordinaire dans une entreprise, une catastrophe et un conflit majeur de reconnaissance personnelle, etc...

- 4 – Une dimension à ne pas négliger et que les adolescents mettent facile-

ment en avant, c'est bien évidemment la **rémunération**, c'est-à-dire le fait que l'on peut gagner sa vie ou tout au moins gagner son argent de poche, dans un premier temps. On peut dès lors prétendre être un acteur économique indépendant, on manifeste un certain pouvoir social à travers l'acte de consommation. Les jeunes sont particulièrement friands de cette position-là puisqu'on vit dans une société où leur principal pouvoir -et celui-là leur est reconnu entièrement-, réside dans l'acte de consommer. Les agences de publicité, la conception des produits en général jouent énormément sur la génération adolescente. Dans nombre de cas, c'est la seule dimension pour laquelle les adolescents sont à égalité vis-à-vis des adultes.

La rémunération est devenue dans nos sociétés le signe principal de considération sociale. Dès lors il est hors de question de proposer à ces jeunes de rendre service gratuitement dans une société où l'acte gratuit disparaît de plus en plus. C'est d'ailleurs l'une des raisons de la faillite du crédit de l'éducation vis-à-vis de ces jeunes en difficulté. Dans les familles où il est difficile de financer l'investissement dans une formation en espérant un certain retour à long terme, le discours parental et les attentes des enfants se rejoignent pour dire que finalement l'école est vraiment d'une rentabilité tout à fait douteuse. Il faudrait admettre que le temps de formation bénéficie non seulement à chacun mais aussi à la société dans son ensemble, et que se former c'est déjà une contribution parce que la société a **besoin** de ces jeunes formés. Il faudrait alors admettre que la formation doit aussi être rémunérée. En l'absence de cette rémunération, la formation, particulièrement pour ces jeunes en difficulté, reste vraiment une prolongation de l'état d'enfant, même si bien entendu cette rémunération ne réglerait pas toutes leurs difficultés à supporter un cadre scolaire.

en évidemment
st-à-dire le fait
a vie ou tout au
ent de poche,
s. On peut dès
acteur écono-
n manifeste un
à travers l'acte
es jeunes sont
s de cette posi-
ans une société
voir -et celui-là
rement-, réside
mer. Les agen-
conception des
jouent énormé-
on adolescente.
c'est la seule di-
lle les adoles-
s-à-vis des adul-

ue dans nos so-
onsidération so-
question de pro-
rendre service
té où l'acte gra-
s. C'est d'ailleurs
lite du crédit de
s jeunes en diffi-
est difficile de fi-
ns une formation
r à long terme, le
ntes des enfants
inalement l'école
té tout à fait dou-
que le temps de
lement à chacun
ns son ensemble,
une contribution
oin de ces jeunes
mettre que la for-
unérée. En l'ab-
ion, la formation,
unes en difficulté,
ngation de l'état
tendu cette rému-
utes leurs difficul-
scolaire.

5 – Toutes les dimensions déjà citées (occupation du temps, formation technique, «work ethic», rémunération) sont présentes dans tout poste de travail, mais la dimension de **contribution** ne doit pas être oubliée. A travers son activité, on rend service, on est «utile à», on participe au développement d'une société: cette dimension-là est irréductible à toutes les autres. On peut en effet gagner sa vie, passer son temps éventuellement avec un métier, une activité techniquement complexe alors que le sens de sa contribution a complètement disparu.

On ne peut guère proposer à ces jeunes un travail qui ait un sens, (car c'est de cela qu'il s'agit), sans tenir compte du fait qu'un nombre important de leurs concitoyens occupent un poste de travail en étant absolument incapables de donner un sens à leur activité, et de considérer leur travail comme une contribution à la collectivité. Ce sentiment d'inutilité est terrible quand on est au chômage, mais aussi quand on est au travail car il sape toute la dimension humaine, celle de l'accomplissement de soi.

La nécessité du devoir

La dimension de la contribution apparaît rapidement à travers le type de travail qui est proposé à des jeunes en difficulté: un grand chantier qui consisterait à creuser des trous pour les reboucher par la suite, c'est un repoussoir pour les adolescents et encore plus les adolescents en difficulté. Il ne s'agit pas de l'exercice pour l'exercice, il s'agit bien de rendre visible l'effet social de son activité, de montrer comment son travail s'intègre à une chaîne d'échanges beaucoup plus importante et comment il existe un accord pour reconnaître cette activité comme utile et même indispensable au groupe social. Avoir à un moment ou à un autre de leur adolescence entendu que l'on **avait besoin d'eux**, et non pas seulement qu'ils avaient des droits, voilà un signal essentiel pour développer chez ces jeunes la confiance en soi. Ils ont non seule-

ment des droits, mais ils ont surtout des devoirs et ces devoirs ne sont pas seulement des obligations ou des corvées, mais bien une nécessité pour la société.

Ces jeunes en difficulté ont connu dans leur vie familiale et scolaire, une seule position: ne servir à rien, ce qui les a conduits à saboter finalement la coopération existante, à être écartés ou acceptés par «bonté». Entendre qu'on a besoin d'eux est déterminant: cela introduit une ouverture vers une autre façon d'être dans les rapports sociaux. On ne gagne pas à tous les coups, mais lorsque parfois le travail a été dur (nettoyer une rivière, refaire un bâtiment, assurer la sécurité d'une manifestation) les adolescents mémorisent ces moments non seulement comme une corvée mais comme des moments où ils ont existé pleinement. Quelquefois, certains se les remémorent avec une grande nostalgie, ce qui conduit à idéaliser un peu cette situation si rare. Mais elle marque au moins dans la vie d'un jeune un point où il peut considérer qu'il a vraiment existé socialement, qu'il a été pris dans les échanges à sa juste place. Sur cette base-là, on peut commencer à construire des processus personnels plus constants pour renouveler cette capacité à contribuer.

Comment donner un sens à l'expérience de contribution

Certaines expériences que j'ai pu mener ou que j'ai pu observer permettent de montrer les effets réels de cette contribution des adolescents. Dans mon activité professionnelle d'éducateur, j'ai moi-même développé ce que l'on appelait en France des «chantiers», pour des jeunes qui étaient au chômage, qui ne pouvaient plus suivre aucune scolarité ni aucun apprentissage, et à un moment où les programmes de l'Etat dans ce domaine étaient tout-à-fait inexistantes. Les quelques principes qui guidaient notre travail étaient les suivants:

- premièrement, organiser cette activité comme un **projet**, qui soit mené du début à la fin, c'est-à-dire que la part de

travail que l'on fait, (même si l'on ne fait pas tout avec un seul groupe, quand on répare un bâtiment ou quand on nettoie une rivière), soit menée jusqu'au bout: il faut voir le résultat de son oeuvre pour retrouver la satisfaction, la fierté de l'effort long, récompensé par le seul fait d'avoir été mené à bien. Et tous ceux qui y participent, si possible participent à sa réalisation complète.

- Deuxième principe: ne pas trop s'inquiéter du caractère pénible ou peu formateur du travail proposé: il est fort possible de faire des chantiers de débroussaillage où l'on passe son temps dans l'eau, dans la boue, dans les ronces, et où la compétence technique demandée est relativement faible. Cette difficulté physique et cette faible plus-value en terme de formation n'est pas un écueil pour ce type de projet à la condition que le sens social général de l'activité soit bien clair, c'est-à-dire qu'il ne s'agisse pas seulement d'une activité pour passer son temps, mais qu'elle ait une visibilité pour l'ensemble de la collectivité. Ce choix limite d'une certaine façon les types de chantiers qui peuvent être réalisés. Le fait de se lancer dans un choix directement commercial en organisant des chantiers à la manière de professionnels pose d'autres problèmes: concurrence avec les professionnels, nécessité d'assurer une rentabilité de l'activité qui soit complètement indépendante de toute subvention, productivité importante, technicité importante de la part des jeunes. Notre choix a été en général de faire des chantiers du type rénovation de bâtiments sociaux, débroussaillage et entretien de parcs pour donner à voir à la communauté le travail fourni par ces jeunes.
- Le troisième impératif consiste à s'assurer en permanence qu'il existe **un interlocuteur** chez les demandeurs. Il ne s'agit pas d'un travail anonyme, d'une lettre de commande où l'on ne voit per-

sonne. Quelqu'un représente la collectivité ou le commanditaire, et est capable de fournir une appréciation qui permet de se situer. Pour cela, il peut même être nécessaire de «mettre en scène» la reconnaissance sociale, en organisant la signature d'un contrat, en organisant des présentations des jeunes vis-à-vis de ces responsables, en n'hésitant pas à les faire apparaître publiquement, en assurant même une publicité par le journal. Cette dimension publicitaire et tout ce qui peut contribuer à assurer la reconnaissance et la visibilité sociale de l'activité est bon à prendre pour les jeunes. Par exemple, lors de chantiers de débroussaillage, particulièrement pénibles quelquefois, lorsque des responsables régionaux ou communaux passent sur le chantier et nous disent: «Monsieur le Maire vous remercie de votre activité et vous offre un verre à la Mairie», lorsque le Maire «vous serre la main», lorsque le photographe local est là et publie la photo du groupe sur le journal, les jeunes voient accroître leur sentiment d'utilité sociale, de contribution, leur reconnaissance au-delà du travail exercé à travers tous ces actes symbolisant le lien, l'échange, la reconnaissance.

- Quatrième impératif toujours important dans l'activité professionnelle d'éducateur: associer étroitement les exigences que l'on a vis-à-vis des jeunes quant à leur travail et l'engagement des professionnels que nous sommes dans ce travail. Il est extrêmement important de signifier l'intérêt que l'on porte à cette activité par une présence, par un accompagnement réel, par un engagement personnel, physique. En fait il est impossible de confier un chantier à un groupe de jeunes, et d'en laisser deux ou trois dans une pièce pendant une journée sans jamais les voir, ou à la limite de passer son temps à faire du travail administratif ou d'être au téléphone pendant qu'eux sont en train de «faire le

présente la collectivité, et est capable d'association qui permet à, il peut même être en scène» la re- en organisant la rat, en organisant es jeunes vis-à-vis s, en n'hésitant pas e publiquement, en publicité par le jour- publicitaire et tout er à assurer la re- visibilité sociale de rendre pour les jeu- rs de chantiers de ticulièrement pén- que des responsa- munaux passent s disent: «Monsieur ie de votre activité e à la Mairie», lors- erre la main», lors- local est là et publie ur le journal, les jeu- leur sentiment d'uti- bution, leur recon- du travail exercé à tes symbolisant le e connaissance.

toujours important sionnelle d'éduca- ment les exigences des jeunes quant à gement des profes- ommes dans ce tra- ent important de si- l'on porte à cette sence, par un ac- el, par un engage- ysique. En fait il est er un chantier à un et d'en laisser deux pièce pendant une s les voir, ou à la li- temps à faire du tra- d'être au téléphone t en train de «faire le

boulot». Il faut être sur le terrain, les accompagner et vivre avec eux toutes les difficultés. La dimension sérieuse du travail et non sa dimension d'exercice pur ou de passe-temps peut alors être mise en avant. Le jeune a alors l'occasion de participer à un groupe, à une institution, à une organisation du travail qui en elle-même est déjà un apprentissage de la contribution, un exercice de sa capacité à négocier sa place dans une activité technique. L'éducateur professionnel doit être au coeur de ce dispositif-là et ne peut pas se reposer seulement sur un certain nombre de consignes générales.

Les effets d'une telle expérience ne sont jamais garantis, comme dans toute démarche éducative. Certains gardaient seulement la nostalgie de ces moments forts de reconnaissance sociale, au point qu'ils dévalorisaient par comparaison tout leur travail du moment. On avait donc là un effet inverse qui consistait à dire: «Vraiment tout ce que l'on vit actuellement est complètement nul à côté de l'expérience forte que l'on a faite». Pour ces raisons, il faut un soutien permanent, long, sans oublier que ce n'est jamais gagné: il est fort possible que l'impulsion que l'on a donnée ne débouche pas lorsque le jeune sera confronté à une situation sociale moins protégée, où les valorisations et les reconnaissances qu'il obtiendra seront beaucoup plus rares. L'un des gros problèmes de l'insertion au travail pour les jeunes en difficulté tient bien souvent à leur refus de supporter l'indifférence, la fonctionnalité stricte des rapports, ou les remarques désobligeantes et les critiques qui font aussi partie de la vie du travail.

Deux expériences de contribution

J'ai pu aussi observer d'autres institutions proposant à des jeunes en difficulté une solution pour exercer leur capacité de personne, leur capacité à contribuer. Ces deux institutions américaines sont relativement connues et ne font pas réellement partie du secteur éducatif mais elles mettent en oeuvre des so-

lutions tout à fait intéressantes (Boullier, 1986, a, b).

Les Guardian Angels

Les «Guardian Angels» constituent plutôt un univers auto-organisé qu'une institution éducative. Mais d'après les observations prolongées que j'ai pu faire parmi les Guardian Angels de la côte Ouest, l'expérience est très enrichissante pour tous ces adolescents parmi lesquels bon nombre d'adolescents en difficulté. Les Guardian Angels proposent un modèle de la contribution, du devoir, extrêmement affirmé. Les jeunes «servent», non plus sur un mode ludique ou encadré par les adultes, mais au coeur des problèmes de la cité et dans l'univers quotidien qui est le leur, celui des transports principalement, mais aussi celui des quartiers «chauds» où l'insécurité peut être importante.

Quand on y participe au quotidien, le travail des Guardian Angels n'a rien de très valorisant, ni de techniquement très élaboré; c'est même plutôt ennuyeux de patrouiller pendant 4-5 heures dans les rues. Il ne représente pas une occasion de formation intéressante. Il ne donne lieu à aucune rémunération, il fournit indiscutablement une certaine discipline, mais il n'occupe pas vraiment beaucoup de temps non plus puisqu'il s'agit de deux patrouilles par semaine en moyenne par jeune. De plus, les Guardian Angels obligent les jeunes à avoir un travail pour pouvoir patrouiller (mais un travail aux Etats-Unis, ça peut être deux heures par jour dans un fast-food). Par contre, les Guardian Angels jouent beaucoup sur la visibilité, pour montrer que leur activité sert la collectivité. Il y a toute une mise en scène, au travers des bérets, des T-shirts (proches de ceux portés par les gangs, en fait), des slogans, des règles internes aussi qui réaffirment en permanence qu'on ne rentre pas dans le jeu de l'affrontement des gangs, mais qu'on est bien au service de tous, qu'on n'essaie surtout pas de régler des comptes, etc. L'efficacité du service rendu à la collectivité peut être discutée mais la question finalement est assez peu importante. Car

il faut voir comment ces jeunes peuvent retourner complètement la position symbolique d'extériorité à la société et de rejet qui était la leur, en position de don, de contribution par leur activité de patrouille, par leurs services rendus à la communauté. Ce sens de la contribution et de la participation à la cité proposé aux adolescents marque profondément ces jeunes.

Tout cela repose sur un modèle culturel fortement marqué par le christianisme et lié à un certain imaginaire de l'Amérique du Sud, -les hispaniques sont très nombreux- mais ce côté spectaculaire permet aux jeunes de reprendre confiance dans leur capacité à s'intégrer. Le grand plaisir des jeunes avec qui je patrouillais à San Francisco et Los Angeles consistait à entendre les passants, quelquefois même les policiers, leur dire leur reconnaissance («Ah bien, nous sommes plus tranquilles depuis que vous êtes là»), ou bien leur taper sur l'épaule ou leur serrer la main. Certains d'ailleurs ne faisaient des patrouilles quasiment que pour serrer des mains à droite et à gauche, car ils commençaient à être connus dans ces quartiers. Cette mise en scène du rôle positif que l'on donne à sa contribution à la cité est une motivation supplémentaire pour les jeunes.

Les Conservation Corps

Les «Conservation Corps» sont des institutions soutenues par les gouvernements locaux ou les gouvernements des états et qui sont chargés à l'origine d'entretenir et de préserver la nature. Les jeunes auxquels ils s'adressent sont bien souvent en rupture complète d'insertion sociale, pour certains à la limite du cas psychiatrique, bien souvent issus des minorités sans aucune chance d'intégration scolaire. Les Conservation Corps, et plus particulièrement le *San Francisco Conservation Corps*, que j'ai étudié de plus près, jouent entièrement la carte de la contribution à la cité et la carte du service. Les services qu'ils proposent en effet s'adressent à la collectivité. Une dimension technique intéressante est toujours recherchée dans ces

travaux, mais bien souvent il s'agit de travaux de débroussaillage, de réfection de bâtiment, de peinture, qui sont assez pénibles et pas toujours formateurs sur le plan technique, (ex: aller curer les fossés de l'aéroport de San Francisco). Mais toute la philosophie et l'encadrement du San Francisco Conservation Corps vise à assurer que le sens de son travail est toujours bien perçu par le jeune et que le moindre de ses actes a de l'importance dans le groupe lui-même, mais aussi dans la collectivité pour laquelle il effectue ce travail. Les uniformes permettent aussi de rendre visible l'appartenance institutionnelle et la dimension d'une contribution collective à la vie communautaire, telle une «mission». Les travaux de plein air sont l'occasion de visites des officiels, des commanditaires, qui peuvent évaluer le travail et féliciter les jeunes.

Le San Francisco Conservation Corps est surtout remarquable par la qualité de l'encadrement. Pour donner en permanence du sens à un travail qui quelquefois devient vraiment pénible², il est très important que le personnel d'encadrement, les éducateurs, soient présents pour faire percevoir ces dimensions de contribution à la cité, de formation de soi-même comme citoyen.

Un point clé: le sens de la contribution chez l'éducateur lui-même

Ce sens de la contribution rencontré dans le personnel du San Francisco Conservation Corps, se retrouve aussi dans bon nombre d'institutions en France, où des éducateurs professionnels s'investissent de façon tout à fait remarquable dans les activités de chantiers, dans les travaux divers qui sont proposés à des jeunes. Il faut bien voir que c'est l'élément sans doute décisif pour que le jeune puisse enfin retrouver un sens du tra-

(2) Les jeunes peuvent supporter un travail pénible car ils le vivent à la limite comme une certaine «défonce». On est étonné de voir d'ailleurs leur capacité à effectuer les travaux très pénibles, alors qu'ils refuseront un travail ennuyeux, isolé, invisible, répétitif ou encore bureaucratique ou en milieu fermé.

Il s'agit de travaux de bâtiment, assez pénibles et pas de plan technique, de l'aéroport de la philosophie et Francisco Conservatoire le sens de son perçu par le jeune et actes de l'important, mais aussi laquelle il effectue ce permettent aussi de l'ance institutionnelle contribution collective telle une «mission». ont l'occasion de vi-commanditaires, qui il et féliciter les jeu-

Conservation Corps est la qualité de l'enca- en permanence du quelquefois devient vrai- important que le per- t, les éducateurs, ire percevoir ces di- n à la cité, de forma- ne citoyen.

de la contribution même

ution rencontré dans Francisco Conservation si dans bon nombre e, où des éducateurs ssent de façon tout à es activités de chan- divers qui sont propo- ut bien voir que c'est décisif pour que le ouver un sens du tra-

porter un travail pénible car comme une certaine «dé- voir d'ailleurs leur capacité ès pénibles, alors qu'ils re- eux, isolé, invisible, répétitif ue ou en milieu fermé.

vail, qui paradoxalement a quelque peu disparu dans la société ordinaire, c'est-à-dire hors de l'environnement éducatif. Pour cela, il faut que les éducateurs eux-mêmes soient particulièrement convaincus de la dimension éducative de la contribution et du devoir ; et qu'ils soient aussi convaincus de l'intérêt de leur propre travail d'éducateur, convaincus de l'importance de leur engagement personnel, pour que les jeunes puissent eux-mêmes être mobilisés dans ce sens.

Or ce n'est pas toujours le cas parmi les professionnels de l'éducation. Les phénomènes de «burn out» sont réels, (usure complète, épuisement, perte de confiance et perte de foi dans le sens de son engagement, de sa propre activité). Tous ces phénomènes engendrent, y compris dans les institutions éducatives, une relative apathie, un conformisme, une bureaucratie qui deviennent totalement antagoniques avec la possibilité pour les jeunes de redécouvrir le sens d'un travail. Il faut en effet que le personnel d'encadrement soit celui qui porte haut et fort le sens de sa mission, de sa contribution et qu'il soit capable de dépasser les moments difficiles de doute, de désintérêt ou de lassitude qui peuvent exister. Or, les institutions éducatives, comme toute structure institutionnelle, peuvent secréter à un certain moment, ce type d'apathie, voire même un certain cynisme. L'éducateur prend alors une distance complète vis-à-vis de son travail, il s'investit dans d'autres dimensions de la vie quotidienne, (ses loisirs, sa famille, etc. . .) et il devient de ce fait extrêmement difficile de faire passer auprès des jeunes l'importance de la participation à une oeuvre collective. On vante plutôt le repli sur soi, l'individualisme, les petits bénéfices, voire le trafic, ou le tire-au-flanc, comme on le constate dans un certain nombre d'administrations et quelquefois aussi dans les milieux éducatifs. Ces exemples deviennent extrêmement néfastes pour toute tentative de relance d'une dynamique de la contribution chez les jeunes.

Ces jeunes sont déjà confrontés, dans leur famille (quand ils ont encore une famille) à

des parents qui sont à des postes subalternes, peu payés, parfois humiliants, où le travail est répétitif: chacun tente de «s'en tirer» en travaillant le moins possible, ou en attendant les prochaines vacances (attitude beaucoup plus répandue qu'on ne pense). On comprend qu'il soit difficile pour ces jeunes-là de se mobiliser pour un travail et pour un avenir qu'ils voient déjà tout tracé, et particulièrement sinistres s'ils en jugent par la vie de leurs parents. Lorsque les éducateurs professionnels eux-mêmes reproduisent ce schéma et laissent filtrer ce cynisme, cette désinvolture, ce côté désabusé de ceux qui sont déçus (parce que tout le monde «y a cru» à un moment ou à un autre), à ce moment-là la rééducation devient impossible.

Le nécessaire jeu de l'institution

La solution ne se trouve pourtant pas dans la critique des individus. Parmi ces mêmes individus déçus, cyniques, certains aspirent ou ont aspiré en fait à la responsabilité personnelle, à la contribution toujours contredite par des bureaucraties, par des pesanteurs institutionnelles que l'on ne parvient pas à soulever. Lorsqu'on est responsable dans ces institutions, il est alors essentiel d'être attentif à la relance permanente de la dynamique personnelle de chaque éducateur, à travers un jeu institutionnel où l'on réinsuffle toujours une nouvelle vie, où l'on réaffirme en permanence que chacun a sa place et que chacun est reconnu dans ses particularités, dans ses capacités propres. Il est toujours possible en effet de critiquer l'éducateur qui reste derrière son bureau pendant que les jeunes chahutent ou restent désœuvrés dans une autre pièce, l'éducateur qui préfère déjeuner avec ses collègues, alors qu'il devrait en profiter pour passer ce temps important avec les jeunes, celui qui est plutôt intéressé par l'octroi d'une prime quelconque ou la recherche du prochain créneau pour ses congés. Il est aisé de critiquer ces attitudes, mais il faut reconnaître que cet enfermement, s'il procure des bénéfices immédiats, trouve sa source dans une profonde déception, dans une incapacité à participer au sens de son travail. Les cau-

ses de cette incapacité se trouvent à la fois chez les acteurs eux-mêmes, leur profil personnel (certains préféreront toujours demeurer irresponsables), et dans l'institution qui, elle (et principalement dans le domaine éducatif) ne peut pas s'accommoder d'acteurs irresponsables et qui malheureusement les sécrète parfois. L'institution peut avoir tendance par exemple à invalider toute expérience particulière, elle peut être incapable de sortir de ses règles standardisées pour valoriser les idées et les capacités propres d'un éducateur. La sensibilité des cadres de la profession éducative à cette dynamique insti-

tutionnelle est le premier maillon indispensable pour transmettre auprès des jeunes un sens du travail autre que celui des petits bénéfices personnels, matériels et immédiats. Dans la mesure où l'on resituerait le travail comme contribution à la communauté, comme devoir, alors il sera possible de proposer à chacun une place non pas fantasmagique (où l'on est le centre du monde, où l'on prend en charge tous les autres, où l'on réussit à tout prix), mais une place où la part que chacun prend à l'oeuvre collective est reconnue.

Abstract

Youth should find opportunities to experiment their capacity of contribution to the society: that dimension of work is much too often neglected in educational projects. Through his own practical knowledge of youth working sites and a stay in American institutions, the author indicates some principles of educational action that should give a meaning of contribution, of the very duty, to youth work. As a conclusion, he emphasizes the importance of educators' personal commitment in their own work, to make this educational object trustworthy.

Références

- Boullier, D. (1986a). *A quoi servent les jeunes ? Jeunes et services urbains aux USA*, Rennes: LARES-Plan Urbain.
- Boullier, D. (1986b). Les Guardian Angels aux Etats-Unis, *Annales de la Recherche Urbaine*, 31, 125-136.
- Gagnepain, J. (1991). *Du vouloir dire*, Traité d'épistémologie des sciences humaines. Tome 2: *De la personne, de la norme*. Paris: Livre et Communication.