

CONTROVERSES À PROPOS DU « PROJET POUR L'ENFANT » PRÉVU PAR LE CODE DE LA PRÉVENTION, DE L'AIDE À LA JEUNESSE ET DE LA PROTECTION DE LA JEUNESSE

Par Jean Blairon

Le Code de la prévention, de l'aide à la jeunesse et de la protection de la jeunesse entre en vigueur en ce début d'année 2019.

Parmi les changements qu'il apporte, nous pointons une disposition qui est présentée comme un nouveau droit pour l'enfant : le **projet pour l'enfant**, défini aux articles 24 et 41.

Ce « projet » vise à « garantir son développement physique, psychique, affectif, intellectuel et social » et « (...) l'accompagne tout au long de son parcours dans le cadre de l'aide à la jeunesse ou de la protection de la jeunesse ».

L'ambition est donc d'articuler **dans le temps** les actions qui sont menées en faveur des enfants et des jeunes en les **formalisant d'une manière spécifique**, qui est en discussion¹.

Jusqu'ici, il n'est pas excessif de dire que les prescriptions en matière de droits des jeunes régulaient les processus d'adoption de mesures à un moment T, dans l'espace institutionnel concerné (les Services de l'aide à la jeunesse ou les Services de protection de la jeunesse). Les agents publics tenaient évidemment compte dans le processus qu'ils pilotaient de l'amont et de l'aval de leur intervention. Mais dans le Code, une exigence de construction et d'**explicitation** du **cheminement** prévu ou observé est désormais posée, comme en témoignent les termes « accompagner / tout au long ».

Dans ce cadre, **trois composantes du projet pour l'enfant** sont pour l'instant mises en avant² :

- plan d'action / de vie co-construit : concret, évaluable, évolutif, qui s'inscrit dans la durée ;
- fil rouge de la prise en charge, continuité de l'intervention ;
- document de mémoire – au-delà même des séquences d'intervention.

Nous voudrions indiquer ici que ces éléments sont traversés par de fortes controverses dont il conviendrait selon nous de prendre toute la mesure avant de définir des modalités de mise en œuvre de cette nouvelle disposition.

Nous identifions en effet au moins trois controverses potentiellement actives dans un tel contexte :

- une controverse effective sur le **sens** même du « projet » ;
- une controverse sur son **usage** potentiel ;
- une controverse possible sur son **élaboration**.

1 Au moment où nous publions ces lignes, un arrêté d'application est proposé à la concertation sectorielle. Nous n'en tiendrons pas compte ici, d'une part parce qu'il est susceptible d'être modifié au cours de ce processus et, d'autre part, parce que la formalisation du projet qu'il prévoit n'est pas encore établie : « **Art. 10.** Le ministre établit un guide d'élaboration du projet pour l'enfant, qui comprend un modèle standardisé, et détermine le délai dans lequel le projet pour l'enfant est établi. »

2 Nous citons ici les éléments de présentation communiqués lors des séances d'information organisées en mai et juin 2018 à propos du nouveau Code.

La première identifie l'enjeu micro-politique produit par cette introduction ; les deux suivantes posent des questions de relations entre acteurs.

Pour montrer que ces controverses ont une dimension sociétale, qu'elles dépassent de loin le cadre des interventions spécialisées, nous avons choisi d'illustrer certains points de notre argumentaire par des références culturelles et sociales qui excèdent ce cadre. Elles font l'objet d'encadrés qui en signalent le statut.

PREMIÈRE PARTIE : LE PROJET ET SON SENS

DES RÉFÉRENCES QUESTIONNANTES

Le terme projet n'est pas sans antécédents dans le champ éducatif. Pour beaucoup des protagonistes de ce champ, il ne peut manquer de renvoyer à la tradition de la « pédagogie du projet ».

Ce terme est ancré dans la philosophie de l'éducation construite par John Dewey qui est ramassée dans la formule : « *hands-on learning* » (« *apprendre par l'action* »). Cette philosophie éducative se caractérise par la place centrale donnée à l'expérience (existante et à développer) et à l'expérimentation, à l'ouverture de possibles.

UN PROJET CONSIGNANT DES ACTIONS ?

Nous imaginons que cet horizon de sens n'est pas absent, loin s'en faut, de l'institution du « projet pour l'enfant » ; si cela se confirmait, on peut imaginer à tout le moins que le « projet pour » l'enfant consignerait les actions entreprises en sa faveur, qui se décriraient comme autant d'expérimentations ou d'occasions à lui offertes pour qu'il puisse s'ouvrir des possibles.

Nous nous trouverions alors dans une représentation du « champ éducatif » qui s'inscrirait dans la logique d'un Fernand Deligny, qui définissait l'éducateur comme un « pourvoyeur d'occasions ». Il faut entendre par là des occasions d'expériences inédites et de rencontres transformatrices.

Deligny a été l'inventeur dans les années 50 du dispositif de « La Grande Cordée », soit un dispositif de séjours d'essai répartis dans toute la France, qui permettaient à des jeunes qualifiés, déjà, d'incasables (ou de réfractaires à toute intervention), de tester « n'importe quel projet ». La « Grande Cordée » était aussi une sorte de confrérie réunissant des pourvoyeurs d'occasions et des jeunes, qui ne se rencontraient pas d'office entre eux, sauf à l'occasion d'un « film », œuvre « collective », qui se construisait au fur et à mesure des passages d'adolescents dans le dispositif.

Deligny s'était en effet préoccupé de garder trace et mémoire de ces expérimentations et avait confié à une caméra, manipulée par les jeunes, le soin de produire ces traces.

Voilà comment il présentait cette visée dans son texte *La caméra, outil pédagogique* :

« Pendant que j'écris, la caméra est sur ma table, sans munitions. Nous n'avons plus de pellicule, à nouveau, depuis deux jours. L'arme automatique est muette. Au-dessus de ma tête, sur les dalles du séjour d'orientation au long couloir propice aux courses, l'infanterie se démène pour nettoyer la poussière que la bâtisse féodale où nous vivons sue par tous ses recoins. Nous sommes le 14 juillet 1955.

Si tout est propre à mon gré, tout-à-l'heure, ils iront à la pêche, avec un permis pour cinq, et une gaule. Maurice A., dix-sept ans, a dit qu'il ne sortirait pas. L'ennemi pour lui, c'est le bistrot. C'est un ennemi nombreux. Maurice A. se planque. Il a été filmé aux prises avec plâtre et ciment sur le petit chantier qu'il a démarré en arrivant ici. Il sait que, s'il se remet à boire, le morceau de film où il existe, chef de chantier, sera mis en réserve pour longtemps, jusqu'à temps qu'il vive réellement une suite en harmonie avec les premières images.

Et s'il est vrai, comme je le crois, que les intentions nouvelles modifient ce qu'un être perçoit du monde qui l'entoure, Maurice A., sa future coopérative en tête, n'est plus sur la même terre que Maurice A., tâcheron précoce du bâtiment, appris à boire par des compagnons qui ne voulaient pas mal faire en le traitant en égal, en lui passant la bouteille quand ils buvaient eux-mêmes.

Vaste monde. Force des habitudes, des modes, des coutumes. En face d'elles, il serait très imprudent de vouloir susciter d'emblée des intentions nouvelles avec des petits et grands mots salis par un trop long usage dans les tartufferies de la morale bourgeoise. Mais avec des images ? »³

Certes, cet exemple s'éloigne du dispositif que veut instituer le Code. Mais n'est-il pas dans la même lignée, lorsqu'il parle d'intentions nouvelles, de modifications, de continuité à conquérir et lorsqu'il nous invite à nous méfier des mots salis et inopérants ?

Si nous suivions cette ligne, nous nous trouverions dans une interprétation du « projet » comme la reprise, par les autorités éducatives elles-mêmes, de cette logique d'occasions et de traces que l'équipe de Deligny s'était efforcée de construire pour les jeunes qu'elle emmenait dans ces expérimentations.

Mais cette référence suffirait-elle pour prendre en charge les questions de **continuité institutionnelle**⁴ (« garantir la continuité de l'intervention ») qui sont liées à la nouvelle exigence ?

QUELLE CONTINUITÉ ?

En termes éducatifs, la question de la continuité touche d'abord l'enjeu de la continuité à soi-même dans le développement de soi et l'élargissement de sa vision du monde. La suite de la séquence où Maurice A. se confirme comme chef de chantier illustre bien cet enjeu.

Le Code l'énonce sans ambiguïté : le « projet pour l'enfant » vise à « garantir son développement physique, psychique, affectif, intellectuel et social ».

Jean-François Lyotard définit bien ce type d'enjeu au travers de son concept de « ligne générale », qu'il développe à partir du texte de Nina Berberova *Le roseau révolté* :

« Depuis ma prime jeunesse, je pensais que chacun, en ce monde, a son no man's land, où il est son propre maître. Il y a l'existence apparente, et puis l'autre, inconnue de tous, qui nous appartient sans réserve. Cela ne veut pas dire que l'une est morale et l'autre pas, ou l'une permise, l'autre interdite. Simplement chaque homme, de temps à autre, échappe à tout contrôle, vit dans la liberté et le mystère, seul ou avec quelqu'un, une heure par jour, ou un soir par semaine, ou un jour par mois. Et cette existence secrète et libre se poursuit

3 F. Deligny, « La caméra, outil pédagogique », in *Les vagabonds efficaces & autres récits*, Paris, Maspero, 1975, pp. 174-175.

4 Les dispositifs inventés par Deligny, très expérimentaux, reposaient sur des « positions » (au sens de prises de positions mais aussi de lieux qu'on occupe) dont l'auteur avouait lui-même qu'il n'avait pas pu les tenir ou les garder plus que quelques années, à cause de l'incompréhension des autorités dont il dépendait.

d'une soirée ou d'une journée à l'autre, et les heures continuent à se suivre, l'une l'autre. De telles heures ajoutent quelque chose à son existence visible. A moins qu'elles n'aient leur signification propre. Elles peuvent être joie, nécessité ou habitude, en tout cas elles servent à garder une *ligne générale*. Qui n'a pas usé de ce droit, ou en a été privé par les circonstances, découvrira un jour avec surprise qu'il ne s'est jamais rencontré avec lui-même. On ne peut penser à cela sans mélancolie. »⁵

Dans ses commentaires, Lyotard attire l'attention sur un effet paradoxal des droits humains (dont le droit à être considéré comme le sujet de son existence, droits qu'il ne remet nullement en question, cela va sans dire) ; lorsqu'ils basculent en devoirs, ils peuvent omettre le droit qui conditionne tous les autres, le droit à la « ligne générale » :

« N'empêche que l'invite répétée à exercer les droits et à en surveiller l'observance peut être pressante jusqu'à l'oppression. Une petite hausse de pression, et c'en sera fait des heures secrètes. Chacun sera happé par les autres, les responsabilités, absorbé à défendre le bon usage des droits dans la vie générale, débauché de sa garde sur la « ligne générale » qui lui appartient. »⁶

Observons que les discours publicitaires ou le langage courant conservent des traces de cet enjeu. Ainsi, lorsque telle publicité pour un club de vacances fait équivaloir à la consommation de ses services un retour à soi-même : « Et si je me redécouvrais ? ». Nombre de produits vantent ainsi leur efficacité à nous faire « nous retrouver », à nous réserver « un moment rien qu'à nous », etc.

Sans parler d'une logique totalitaire pour qui elle serait à détruire, notons que la capacité de s'appuyer sur une « ligne générale » peut donc se voir compromise en quelque sorte par sa marchandisation, mais aussi par sa négation au profit d'une conception instrumentalisée de l'existence, réduite à un « faire » – souvent considéré comme programmable de surcroît : on est alors réduit, « happé » comme le dit Lyotard, par des responsabilités définies souvent de l'extérieur.

Dans l'expression de langage courant « tu me remets ? », le verbe remettre signifie « reconnaître ». Le développement philosophique de J.-F. Lyotard pousse à dire que quelqu'un ne peut dire « je me remets » sans se reconnecter à cette ligne générale, cette partie de son existence qui est faite de mystère, de rencontres, de rencontre avec le mystère :

« Et comment avoir une chance de trouver à dire ce que nous ne savons pas dire si nous n'écoutons pas du tout le silence de l'autre au-dedans ? »

Et de conclure :

« Il faudrait bien reconnaître à la « seconde existence » son droit absolu, puisque c'est elle qui donne droit aux droits. »⁷

Toute l'oeuvre de Marcel Proust peut se définir comme la recherche de cette connexion avec cette « seconde existence », contre la première, en l'occurrence pour le narrateur de la *Recherche*, sa vie mondaine, ses amitiés et amours, qui le détournent de son projet de devenir écrivain (et accumulent du temps perdu). Proust a d'ailleurs donné une voix à cette seconde existence, cette « ligne générale »,

5 N. Berberova, *Le roseau révolté*, Arles, Actes Sud, 1988 ; cité et commenté par J.-F. Lyotard, *Moralités post-modernes*, Paris, Galilée, 1993, pp. 105 et sq.

6 J.-F. Lyotard, *Moralités post-modernes, op.cit.*, p. 108.

7 Idem, *ibidem*, p. 110.

en faisant parler un certain type de sensations. Nous livrons ici une longue citation du *Temps retrouvé*, où l'enjeu de la connexion à une « ligne générale » est décrite avec beaucoup de précision.⁸

« En roulant les tristes pensées que je disais il y a un instant j'étais entré dans la cour de l'hôtel de Guermantes, et dans ma distraction je n'avais pas vu une voiture qui s'avavançait ; au cri du wattman je n'eus que le temps de me ranger vivement de côté, et je reculai assez pour buter malgré moi contre des pavés assez mal équarris derrière lesquels était une remise. Mais au moment où, me remettant d'aplomb, je posai mon pied sur un pavé qui était un peu moins élevé que le précédent, **tout mon découragement s'évanouit devant la même félicité qu'à diverses époques de ma vie** m'avaient donnée la vue d'arbres que j'avais cru reconnaître dans une promenade en voiture autour de Balbec, la vue des clochers de Martinville, la saveur d'une madeleine trempée dans une infusion, tant d'autres sensations dont j'ai parlé et que les dernières œuvres de Vinteuil m'avaient paru synthétiser. Comme au moment où je goûtais la madeleine, toute inquiétude sur l'avenir, tout doute intellectuel étaient dissipés.

Ceux qui m'assaillaient tout à l'heure au sujet de la réalité de mes dons littéraires, et même de la réalité de la littérature, se trouvaient levés comme par enchantement. **Cette fois je me promettais bien de ne pas me résigner à ignorer pourquoi, sans que j'eusse fait aucun raisonnement nouveau, trouvé aucun argument décisif, les difficultés, insolubles tout à l'heure, avaient perdu toute importance**, comme je l'avais fait le jour où j'avais goûté d'une madeleine trempée dans une infusion. La félicité que je venais d'éprouver était bien, en effet, la même que celle que j'avais éprouvée en mangeant la madeleine et dont j'avais alors ajourné de rechercher les causes profondes. La différence, purement matérielle, était dans les images évoquées. Un azur profond enivrait mes yeux, des impressions de fraîcheur, d'éblouissante lumière tournoyaient près de moi et, dans mon désir de les saisir, sans oser plus bouger que quand je goûtais la saveur de la madeleine en tâchant de faire parvenir jusqu'à moi ce qu'elle me rappelait, je restais, quitte à faire rire la foule innombrable des wattmen, à tituber comme j'avais fait tout à l'heure, un pied sur le pavé plus élevé, l'autre pied sur le pavé le plus bas. Chaque fois que je refaisais, rien que matériellement, ce même pas, il me restait inutile ; mais si je réussissais, oubliant la matinée Guermantes, à retrouver ce que j'avais senti en posant ainsi mes pieds, de nouveau la vision éblouissante et indistincte me frôlait comme si elle m'avait dit : « **Saisis-moi au passage si tu en as la force et tâche à résoudre l'énigme du bonheur que je te propose.** » Et presque tout de suite, je la reconnus, c'était Venise, dont mes efforts pour la décrire et les prétendus instantanés pris par ma mémoire ne m'avaient jamais rien dit et que la sensation que j'avais ressentie jadis sur deux dalles inégales du baptistère de Saint-Marc m'avait rendue avec toutes les autres sensations jointes ce jour-là à cette sensation-là, et qui étaient restées dans l'attente, à leur rang, d'où un brusque hasard les avait impérieusement fait sortir, dans la série des jours oubliés. De même le goût de la petite madeleine m'avait rappelé Combray. Mais pourquoi les images de Combray et de Venise m'avaient-elles, à l'un et à l'autre moment, donné une joie pareille à une certitude et suffisante sans autres preuves à me rendre la mort indifférente ? Tout en me le demandant et en étant résolu aujourd'hui à trouver la réponse, j'entrai dans l'hôtel de Guermantes, **parce que nous faisons toujours passer avant la besogne intérieure que nous avons à faire le rôle apparent que nous jouons** et qui, ce jour-là, était celui d'un invité.

Cette réflexion invite à tout le moins à éviter de penser que le « projet pour l'enfant » puisse équivaloir à un « projet de vie » qui saturerait celle-ci de son sens ; de la même façon, la référence à John Dewey nous invite à la prudence par rapport à la logique de « plan d'action » : l'action ne peut entièrement se planifier, sauf à évacuer la nécessaire expérimentation et à exclure l'expérience du mystère et les surprises de la rencontre.

8 M. Proust, *Le Temps retrouvé*, Paris, Gallimard, édition de 1992, pp. 164 et sq.

On est tenté de rappeler ici la conception que Goffman proposait de l'action, en y voyant une prise de risque, des chances à courir, des risques de perdre, une mise que l'on accepte d'engager⁹.

Si nous en revenons à l'exemple de Deligny, la prise de risque c'est l'occasion qui est offerte au jeune. La « mise », c'est l'acceptation par celui-ci d'entrer dans l'occasion. Si le gain est parfois inespéré (en termes d'« intention nouvelle » transformatrice), la peur de perdre est loin d'être absente.

L'exemple relaté par Deligny de « l'occasion » offerte à un certain J.M. de voler (en avion) plutôt que de voler est révélatrice. Le jeune, habituellement peu avare de rodomontades, fuit, disparaît, a peur du rendez-vous à l'aérodrome. Deligny exprime bien l'enjeu de l'action :

« Il vient me montrer, la peau tendue sous le menton qui pointe, un dossier de petites coupures de journaux qui est une minutieuse revue de presse de tous les accidents d'aviation qui se sont produits pendant cette quinzaine... C'est le dégonflage, la hanche molle sous l'air impertinent, c'est peut-être toute la partie qui se joue. Ou J.M. restera le lâche dangereux qu'il est, ou il se dominera... »

Sans nous appesantir sur toutes les étapes qui conduiront J.M. à accepter le pari, mentionnons le gain engrangé par la saisie de l'occasion :

« Les jours suivants [le vol auquel il finit par participer avec succès], J.M. confiait une par une à nos tiroirs les pièces de sa petite panoplie d'apprenti-gangster qu'il tirait de l'armoire à linge, de sous son matelas, de sous des lattes du plancher. »¹⁰

PREMIÈRE CONCLUSION

En regard de ces références questionnantes, on est conduit à se demander si le texte qui prétendra représenter le « projet pour l'enfant » pourra :

- s'inscrire dans une logique de « mise collective » plutôt que de planification ; d'expérimentation, plutôt que d'exécution à contrôler ;
- admettre son caractère partiel, pour éviter de saturer le sens, et ainsi rendre inopérante, au nom du droit, la « ligne générale » qui est la condition de tous les droits ?

Si ce point de vue était adopté, nous devrions certes nous affronter à la question de savoir comment différencier alors, puisqu'ils auront le même auteur, le « projet pour l'enfant » du « programme d'aide » évoqué par l'article 21 :

« L'accord ou la décision prise par le conseiller donne lieu à l'établissement d'un acte écrit contenant l'indication de l'objet et des motifs de l'accord ou de la décision »¹¹

Nous reviendrons à cette question après avoir approfondi notre réflexion.

9 E. Goffman, « Les lieux de l'action », in *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit, 1974.

10 Les deux extraits entre guillemets sont tirés de F. Deligny, « La Grande Cordée », in *Les vagabonds efficaces & autres récits*, Paris, Maspero, 1975, pp. 142-143.

11 L'article 39 du Code énonce la même disposition pour ce qui concerne les décisions prises par le Directeur de la protection de la jeunesse.

DISCONTINUITÉ, ENVIRONNEMENT CHAOTIQUE, OUVERTURE DE POSSIBLES

Les termes, évoqués supra à propos du « projet pour l'enfant », de « fil rouge », « continuité de l'intervention », « mémoire » (jusqu'au-delà de l'intervention) évoquent des visées que l'on peut comprendre.

Il suffit en effet de rappeler ici les observations faites par E. Goffman sur les violences institutionnelles présentes dans l'hôpital psychiatrique, en tant qu'il a servi de modèle à l'auteur pour décrire la manière dont les « institutions totales » détruisent la culture des sujets qui leur sont confiés.

Goffman met au jour des procédés qui permettent de détruire les repères des sujets sur lesquels se fonde leur possibilité d'autonomie. Parmi ces procédés, la soumission à un environnement chaotique, incompréhensible et imprévisible, sape la capacité du sujet à garder une relative emprise sur ses actes en le rendant incapable d'anticiper les réactions des professionnels.

Marcel Proust donne un exemple très parlant d'environnement chaotique éducatif dans le tome 1 de *Du côté de chez Swann*. Le narrateur revient sur une scène marquante de son enfance. Envoyé se coucher, il ne parvient pas à s'endormir et tente par tous les moyens d'amener sa mère à l'embrasser une nouvelle fois. N'obtenant pas satisfaction, il décide de l'attendre dans le couloir lorsqu'elle-même monte se coucher. Il sait que cette désobéissance sera considérée comme très grave par ses parents.

« Je savais que le cas dans lequel je me mettais était de tous celui qui pouvait avoir pour moi, de la part de mes parents, les conséquences les plus graves, bien plus graves en vérité qu'un étranger n'aurait pu le supposer, de celles qu'il aurait cru que pouvaient produire seules des fautes vraiment honteuses. Mais dans l'éducation qu'on me donnait, l'ordre des fautes n'était pas le même que dans l'éducation des autres enfants, et on m'avait habitué à placer avant toutes les autres (parce que sans doute il n'y en avait pas contre lesquelles j'eusse besoin d'être plus soigneusement gardé) celles dont je comprends maintenant que leur caractère commun est qu'on y tombe en cédant à une impulsion nerveuse. (...) Mais je les reconnaissais bien à l'angoisse qui les précédait comme à la rigueur du châtiement qui les suivait. »

De fait, lorsque sa mère l'aperçoit qui l'attend dans le couloir, sa colère est terrible mais elle lui enjoint de se cacher dans sa chambre pour qu'au moins son père ne le découvre pas. Mais il est trop tard. La réaction du père du narrateur est cependant tout l'inverse de ce qui est attendu : il consent à ce que sa femme passe la nuit dans la chambre de leur fils, pour le consoler.

« Il était trop tard, mon père était devant nous. Sans le vouloir, je murmurai ces mots que personne n'entendit : « Je suis perdu ! ».

Il n'en fut pas ainsi. Mon père me refusait constamment des permissions qui m'avaient été consenties dans des pactes plus larges octroyés par ma mère et ma grand-mère, parce qu'il ne se souciait pas des « principes » et qu'il n'y avait pas avec lui de « Droit des gens ». Pour une raison toute contingente, ou même sans raison, il me supprimait au dernier moment telle promenade si habituelle, si consacrée qu'on ne pouvait m'en priver sans parjure, ou bien, comme il avait encore fait ce soir, longtemps avant l'heure rituelle, il me disait : « Allons, monte te coucher, pas d'explication ! ».

L'épisode illustre bien ce que Goffman appelle un « environnement chaotique », notamment l'impossibilité pour l'enfant d'anticiper un ordre de fautes qui, de surcroît, est propre à l'éducation qu'il reçoit. Mais sa « victoire » inattendue (il obtient contre toute attente que sa mère passe la nuit auprès de lui) n'est pas sans laisser de trace très profonde en matière de culpabilité :

« J'aurais dû être heureux : je ne l'étais pas. Il me semblait que ma mère venait de me faire une première concession qui devait lui être douloureuse, que c'était une première abdication de sa part

devant l'idéal qu'elle avait conçu pour moi, et que pour la première fois, elle, si courageuse, s'avouait vaincue. Il me semblait que si je venais de remporter une victoire, c'était contre elle, que j'avais réussi comme auraient pu faire la maladie, des chagrins ou l'âge, à détendre sa volonté, à faire fléchir sa raison, et que cette soirée commençait une ère, resterait comme une triste date. (...) il me semblait que je venais d'une main impie et secrète de tracer dans son âme une première ride et d'y faire apparaître un premier cheveu blanc. »¹²

Lutter contre la discontinuité des interventions telle qu'elle peut être vécue, c'est donc s'assurer que l'aide et la protection reçues ne plongent pas le bénéficiaire dans ce qui pourrait fonctionner comme un « environnement chaotique », manquant de cohérence ou dont la cohérence ne serait pas perçue ou comprise.

Mais il faut alors immédiatement rappeler qu'un autre procédé de l'institution totale est « l'embrigadement » : la soumission du bénéficiaire à des planifications si étendues qu'il ne peut plus mettre en oeuvre une logique d'action personnelle ; a fortiori, se connecter à sa « ligne générale » personnelle.

L'espace que viendra représenter le « projet pour l'enfant » pourra donc être balisé de telle manière que l'expérience vécue par celui-ci ne soit pas celle de la soumission à un environnement chaotique, incompréhensible, imprévisible, impossible à anticiper – à charge cependant pour tous les protagonistes de ce projet d'échapper à la tentation de l'embrigadement : le terme « évaluable »¹³ peut par exemple être susceptible d'interprétations qui font dériver l'évaluation, collective, collégiale, questionnante, soucieuse d'ouvrir le sens aux possibilités d'interprétations multiples, vers un contrôle d'exécution éventuellement mâtiné de jugements moraux (comme le respect des engagements, de la parole donnée, etc.).

Robert Castel constate cette tendance préoccupante chez les travailleurs sociaux qui doivent vérifier si les personnes en difficulté obtempèrent à ce qui est devenu une condition d'octroi : l'établissement d'un projet de vie.

« Car « monter un projet professionnel », ou, mieux encore, construire un « itinéraire de vie », ne va pas de soi lorsqu'on est, par exemple, au chômage ou menacé d'être expulsé de son logement. C'est même une exigence que beaucoup de sujets bien intégrés seraient bien en peine d'assumer, car ils ont toujours suivi des trajectoires balisées. Il est vrai que ce type de contrat est souvent fictif car l'impétrant est difficilement à la hauteur d'une telle demande. Mais c'est alors l'intervenant social qui est juge de la légitimité de ce qui tient lieu de contrat, et il accorde ou non la prestation financière en fonction de cette évaluation. Il exerce ainsi une véritable magistrature morale (car il s'agit en dernière analyse d'apprécier si le demandeur « mérite » bien le RMI), très différente de l'attribution d'une prestation à des collectifs d'ayant droit, anonymes certes, mais du moins assurant l'automaticité de la distribution. »¹⁴

Ces remarques de Robert Castel nous invitent en tout cas à une grande prudence par rapport à une sous-estimation de l'exigence représentée par un tel « projet de vie » (« C'est même une exigence que beaucoup de sujets bien intégrés seraient bien en peine d'assumer », remarque-t-il) et par le danger d'un basculement dans une interprétation de ces difficultés dans le registre de la morale, elle-même ramenée au procès d'intention (la bonne volonté supposée du demandeur d'aide ou du bénéficiaire d'une protection).

12 M. Proust, *Du côté de chez Swann*, tome 1, Paris, Gallimard, édition de 1954, pp. 51 à 58.

13 « plan d'action / de vie co-construit : concret, évaluable, évolutif, qui s'inscrit dans la durée ; »

14 R. Castel, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Fayard, 1995, p. 470-471.

La continuité de l'intervention devra cependant s'appuyer sur la **discontinuité des cadres d'intervention** (le cadre de l'aide n'est pas celui de la protection), discontinuité qui peut aussi, en tant que telle, ouvrir des possibles (changements dans l'interaction, mûrissement, retour à une coopération, etc.).

La mémoire des interventions, si elle doit favoriser la continuité à soi-même du sujet, ne peut le faire qu'en intégrant la dialectique vie générale / ligne générale évoquée par Jean-François Lyotard et la possibilité de changement. Se construire comme Sujet ne veut pas dire s'enfermer dans l'affirmation « je suis comme je suis », s'enfermer dans une image de soi rigidifiée – notons que cette tendance est produite par une société qui enjoint à chacun d'être « l'entrepreneur de son existence » sans toutefois vérifier que les « capitaux » nécessaires pour obéir à cette injonction soient au minimum présents : réseau de relations, connaissances et compétences multiples, moyens matériels, tout simplement¹⁵. Sur quoi s'appuyer, dès lors, pour répondre à une telle injonction ?

La « continuité » de l'intervention, quant à elle, devra faire droit à la discontinuité des cadres d'intervention, sous peine de produire un « encore plus de la même chose » qui est précisément la trace d'une absence de changement.

PROJET ET TRANSVERSALITÉ NÉGATIVE

Nous venons de l'évoquer, la logique du projet fait aussi l'objet de fortes critiques que nous ne pouvons négliger.

L'analyse institutionnelle nous rappelle en l'occurrence que toute disposition éducative possède un sens en dehors d'elle-même, peut remplir une autre fonction que la fonction officielle qui est mise en avant.

L'instituteur Fernand Oury est ainsi frappé par le temps énorme pendant lequel les enfants d'une école primaire apprennent à se taire, à se mettre en rang, si ce n'est à défiler.

Il indique donc qu'au-delà de la fonction éducative officielle qu'elle prétend remplir, l'école a une fonction officieuse : inculquer un comportement d'obéissance. L'institution scolaire, dans une partie de son fonctionnement, quoi qu'elle en dise, est selon Fernand Oury une caserne et prépare à l'acceptation de cette institution.

Nous ne pouvons pas négliger que la promotion du sujet comme créateur de son existence, mais surtout comme « acteur » de ce qui a été décidé pour lui et sans lui¹⁶ peut remplir une fonction officieuse, voire plusieurs.

Pierre Bourdieu voit par exemple dans l'emploi du terme **projet** la promotion officieuse d'un « self help » qu'il qualifie de **forme raffinée d'encadrement** :

« Pour les plus démunis, ceux que les discours officiels appellent les « exclus », on a mis en place dans tous les pays développés des politiques très subtiles d'encadrement social qui n'ont plus rien de l'encadrement

15 Dans une recherche que nous avons consacrée à la compréhension des jeunes cartographiés comme « NEET (Not in Employment, Education or Training) », nous avons montré combien ce paradoxe pouvait se révéler cruel pour les personnes concernées, bonnes candidates au statut peu enviable de stigmatisés. Cf. J. Blairon et C. Mahy, *Politiques sociales et violence symbolique, La situation des « NEET »*, Louvain-la-Neuve, Academia-L'harmattan, 2017.

16 Nous faisons allusion ici à tous les professionnels qui veulent rendre leurs bénéficiaires « acteurs » des programmes qu'ils ont établis pour eux et par rapport auxquels ils attendent une adhésion « spontanée ». C'est par exemple très souvent le cas dans l'enseignement, où il est attendu que l'élève devienne « acteur » de « son » apprentissage.

brutal et un peu simpliste, un peu policier, de la période antérieure. Ces politiques, on pourrait les mettre sous le signe du projet : tout se passe comme si un certain nombre d'agents – éducateurs, animateurs, travailleurs sociaux – avaient pour fonction d'enseigner aux plus démunis – en particulier à ceux qui ont été repoussés par le système scolaire et qui sont rejetés hors du marché du travail – quelque chose comme une parodie de l'esprit capitaliste, de l'esprit d'entreprise capitaliste. On a organisé une sorte d'aide à la *self help* qui est si conforme à l'idéal politique anglo-saxon. »¹⁷

Nous retrouvons ici une forme raffinée de l'« embrigadement » théorisé par E. Goffman, avec une signification macro-sociale qui dépasse le cadre de l'interaction entre le bénéficiaire et les professionnels de l'institution.

Les institutions éducatives n'ont plus ici une mission officieuse de type militaire ; elles remplissent plutôt une mission économique officieuse : la promotion de l'esprit d'entreprise comme forme de réalisation de soi, même si cette forme est un leurre pour beaucoup, qui seront confinés à en embrasser la parodie, sans bénéficier des effets promis.

De façon complémentaire, il faut rappeler que le format du « projet » épouse souvent la forme d'une **projection normative** : on fixe des objectifs, on définit des étapes, on distribue des actions, on précise les résultats attendus.

Cette logique, qui a envahi le travail éducatif, culturel et social, est le décalque d'une logique instrumentale qui est au coeur d'une pensée programmatique si ce n'est technocratique.

Il faut cependant rappeler que celle-ci est antinomique de la philosophie pragmatique défendue par John Dewey que nous avons évoquée supra.

Pour John Dewey, en effet,

« Le caractère spécifique de l'activité pratique est l'incertitude qui l'accompagne »

*« Le jugement, la planification, le choix, quel que soit le soin qu'on y apporte, l'action, aussi prudente soit-elle, ne définissent jamais seuls le résultat »*¹⁸

Or nous avons établi, dans une recherche-action relative à l'évaluation de l'état de danger, menée avec des agents des services publics de l'aide à la jeunesse, tant SAJ que SPJ, que l'activité d'évaluation de l'état de danger, qui est au coeur de leur métier, correspond de fait à une situation d'incertitude et ne peut que s'inscrire, que les agents s'y réfèrent ou non, dans une approche de type pragmatique.

Services publics d'aide et de protection de la jeunesse et travail avec l'incertitude

Nous dirons que les services publics d'aide et de protection de la jeunesse doivent, en se plaçant au-dessus de la mêlée des intérêts et des passions, qualifier les situations qui leur adviennent : le plus faible, en l'occurrence l'enfant ou le jeune, est-il ou non en danger ? Ce danger est-il grave et imminent ?

Cette qualification (qui se situe en amont de l'établissement d'un « projet pour l'enfant », amont déterminant évidemment pour le cours des choses) ne pose pas la question du risque (ce qui supposerait une connaissance exhaustive des « facteurs » de risque et une prévisibilité des résultats

¹⁷ P. Bourdieu, « Pour une vraie mobilisation des forces organisées », *Interventions, Science sociale et action politique*, Marseille, Agone, 2002, p. 458.

¹⁸ J. Dewey, *La quête de la certitude*, Paris, Gallimard, 2014.

de l'action entreprise dans le contexte) ; elle relève de questions qui acceptent de se déployer sur fond d'incertitude : « quel avenir voulons-nous pour cet enfant ou ce jeune ? »¹⁹.

Travail avec l'incertitude et attitude pragmatique

Or il n'est pas possible à un agent, en l'occurrence public, de travailler avec l'incertitude dans une situation où il a la responsabilité de qualification et de décision (ou d'aval d'une décision co-construite) sans accepter, au moins implicitement ou « à l'état pratique », les postulats d'une science pragmatique que l'on peut, en suivant John Goodman, synthétiser comme suit.

- Celui qui étudie une situation en fait partie et son intervention modifie déjà la situation.
- L'intervention constitue une expérimentation, dans la mesure où la visée poursuivie est de faire évoluer une situation ; ouvrir des possibles dans une situation impose de ne pas définir dès l'initiale l'état final, non entièrement prévisible.
- L'intervenant s'estime « engagé » dans la situation, il vise à produire une solution. Pour ce faire, il accepte de se mettre au travail (ses représentations, ses limites) autant qu'il le demande aux autres protagonistes.
- Son étude de la situation se mènera en référence à la rigueur et l'exactitude d'une démarche scientifique.

Si nous suivions cette ligne, nous pourrions nous demander si le « projet pour l'enfant » sera le carnet de bord de « mises » dans des situations d'incertitude, où il sera fait écho concret aux principes d'une intervention pragmatique (expérimentation, travail sur les représentations, engagement de l'intervenant, retour réflexif sur les observations réalisées) ? Dans ce cas, le « projet pour l'enfant » consignerait aussi le travail d'analyse, d'expérimentation, de déplacement opéré par les professionnels eux-mêmes.

DEUXIÈME PARTIE : LA MÉMOIRE ET L'OUBLI

A un autre point de vue encore, le « projet pour l'enfant », dans sa fonction de « mémoire », au-delà même du concret des interventions, a pu constituer une revendication des familles, surtout des parents qui ont dû se résoudre à un éloignement de leur(s) enfant(s) du milieu familial.

Par exemple, dans les « carrefours jeunesse » organisés en 2005-2006, un carrefour était consacré aux relations entre les familles, les jeunes et les professionnels. Une attention particulière était apportée aux familles confrontées à la pauvreté.

Les parents et les mouvements qui les représentaient insistaient sur le rôle des écrits professionnels et attendaient qu'ils puissent servir de trace, si ce n'est de preuve, qu'ils n'avaient pas démissionné, qu'ils avaient cherché à rester en contact, qu'ils avaient engagé de l'énergie pour leurs enfants, au-delà de la séparation. Le rapport de ce carrefour avance ceci :

19 Cf. la recherche-action menée par l'asbl RTA : *L'évaluation des situations de danger dans les services publics de l'aide à la jeunesse. Quelles balises ?*, novembre 2011, http://www.aidealajeunesse.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=8f98f276f8f48b8e2f68c0ccb64bc508ad8edf1f&file=fileadmin/sites/ajss/upload/ajss_super_editor/DGAJ/Documents/Recherches/120209_R_A_Evaluation_situations_danger_services_publics_AJ_2011_version_finale.pdf

La section de ce travail que nous citons ci-dessus reprend la distinction opérée par les sociologues de l'École des Mines de Paris, notamment Michel Callon, qui opposent les décisions qui sont prises dans le contexte d'une gestion des risques et celles qu'il faut prendre en prenant en compte les incertitudes.

« Les « familles souhaitent voir figurer clairement dans le dossier » : « les décisions prises et les démarches effectuées ; le vécu des parents, ce qu'ils disent ; les contestations et désaccords des parents et des jeunes ». Il s'agirait à tout le moins d'« équilibrer les dossiers, à savoir que les démarches et efforts réalisés par les parents figurent clairement aux côtés de ceux réalisés par l'enfant et les services ».

Pourquoi ne pas concevoir de proposer aux familles de rédiger elles-mêmes une partie du dossier ? Ou de les associer à l'élaboration ? »²⁰

On peut envisager que le « projet pour l'enfant » joue ce rôle de « témoin ultérieur » des interactions et des situations telles qu'elles ont été vécues.

Mais il conviendrait alors que la continuité inscrite dans ce texte, produite par lui, ne fragilise pas, paradoxalement, des évolutions ultérieures qui seraient devenues possibles. Si des contacts ont pu se renouer, des rôles se transformer, des représentations se modifier, il ne faudrait pas que les écrits, dans leur forme, dans leur force, en viennent à faire inutilement douter de la « réalité » de changements qui auront pu s'esquisser après leur consignation.

L'oubli peut être aussi un facteur de la création de soi ou de la transformation de l'interaction.

Emile Servais, pendant le carrefour évoqué, évoque ainsi que la conception du danger peut être différente selon les milieux sociaux (et donc les appartenances) et que l'intervention consiste souvent à construire des transactions qui font évoluer les représentations et les analyses.

« L'enjeu de la transaction lors de la rencontre entre les deux [familles et professionnels] sera alors de faire accepter aux uns que la définition du danger n'est pas aussi limitée ou aussi élargie que les autres le pensent ». « Les inégalités relèvent d'écarts entre les représentations, entre les contextes, les manières de voir et de comprendre les mêmes événements » avance E. Servais en pointant la question de la légitimité. Et si le professionnel ne peut « modifier radicalement ce contexte », il peut « tenter d'éviter que ces inégalités se transforment en violences institutionnelles ».²¹

Le « projet pour l'enfant » ne devra-t-il pas, en tout état de cause, se mettre au service d'une telle dynamique ? La question se pose ainsi de savoir quels seront les « objets » à y consigner, avec quel degré de précision et selon quel découpage temporel. D'une certaine manière, en effet, l'enjeu de la « mémoire » ne doit pas « fermer » le champ des possibles ultérieurs. On pourrait penser que la consignation sera d'autant plus pertinente qu'elle sera construite « ex post », pour éviter un aspect prédictif éventuellement contre-productif.

Alain Touraine définit d'ailleurs le travail du sujet comme un travail réflexif, de **retour** sur l'expérience (comme une construction ex post) :

« J'appelle sujet la construction de l'individu (ou du groupe) comme acteur, par l'association de sa liberté affirmée et de son expérience vécue **assumée et réinterprétée**. Le sujet est l'effort de transformation d'une situation vécue en action libre ; il introduit de la liberté dans ce qui apparaît comme des déterminants sociaux et un héritage culturel. »²²

20 Extrait du rapport établi par l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse, en collaboration avec l'agence Alter, *Rapport de synthèse des carrefours de l'aide à la jeunesse*, janvier 2006, p. 79.

21 *Ibidem*, p. 80.

22 A. Touraine, *Qu'est-ce que la démocratie ?*, Paris, Fayard, 1994, p. 24.

Si le travail du Sujet est histoire assumée et que le « projet pour l'enfant » entend en rendre raison, on peut imaginer que le texte qui formalise ce projet, loin de consigner les « engagements » de pseudo-entrepreneur de sa vie pris par le jeune, rendra compte des paris construits avec lui par les professionnels, des effets de ces expérimentations, de l'interprétation de ceux-ci que le jeune pourra élaborer en jetant un regard réflexif et rétrospectif sur son histoire de Sujet en construction.

Ce retour sur une histoire à réinterpréter et à assumer ne pourra toutefois pas être confiné à une dimension individuelle. Il devra inclure une réflexion sur les appartenances, éventuellement en tension avec l'individualisation. Le Sujet, rappelons-le est certes individuel, mais aussi collectif.

En comparant le vocabulaire propre aux grandes institutions dans les principales langues indo-européennes, Emile Benveniste²³ cherche, au-delà des désignations, le niveau premier des significations qui les fondent, niveau souvent enfoui dans la préhistoire linguistique. Ainsi établit-il le réseau de sens qui fonde le terme « homme libre ». Il établit à ce propos qu'à l'intérieur de chacune des sociétés indo-européennes, règne une division entre les hommes libres et les esclaves (par ex. « liberi » et « servi » à Rome). Il y a une correspondance entre le latin « liberi » et le grec « eleutheros » ; ils se ramènent à une forme ancienne en vénéte.

On peut alors mettre au jour un ensemble complexe de relations :

« liber » l'adjectif ;

« Liber » la divinité (Bacchus) ;

« liberi », les enfants.

Le radical dont sont tirés « liber » et « eleutheros » (leudh) renvoie à des termes slaves (« les gens ») et gothiques (« croître, se développer »).

Une racine *leudh réunit donc :

- le fait de croître, se développer ;
- un terme collectif (le peuple, les gens) ;
- un adjectif : « libre » ;
- un nom de divinité ;
- les enfants.

On peut ainsi concevoir, pose Benveniste, que l'image de la croissance accomplie, aboutissant à la stature et à la figure humaine, ait produit une notion collective telle que celle de « groupe de croissance ».

Il apparaît ainsi que la notion de « liberté » se constitue à partir de la notion socialisée de « croissance », croissance d'une catégorie sociale, développement d'une communauté. Liber est le dieu de la croissance, de la végétation ; les enfants en seront « des êtres libres ».

De la même façon, le terme *swe implique, d'une part, l'appartenance à un groupe de « siens propres » et d'autre part il spécialise le soi comme individualité.

23 Emile Benveniste, *Le vocabulaire des institutions indo-européennes*, Paris, Minuit, pp. 331-333.

(Comme pour la liberté), remarque Benveniste, c'est la société, ce sont les institutions sociales qui fournissent les concepts en apparence les plus personnels.

Dans la grande unité lexicale qui procède du terme *swe se rejoignent à la fois les valeurs de l'institution et celles de la personne renvoyant à soi-même, préparant, à un plus haut degré d'abstraction, la personne grammaticale. »

Certes, la manière dont peuvent se rejoindre à la fois « les valeurs de l'institution » (par exemple familiale ou groupale) et « celles de la personne renvoyant à soi-même » dépend d'un état de société qui la détermine au moins partiellement.

Ainsi, Pierre Bourdieu analyse les mécanismes et effets de l'utopie néo-libérale qui entend de plus en plus se réaliser dans les sociétés occidentales. Cette utopie s'appuie sur (et entraîne) une attaque contre tous les collectifs, dont le collectif familial : la solidarité entre les membres qui le caractérise se voit menacée par les stratégies qui prônent le consumérisme en installant tendanciellement à l'intérieur de ce collectif une concurrence pour l'utilisation des ressources aux fins de consommation. Bourdieu dénonce en effet une « action transformatrice (...) destructrice, (...) visant à *mettre en question toutes les structures collectives* capables de faire obstacle à la logique du marché pur : *nation (...), groupes de travail (...), collectifs de défense des droits (...)* ; *famille* même, qui, à travers la constitution de marchés par classes d'âge perd une part de son contrôle sur la consommation. »²⁴

Dans le contexte d'une telle concurrence, larvée et souvent vécue avec un mélange de culpabilité et de résignation, stimulée par toutes les invitations à la comparaison²⁵, les valeurs collectives et les valeurs individuelles se rejoignent le plus souvent dans le déchirement.

On ne sera pas surpris que la possibilité que se rejoignent les valeurs collectives (d'un certain « entre soi ») et les valeurs les plus individuelles constitue un enjeu de nature culturelle.

Cet enjeu peut se décliner de manière dialectique.

L'écrivaine Luce Giard²⁶ en a communiqué un exemple à propos d'un « art de faire » du quotidien : la cuisine.

L'auteure commence par rappeler son refus, lorsqu'elle était enfant, d'apprendre à participer à ce type de « tâche » :

« Enfant, je refusais de me rendre aux sollicitations de ma mère et d'aller apprendre à ses côtés à faire la cuisine. Je refusais ce travail de femme, puisqu'on ne le proposait jamais à mon frère. J'avais déjà choisi, déterminé, arrêté mon destin : un jour, j'aurais un vrai métier, je ferais des mathématiques ou j'écrirais »

Devenue étudiante, pour échapper aux restaurants universitaires, elle décide d'apprendre à cuisiner, manuel pratique en mains. Elle fait alors une découverte déconcertante :

« Je connaissais déjà tous ces bruits : le chuintement de l'eau qui frémit, le grésillement de la graisse

24 P. Bourdieu, « Le néo-libéralisme, utopie (en voie de réalisation) d'une exploitation sans limites », *Contre-feux, Propos pour servir à la résistance contre l'invasion néo-libérale*, Paris, Liber-Raisons d'agir, 1998, p. 110.

25 Les adolescents sont ainsi invités au « benchmarking » de ce qu'ils reçoivent de leurs parents pour leur consommation, eu égard parfois aux services qu'ils ont pu rendre et à la « rémunération » qu'ils ont pu en retirer. La banque Dexia avait même créé un logiciel à cet effet.

26 L. Giard et P. Mayol, *L'invention du quotidien, Habiter, cuisiner*, Paris, U.G.E., 1980, pp. 150 à 153.

qui fond, le battement sourd de la main qui pétrit. Une recette, un mot inducteur suffisaient à susciter une étrange anamnèse où se réactivaient par fragments d'anciens savoirs, de primitives expériences, dont j'étais l'héritière et la dépositaire sans l'avoir voulu. Il fallut m'avouer que, moi aussi, j'étais nantie d'un savoir de femme, qu'il s'était glissé en moi, trompant la surveillance de mon esprit. Quelque chose qui me venait du corps et qui m'agrégeait au grand corps des femmes de mon lignage, pour m'incorporer à leur troupe anonyme. »

Ce retour de ce que Benveniste appelle « l'entre soi » détermine la forme de création qui lui sera propre, en référence au « plaisir secret et tenace de *faire-la-cuisine* » :

« Il ne me restait plus que (...) de m'expliquer à moi-même la nature, le sens et le mode, dans l'espoir imprudent de comprendre un jour pourquoi ce plaisir-là me semble si proche du « plaisir du texte » (...) pourquoi j'éprouve et cherche à satisfaire dans l'une comme dans l'autre [la cuisine et l'écriture] le même besoin de me perdre ; de consacrer une partie de mon temps de vie à ce dont la trace doit s'effacer, pourquoi me voici enfin si désireuse et si inquiète d'inscrire dans les gestes et dans les mots la même fidélité aux femmes de mon lignage. »

Cet exemple de construction de soi comme sujet (de subjectivation découverte comme possible) nous montre toute l'importance de la dimension collective dans la construction du sujet individuel : pensons au collectif familial, mais aussi au groupe de pairs et au « lignage ».

Le récit de Luce Giard nous invite à considérer les « mouvements » de cette dialectique, par exemple la distanciation au nom d'une authenticité et d'un refus (le refus « féministe » de « tâches » seulement dévolues aux femmes) ; la redécouverte pratique de ce qui, du collectif, a échappé à la « surveillance de l'esprit » ; le dépassement créateur d'une antinomie.

Nous ne prétendons évidemment pas que la formulation provisoire de ces « mouvements » constitue la forme obligée de toute expérience de subjectivation.

Les mouvements de la désobjectivation restent par ailleurs à investiguer.

Mais cet exemple nous conduit en tout cas à nous poser cette question : Le « projet pour l'enfant » n'est-il pas aussi dialectique avec des collectifs ?

Dans son introduction au livre co-écrit par Luce Giard, Michel de Certeau insiste sur le quotidien comme « tenue intime » :

« Le quotidien, c'est ce qui nous est donné chaque jour (ou nous vient en partage), ce qui nous presse chaque jour, et même nous opprime, car il y a une oppression du présent. Chaque matin, ce que nous reprenons en charge, *au réveil*, c'est le poids de la vie, la difficulté de vivre, ou de vivre dans telle ou telle condition, avec telle fatigue, tel désir. Le quotidien, *c'est ce qui nous tient intimement*, de l'intérieur. C'est une histoire à mi-chemin de nous-même ; presque en retrait, parfois voilée ; on ne doit pas oublier ce « *monde mémoire* », selon l'expression de Péguy. » (*op.cit.*, p. 7)

Michel de Certeau nous invite dès lors à en élaborer les annales, les « annales du quotidien ».

Le « projet pour l'enfant », dans sa dimension mémorielle, pourra-t-il en être le réceptacle au moins partiel, en susciter la possibilité, ou favoriser l'expérience existentielle de cette confrontation au collectif, dans sa dimension quotidienne – ou à tout le moins ne pas la compromettre ?

CONCLUSION PARTIELLE

Les traces que le projet produira pourront donc se révéler comme étant à double face : scories mémorielles, entraves involontaires à la subjectivation ou support pour celle-ci, dans une dialectique entre le « groupe de croissance » et le « soi » du sujet ; il conviendra de trouver comment produire ces traces pour qu'elles servent réellement la subjectivation.

La question de la mémoire ne se construit pas seulement dans un sens d'office vertueux.

On peut par exemple noter que la production, la circulation et l'archivage de ces traces pourront tomber sous le coup du récent Règlement Général sur la Protection des Données²⁷.

Le « projet pour l'enfant » contiendra peu ou prou des « données personnelles » dont la conservation et la circulation requerront une attention particulière en regard de cette directive européenne.

Les considérants 75 et 76 de la Directive permettent de comprendre cette relation.

« (75) Des risques pour les droits et libertés des personnes physiques, dont le degré de probabilité et de gravité varie, peuvent résulter du traitement de données à caractère personnel qui est susceptible d'entraîner des dommages physiques, matériels ou un préjudice moral, en particulier : lorsque le traitement peut donner lieu à une discrimination, à un vol ou une usurpation d'identité, à une perte financière, à une atteinte à la réputation, à une perte de confidentialité de données protégées par le secret professionnel, à un renversement non autorisé du processus de pseudonymisation ou à tout autre dommage économique ou social important ; lorsque les personnes concernées pourraient être privées de leurs droits et libertés ou empêchées d'exercer le contrôle sur leurs données à caractère personnel ; lorsque le traitement concerne des données à caractère personnel qui révèlent l'origine raciale ou ethnique, les opinions politiques, la religion ou les convictions philosophiques, l'appartenance syndicale, ainsi que des données génétiques, des données concernant la santé ou des données concernant la vie sexuelle ou des données relatives à des condamnations pénales et à des infractions, ou encore à des mesures de sûreté connexes ; lorsque des aspects personnels sont évalués, notamment dans le cadre de l'analyse ou de la prédiction d'éléments concernant le rendement au travail, la situation économique, la santé, les préférences ou centres d'intérêt personnels, la fiabilité ou le comportement, la localisation ou les déplacements, en vue de créer ou d'utiliser des profils individuels ; lorsque le traitement porte sur des données à caractère personnel relatives à des personnes physiques vulnérables, en particulier les enfants ; ou lorsque le traitement porte sur un volume important de données à caractère personnel et touche un nombre important de personnes concernées.

(76) Il convient de déterminer la probabilité et la gravité du risque pour les droits et libertés de la personne concernée en fonction de la nature, de la portée, du contexte et des finalités du traitement. Le risque devrait faire l'objet d'une évaluation objective permettant de déterminer si les opérations de traitement des données comportent un risque ou un risque élevé. »

27 Règlement (UE) 2016/679 du Parlement européen et du Conseil du 27 avril 2016 relatif à la protection des personnes physiques à l'égard du traitement des données à caractère personnel et à la libre circulation de ces données, et abrogeant la directive 95/46/CE (règlement général sur la protection des données).

TROISIÈME PARTIE : LES PROTAGONISTES DE L'ÉLABORATION

Nous avons rapporté en liminaire de ce travail que les descriptions qui sont actuellement faites du « projet pour l'enfant » incluent une dimension participative. Le « projet pour l'enfant » est ainsi défini comme « co-construit ».

La co-construction est une orientation que nous soutenons. Alain Touraine a d'ailleurs fortement rappelé que le travail avec les personnes en difficulté devait soutenir l'initiative des personnes qui en bénéficient :

« Les Européens ont raison de défendre bec et ongles des politiques qui combinent protection sociale et redistribution des revenus, surtout quand elles sont associées à un impôt progressif. Mais ces objectifs ne sont plus suffisants ; non pas tant parce que les moyens financiers nécessaires à leur réalisation manquent, mais avant tout parce qu'ils négligent, parfois de manière scandaleuse, les droits et les demandes des sujets humains. C'est ce que nous exprimons maladroitement lorsque nous parlons du manque d'humanité, de respect ou d'écoute des institutions à l'égard de ceux qu'elles traitent comme de simples demandeurs d'aides sociales, alors que ces personnes ont besoin en plus d'une protection contre les accidents de la vie, que l'on encourage leur capacité d'indépendance et d'initiative. »²⁸

Pour autant, la capacité d'indépendance et d'initiative peut être aujourd'hui moins encouragée qu'exigée, dans des formes pré-déterminées et des logiques d'action qui constituent la négation des visées officiellement poursuivies.

La « responsabilisation » est souvent le terme qui signe ce retournement.

Le devoir de « self help », pour être considéré comme rempli, implique alors le respect de procédures et de prescriptions qui ne laissent que bien peu d'espace à l'initiative réelle.

Souvent même, nous l'avons évoqué, il est enjoint au bénéficiaire d'accepter d'être « rendu acteur » de « son » projet, dont la teneur aura été définie par d'autres et sans lui.

Pour exemple, l'élève, « rendu acteur » de son apprentissage, n'en définit ni le contenu, ni la méthode, ni le rythme – encore moins le processus de validation. Il doit par contre exercer un auto-contrôle qui manifeste qu'il est conforme au « devoir de désir » dont l'enseignant attend qu'il fasse la preuve.

La dimension « **pour** le jeune », assumée par les adultes et l'institution comme relevant de leur responsabilité et de leurs attentes est dans ce cas une balise à ne pas perdre de vue, dans un contexte où la dimension « **par** le jeune » est parée de toutes les vertus, non sans ambiguïtés multiples.

Cette vigilance est d'autant plus nécessaire que le projet peut en effet être envahi par un galimatias managérial et entraîner une confusion des rôles qui peut désorienter ses protagonistes.

Dans une enquête très fouillée sur les évolutions qu'a connues un village provençal, le sociologue Jean-Pierre Le Goff débusque l'invasion du discours du projet, servie par un vernis discursif qui en cache mal les contradictions.

Il analyse ainsi les propos officiels (dépliants, charte, propos de la direction...) qui concernent la « maison de retraite publique autonome » du village (sic). Il conclut son analyse en dénonçant le mythe du résident, « autonome, actif, et citoyen jusqu'au dernier souffle ».

28 Alain Touraine, *La fin des sociétés*, Paris, Seuil, 2103, p. 404.

Nous citerons d'abord quelques extraits de cette analyse en représentant au lecteur qu'on pourrait sans peine remplacer le terme « personne âgée dépendante » par « jeune en difficulté ou en danger », ce qui ne laisse pas d'interpeller ; on pointera ensuite dans cet extrait les questions qui sont posées sur les rôles supposés joués par les uns et les autres.

« L'élaboration ou la « co-construction »²⁹ d'un « projet personnalisé » – qui doit être « planifié » et « évalué » – a la vertu de permettre à la personne âgée dépendante de devenir « acteur » tant dans l'élaboration que dans l'évaluation des réponses apportées ». Là aussi, nulle pression et nulle contrainte affichée : il s'agit d'« inviter la personne à participer au projet qui la concerne » et, comme tout « projet personnalisé », celui des personnes âgées dépendantes doit être « négocié » en tenant compte à la fois de la liberté de choix des individus et de la mission de protection des personnes par l'institution. » (...) De la sorte, la personne concernée pourra « se projeter dans l'avenir (sic) et pas seulement expliquer ce qu'elle est ».

L'auteur commente :

« La longue liste des recommandations dessine un monde angélique où tout choix et toute décision impliquent nécessairement le consentement manifeste de la personne âgée dépendante et de ses proches effectué en toute « autonomie ». (...) Mais toutes les recommandations vont dans le sens d'un « accompagnement » valorisant les prestations et les activités qui « mobilisent » et qui « stimulent » les « capacités », offrant l'image d'une dynamique de vie qui semble à toute épreuve. (...)

A Cadenet comme ailleurs, de l'enfance à la vieillesse, le monde nouveau affiche l'image d'une société composée d'individus autonomes, motivés, dynamiques et actifs, engagés dans de multiples « activités citoyennes » qui répondent au nouvel imaginaire individualiste et démocratique du monde moderne. Cet imaginaire ne peut cependant masquer une réalité moins idyllique : « Si les besoins matériels des malades sont moindres qu'autrefois, si les soins apportés sont plus efficaces et moins douloureux, il y a toujours autant d'isolement et de souffrance morale. »³⁰

L'enquête approfondie de Jean-Pierre Le Goff nous aide à identifier un autre enjeu du « projet pour l'enfant » : ce texte qui peut prétendre traduire une visée supposée participative doit aussi être analysé par rapport au **point de vue** qui a présidé à sa rédaction, ainsi que par rapport à son **référentiel**. Dans l'exemple de la maison de repos, le point de vue, quoi qu'en disent ou en pensent les concepteurs et les responsables, n'est pas autant le point de vue de la personne qu'on ne le prétend : la construction est faite du point de vue des professionnels ; c'est ce dernier qui structure le point de vue supposé du bénéficiaire. Le référentiel, quant à lui, soit l'imaginaire individualiste et « démocratique » du monde moderne, jure quelque peu avec la situation réelle des personnes dépendantes.

Si l'on parle de co-construction, cela nous paraît impliquer une relation, réputée égale, de dialogue sur le sens dans lequel le point de vue n'est pas unique, d'une part, mais surtout dans lequel le point de vue de l'autre est réellement le sien, et pas une construction de point de vue obligée à partir de celui qui lui est imposé « en douceur ».

Que chacun assume son point de vue limité est nécessaire, comme est nécessaire alors, si on parle de co-construction, que des espaces de dialogue réel soient institués et qu'on accepte que l'issue n'en soit jamais pré-déterminée.

29 A l'intérieur de ces extraits, les termes entre guillemets sont issus des sources analysées par J.-P. Le Goff.

30 J.-P. Le Goff, « Grandir et vieillir à Cadenet », *La fin du village, Une histoire française*, Paris, Gallimard, 2012, pp. 626-628.

DANS LA NUÉE DES TEXTES

Une autre question cruciale nous paraît tout à fait négligée.

Il s'agit de prendre en compte le fait que le texte « projet pour l'enfant » sera entouré d'**autres textes similaires**, parallèles et éventuellement concurrents, produits éventuellement dans d'autres secteurs, avec des finalités semblables, au moins apparemment.

Du côté des bénéficiaires, c'est à une série de textes de « projets » que beaucoup d'entre eux auront affaire, dans une sorte de galaxie ou de nuée inconsciente d'elle-même – chaque groupe de professionnels pensant tendanciellement que sa production est la seule à agir dans la vie du bénéficiaire.

Dans le secteur même de l'aide à la jeunesse, trois textes prendront en charge la relation avec les bénéficiaires :

- l'acte écrit contenant l'indication de l'objet et des motifs de l'accord ou de la décision, établi par l'autorité mandante ;
- le Projet Educatif Individualisé, rédigé cette fois par le service qui accepte le mandat ; ce projet définit une stratégie d'intervention, en se situant à l'intersection du mandat, des ressources de l'équipe professionnelle et des ressources des bénéficiaires ;
- le projet pour l'enfant.

Mais pour plus d'une famille ou d'un jeune, d'autres textes prendront aussi en charge d'autres aspects de leur vie – ou les mêmes, autrement.

On peut notamment penser au Projet Individualisé d'Intégration Sociale, établi dans le cadre de l'action des CPAS, non sans ambiguïté parfois³¹. Mais toutes sortes de bilans, de « contrats » circuleront, par exemple dans le cadre du parcours d'insertion pour les primo-arrivants, dans le cadre des activités d'insertion professionnelle initiées par le Forem ou Actiris, etc.

Le Pacte d'excellence n'est pas en reste, puisqu'il prévoit lui aussi d'établir un « dossier d'accompagnement de l'élève [qui] devra permettre de structurer l'analyse des difficultés d'apprentissage et des besoins de l'élève tout au long du parcours dès l'enseignement maternel, ainsi que d'identifier les réponses qui y sont apportées, de façon à prévenir l'échec. »³²

Professionnels et bénéficiaires auront donc affaire à une véritable nuée de textes.

Beaucoup de professionnels ont désormais bien conscience que des analyses différentes peuvent être faites à propos d'éléments matériels, par exemple observés lors de visites domiciliaires : un frigo vide alertera certains (manque de prévoyance éducative), tandis qu'un frigo plein suscitera le doute chez d'autres (soupçon d'abus ou de fraude sociale).

A notre connaissance, il n'a jamais été réalisé une analyse du cumul des « investissements de forme » dans lesquels une même famille pouvait avoir à se débattre. Par « investissement de forme », on peut entendre avec Michel Callon un texte qui circule entre les protagonistes et qui simplifie à leur intention la complexité d'une situation, aux fins de réguler l'action commune.

Cette analyse gagnerait cependant à être effectuée, puisque le cumul d'« investissements de forme » qui peuvent s'abattre sur une même famille va produire, en tant que **série**, des effets qui peuvent être lourds.

31 Voir C. Mahy et J. Blairon, « CPAS, majorité fédérale et mensonges d'Etat », <https://www.intermag.be/analyses-et-etudes/politique/560-cpas-majorite-federale-et-mensonges-d-etat>

32 Extrait de l'avis n° 3 relatif au Pacte pour un enseignement d'excellence, http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/04/PACTE-Avis3_versionfinale.pdf, p. 26.

La série inconnue (sauf du bénéficiaire) de ces textes peut en effet peser sur l'interprétation de chacun de ses éléments par celui-ci. L'accumulation aura un sens en elle-même et la signification de la série comme ensemble ne sera pas d'office déterminée par une « balance » entre toutes ses composantes : l'élément le plus insupportable pourra colorer chacune des parties de la série qui le contiendra.

Le « projet pour l'enfant », comme élément d'une série, pourra ainsi voir son sens et son usage changer du fait de la participation à une série de textes non maîtrisée comme telle.

CONCLUSION

Le Code de la prévention, de l'aide et de la protection de la jeunesse vient d'être adopté par le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Il est entré en vigueur en ce début d'année 2019.

Le texte prévoit, entre autres changements, une disposition qui doit assurer plus de droits pour l'enfant : les autorités auront à rédiger un « projet pour l'enfant » qui devra « garantir son développement physique, psychique, affectif, intellectuel et social » et (...) l'accompagner tout au long de son parcours dans le cadre de l'aide à la jeunesse ou de la protection de la jeunesse ».

Les visées de cette disposition, qui doit encore être précisée quant à sa mise en œuvre, peuvent probablement être définies comme suit :

- garantir, par leur articulation, une continuité des interventions ;
- assurer un devoir de mémoire par rapport au parcours de l'enfant et du jeune ;
- permettre la co-construction de la stratégie d'intervention.

Nous les partageons.

Cependant, il nous a paru utile de montrer qu'elles pouvaient être traversées par de fortes controverses, faire l'objet d'un retournement de leur sens, produire des effets imprévus.

A la fin de ce travail d'analyse critique, nous pensons pouvoir mettre en lumière une série d'enjeux par rapport à cette nouvelle disposition et aux droits qu'elle entend accorder aux enfants en difficulté ou en danger. Nous avons essayé de les ramasser en une série de points d'attention que nous livrons ici.

– Le « projet pour l'enfant » devra-t-il consigner des actions (des paris, des « mises » collectives) ou voudra-t-il représenter une trajectoire de vie ? Dans ce dernier cas, ses rédacteurs devront veiller à ne pas saturer le sens de cette trajectoire, si l'on admet que la « ligne générale » d'une vie est assurée par la rencontre libre avec la part de mystère du sujet.

– En matière de continuité des interventions, il s'agira d'éviter que le bénéficiaire ne soit effectivement plongé dans un « environnement chaotique », tout en échappant à un « embrigadement ». Le « projet pour l'enfant » devra aussi éviter de consigner des exigences idéales, impossibles à rencontrer, qui font basculer l'interaction dans la fiction et le « magistère moral ».

– Il faudra rester critique par rapport à la logique du « projet » et du « contrat », termes qui, dans notre société, peuvent constituer une forme raffinée d'encadrement, justifiant à la fois le défaussement de l'État sur l'individu et l'imposition d'une logique technocratique.

– Le souci de mémoire ne doit pas paradoxalement empêcher le changement, ni compromettre la construction de transactions entre les protagonistes ; ces transactions ont pour objet de faire bouger les représentations, les analyses et les rôles.

– Le « projet pour l'enfant » pourra-t-il soutenir la subjectivation, qui passe par le fait d'assumer et de réinterpréter une expérience, y compris dans sa dimension collective ?

– Sa transmission ne pourra en tout état de cause négliger les contraintes imposées par la directive européenne de 2016, relative à la protection des personnes physiques à l'égard du traitement des données à caractère personnel et à la libre circulation de ces données.

– La co-construction de pareil texte devra éviter la confusion de rôles qui se remarque trop souvent et que le terme « responsabilisation » résume : imposition du point de vue des professionnels, mobilisation d'un référentiel faussement démocratique et individualiste.

– Enfin, le « projet pour l'enfant » sera, pour les bénéficiaires, un texte plongé dans une nuée d'autres textes, qui feront « série ». Pour le bénéficiaire, le sens de cette série pourra être déterminé par l'élément le plus contestable à ses yeux, compromettant ainsi l'usage d'autres textes faisant partie de la série.

L'enjeu final consiste d'après nous à tout faire pour éviter une nouvelle « transversalité négative », imposant aux enfants, aux jeunes et à leurs familles de se montrer empressés de se conformer à une société qui ne les appuie pas, les transformant en entrepreneurs dérisoirement « volontaires » d'une existence sans capitaux et sans angles morts.



Pour citer cette étude

Jean Blairon, « Controverses à propos du « projet pour l'enfant » prévu par le Code de la prévention, de l'aide à la jeunesse et de la protection de la jeunesse », *Intermag.be*, analyses et études en éducation permanente, RTA asbl, janvier 2019.

URL : <https://www.intermag.be>