



# L'animation socio-éducative au Luxembourg :

## d'un espace ouvert de l'apprentissage autonome volontaire à une offre standardisée de l'éducation non formelle ?

Sandra Biewers-Grimm, Anette Schumacher & Helmut Willems

Au Grand-Duché, l'orientation pédagogique de l'animation socio-éducative, c.-à-d. du travail avec les jeunes, a changé au cours des dernières années. Défini comme un volet de l'éducation non formelle, ce champ d'action initialement socio-pédagogique a, comme dans d'autres pays, été davantage intégré au paysage éducatif luxembourgeois, tant sur le plan du contenu qu'au niveau structurel. Cette évolution est due notamment à la crise du système éducatif qui, au Luxembourg comme ailleurs, fait l'objet d'un vif débat, et que des études internationales telles que l'étude PISA ont mise au jour. Ces études montrent que la réussite scolaire dépend largement de l'origine sociale et qu'il est indéniable que les élèves du système éducatif luxembourgeois ne jouissent pas tous des mêmes chances dans leur parcours (MENFP & UL, 2013).

La mission des politiques d'éducation et de jeunesse, qui consiste à instaurer un environnement plus propice, garantissant à tous les jeunes un accès équitable à l'éducation et à la participation sociale, découle précisément de ces résultats. Cette mission n'est pas confiée exclusivement aux établissements scolaires, même si l'éducation formelle joue dans ce contexte évidemment un rôle essentiel : les lieux extrascolaires du travail éducatif, tels que ceux dédiés à l'animation socio-éducative, sont eux aussi au cœur de ce « nouveau débat sur l'éducation » (Rauschenbach & Otto, 2004, p. 1).

Les approches de l'animation socio-éducative se fondent traditionnellement sur une expérience d'appren-

tissage rattachée au milieu environnant, et non sur une appropriation formelle des savoirs (Thiersch, 1992 ; Cloos et al., 2009). Ce travail vise en priorité à donner aux jeunes les moyens de leur autodétermination et de leur autonomie, et à les inciter à assumer une co-responsabilité sociétale. Caractérisée structurellement par son ouverture, sa facilité d'accès et son lien avec le milieu environnant, l'animation socio-éducative transmet des « compétences transversales » (Lippegaus-Grünau, 2009, p. 115), qui peuvent s'avérer pertinentes pour les jeunes dans les domaines de la vie les plus variés. Elles comprennent des compétences personnelles, sociales et (inter)culturelles, mais également des aptitudes liées aux médias numériques ou encore des compétences en matière de démocratie et de négociation. En raison de cette orientation, on attend de l'animation socio-éducative qu'elle offre de plus vastes opportunités d'éducation et de participation aux jeunes qui se heurtent à leurs limites dans le cadre d'un enseignement et/ou apprentissage scolaire (Baumbast et al., 2012).

Cependant, que signifient ces attentes et la « nouvelle mission éducative » pour le travail avec les jeunes, et quelles répercussions ont-elles sur l'image que se font les professionnels de leur métier et sur leur action ?

### Les transformations dans le secteur éducatif et leur impact sur l'animation socio-éducative

L'instauration légale du cadre de référence national<sup>1</sup> en 2016-2017 a d'abord donné lieu à des changements au

1 : Le cadre de référence national se fonde sur les dispositions de la loi sur la jeunesse et son règlement du 26/04/2016, ainsi que sur le règlement grand-ducal du 28 juillet 2017, qui définissent également les principaux objectifs d'assurance qualité dans les domaines de l'éducation non formelle (Biewers et al., 2019).



niveau du champ d'action. Ce cadre d'orientation technique pour la qualité pédagogique dans les structures d'éducation contient notamment un ensemble d'objectifs d'éducation non formelle pour les sept principaux domaines thématiques du travail avec les jeunes, par exemple « Émotions, relations sociales », « Valeurs, démocratie, participation » ou encore « Langue, communication, médias » (MENJE & SNJ, 2018). Alors que, jusqu'à présent, les approches et les objectifs correspondants avaient été mis en œuvre avant tout en milieu ouvert, il s'agit désormais de les documenter de manière systématique dans un journal de bord et d'analyser la qualité de la pratique professionnelle à l'aide de règles formelles. Le but de cette démarche est de rendre le potentiel éducatif du travail avec les jeunes plus visible et de l'utiliser de manière plus efficace ; aussi convient-il de le placer davantage dans le contexte de la comparabilité des qualités éducatives du point de vue des institutions. Pour ce qui est des professionnels sur le terrain, ces lignes directrices impliquent de nouveaux défis, car dans leur pratique quotidienne, ils sont maintenant invités à décrire à l'aune des nouvelles normes éducatives les expériences d'apprentissage souvent spontanées et interactives créées par les adolescents eux-mêmes dans le cadre des offres de l'animation socio-éducative, et à démontrer la qualité des processus de leur travail, notamment sous forme de données statistiques. Toutefois, dans la mesure où ces offres sont fréquentées sur une base volontaire et où les processus d'apprentissage se déroulent en l'espèce souvent de manière implicite, ce n'est pas un exercice facile.

L'instauration des nouvelles structures d'animation socio-éducative a également entraîné des changements dans les écoles, et l'adoption de la loi du 29/08/2017 portant sur l'enseignement scolaire a constitué un jalon important à cet égard. Ce discours met à l'avant-plan une organisation de l'éducation selon un modèle global visant à créer de nouveaux accès à l'éducation et à abolir les barrières existantes entre domaines éducatifs. Les approches liées au milieu scolaire, comme « la démarche périscolaire et participative »<sup>2</sup>, les services socio-éducatifs (SSE) et les services psycho-sociaux et d'accompagnement scolaires (SePAS), complètent aujourd'hui l'enseignement formel et doivent contribuer à une ouverture conceptuelle des écoles vers un « espace global

d'apprentissage et de vie » au sens de l'approche dite « *whole school approach* »<sup>3</sup> de l'UNESCO. En particulier, les offres en milieu ouvert dans le cadre de l'animation socio-éducative doivent permettre davantage d'apprentissages participatifs, autodéterminés, hors du circuit scolaire formel. Cette complémentarité des approches éducatives doit permettre d'apporter des réponses aux différentes exigences pédagogiques et aux besoins de la population scolaire luxembourgeoise, caractérisée par une forte hétérogénéité, et de réduire durablement l'inégalité des chances (MENJE, 2020). Pour y parvenir, certains experts et expertes estiment néanmoins qu'il est nécessaire d'intensifier le rapprochement culturel et organisationnel des parties prenantes qui, jusqu'à présent, travaillent séparément (Rancon, 2018). Selon eux, le succès de l'instauration d'un environnement éducatif global dépend notamment de la mesure dans laquelle les processus d'apprentissage non formels bénéficient d'une reconnaissance officielle et l'école parvient à traiter le secteur de l'animation socio-éducative comme un « partenaire éducatif égal » (ibid.).

### Les défis identifiés par des études empiriques pertinentes

Deux études empiriques menées récemment sur l'animation socio-éducative au Luxembourg tirent des conclusions sur la façon dont le secteur relève les défis mentionnés. Les résultats d'une étude de l'Université du Luxembourg de 2019 montrent que de nombreux professionnels du secteur considèrent que la mise en place du cadre de référence national constitue une « étape importante dans la professionnalisation de leur champ d'action » (Biewers et al., 2019, p. 63). Ils sont d'avis qu'une description standardisée des prestations contribue à accroître la visibilité du travail avec les jeunes et de sa valeur pour les adolescents aux yeux du monde politique et de la société et que les professionnels disposent désormais par ailleurs d'un outil leur permettant de mener une réflexion ciblée sur leur pratique pédagogique professionnelle et de communiquer à cet égard (ibid.). Ces aspects sont également jugés importants dans la perspective d'une future coopération avec l'école. D'autres partent du principe que l'adoption du cadre de référence national soumet globalement l'animation socio-éducative à une pression plus importante, notamment dans la mesure où la priorité serait accordée aux aspects

2: <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/politique-jeunesse/info-generales-offre/180726-jugendarbeit/de.pdf>.

3: [https://www.bneportal.de/sites/default/files/BNE\\_Handreichungen%20Bildungsbereich%202018\\_Nachhaltigkeit\\_Schule\\_web.pdf](https://www.bneportal.de/sites/default/files/BNE_Handreichungen%20Bildungsbereich%202018_Nachhaltigkeit_Schule_web.pdf).



de leur travail pédagogique qui peuvent être évalués sur la base de données statistiques, tandis que les opportunités éducatives traditionnelles, à bas seuil d'accessibilité, seraient moins en vue (ibid., p. 80). Selon l'étude, certains professionnels du secteur perçoivent déjà une « augmentation latente de la pression concurrentielle » (ibid., p. 79) concernant les chiffres de participation et des activités et ils déplorent un manque de temps à consacrer au travail relationnel, facilement accessible, avec les jeunes. Ils expriment leur préoccupation de voir à l'avenir la notion de « bonne animation socio-éducative » associée à des indicateurs nominaux et d'assister à une compétition entre structures pour les subventions et la reconnaissance. La standardisation des performances professionnelles est interprétée à cet égard comme une « culture de la qualité, étrangère à l'animation socio-éducative » (ibid., p. 81), qui n'est pas conforme à la conception socio-pédagogique qu'ils se font de leur métier et qui, dans le pire des cas, va même plutôt à l'encontre du potentiel d'éducation et de soutien que peut revêtir le travail avec les jeunes pour les adolescents socialement défavorisés. Ils soulignent que, contrairement à d'autres institutions extrascolaires telles que les maisons relais ou les crèches qui, du fait même de leur structure fermée, peuvent planifier et mettre en œuvre leurs activités éducatives de manière plus structurée, l'animation socio-éducative dans les maisons des jeunes et leurs structures ouvertes se caractérise par une complexité particulière, empreinte des spécificités régionales et sociales du terrain (ibid.). À titre de solution, ces professionnels suggèrent de miser de nouveau davantage sur l'importance des expériences d'apprentissage interactives et non standardisées comme conditions du succès du travail avec les jeunes et de reconnaître l'autonomie de leur action professionnelle (ibid.).

Cette proposition s'appuie sur les résultats d'une autre étude luxembourgeoise menée en 2018 sur la qualité pédagogique de l'animation socio-éducative selon laquelle les processus d'apprentissage socio-pédagogiques dans une maison des jeunes s'inscrivent tout à fait dans un principe de « rationalité professionnelle » (Biewers, 2020, p. 171). Selon cette étude, les processus d'apprentissage à bas seuil d'accessibilité peuvent être exploités de manière systématique par la mise en œuvre d'une méthode de travail casuistique et réflexive au sein de

l'équipe des professionnels : ils sont abstraits du cas spécifique et regroupés dans des situations clés généralisables. Ceci est envisagé comme une solution viable pour associer de manière réfléchie les connaissances professionnelles et l'action pratique dans le domaine de l'animation socio-éducative et les documenter sans perdre d'informations pertinentes (ibid.).

Enfin, suite à l'enquête menée auprès du personnel des maisons des jeunes, les deux études montrent que les professionnels du terrain n'envisagent guère eux-mêmes leur action comme un travail d'éducation non formelle, malgré les récentes évolutions dans le domaine. Au contraire, ils se rapprochent de plus en plus du travail social classique. Ils évoquent notamment une « fonction de catalyseur » que l'animation socio-éducative doit assumer selon eux pour gérer une pression scolaire croissante, ou parlent d'un rôle de « substitut éducatif » qu'il leur revient de jouer de plus en plus fréquemment en raison de structures d'orientation familiales et sociales fragilisées (Biewers et al., 2019, p. 110).

### Conclusion et perspectives

La classification de l'animation socio-éducative comme un acteur de l'éducation non formelle dans les réglementations luxembourgeoises a généré de nouveaux défis en termes de champ d'action. C'est notamment la définition d'acteur éducatif fournie par le secteur lui-même et sa perception en tant que tel par ses partenaires éducatifs qui déterminera à quel point ces défis s'ensuivront d'évolutions positives et seront bénéfiques à un secteur éducatif plus global. À cet égard, la façon dont l'animation socio-éducative parviendra, malgré ses caractéristiques structurelles, à communiquer vers l'extérieur sur ses processus d'apprentissage non formels, qui lui sont propres et qu'il n'est guère possible de standardiser, joue un rôle déterminant. Les résultats empiriques évoqués ici permettent cependant de conclure que la nouvelle mission éducative de l'animation socio-éducative ne devrait pas être associée exclusivement à des questions de qualité et de comparabilité des offres éducatives, mais également à la question fondamentale de la fonction socio-politique du travail avec les jeunes en tant que champ d'action socio-pédagogique. Enfin, il serait intéressant de savoir quel potentiel éducatif les jeunes reconnaissent eux-mêmes à cette animation en



tant qu'acteur d'un paysage éducatif global. Une étude actuellement menée à l'Université du Luxembourg et qui s'étendra encore jusqu'à mi-2022 se penche précisément sur cette question (Scheier & Biewers, 2020).

## Références

- Baumbast, S., Hofmann-van de Poll, F. & Lüders, C. (2012). *Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Nachweise*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Biewers, S., Schmeier, D. & Willems, H. (2019). *Assurance Qualité in der Jugendarbeit- Konzeption, Rahmenbedingungen und erste Praxiserfahrungen*. Abschlussbericht. Luxemburg: Universität Luxemburg.
- Biewers, S. (2020). *Qualitätskonstruktionen: Zur Verarbeitung divergierender Qualitätsanforderungen in der Jugendarbeit*. Mit einem Vorwort von Franz Hamburger. Weinheim: Beltz Verlag.
- Cloos, P., Köngeter, S., Müller, B. & Thole, W. (2009). *Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Lippegaus-Grünau, P. (2009). *Kompetenzen erkennen und entwickeln: Sozialpädagogisch orientierte Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf dargestellt am Beispiel einer Diagnose- und Trainingseinheit für benachteiligte Jugendliche*. Offenbach: INBAS Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH.
- MENJE. (2018). *Jugendhäuser Luxemburgs: Einige typische Merkmale*. Luxemburg: MENJE.
- MENJE & SNJ. (2018). *Nationaler Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Luxemburg: MENJE & SNJ.
- MENFP & UL. (2013). *PISA 2012. Nationaler Bericht Luxemburg*. Luxemburg: MENFP & UL.
- MENJE. (2020). *Jugendarbeit und non-formale Bildung im luxemburgischen Bildungssystem*. Dans Youth@School. Heft 1 Ausgabe 2/20, 9–13. <https://youthatschool.lu>.
- Rancon, S. (2018). Schule und Freizeit – ein neues Verhältnis? Dans DJFW et al. (Eds.). *Non-formale Bildung: Chance oder Herausforderung für die Jugendarbeit? Erkenntnisse einer deutsch-französischen Fachtagung*. [Arbeitsstexte 30/2018] Paris/Berlin: OFAJ/DFJW.
- Rauschenbach T. & Otto, H.-U. (2004). *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scheier, E. & Biewers, S. (2020). *Bildungsgelegenheiten in non-formalen Settings – Eine empirische Jugendstudie über das Potenzial und den Wert bildungsorientierter Jugendarbeit*. Forschungskonzept. Luxemburg: Universität Luxemburg.
- Thiersch, H. (1992). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. Weinheim/München: Beltz Verlag.