

**Revue internationale Animation, territoires et pratiques socioculturelles**  
**International Journal of Sociocultural community development and practices**  
**Revista internacional Animación, territorios y prácticas socioculturales**



**Une nouvelle direction pour le travail de jeunesse et communautaire : le cas du Royaume-Uni**

Jon Ord

Numéro 12, 2017

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1099864ar>  
DOI : <https://doi.org/10.55765/atps.i12.601>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Département de communication sociale et publique, Université du Québec à Montréal

ISSN

1923-8541 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Ord, J. (2017). Une nouvelle direction pour le travail de jeunesse et communautaire : le cas du Royaume-Uni. *Revue internationale Animation, territoires et pratiques socioculturelles / International Journal of Sociocultural community development and practices / Revista internacional Animación, territorios y prácticas socioculturales*, (12), 77–91.  
<https://doi.org/10.55765/atps.i12.601>

Résumé de l'article

Cet article s'intéresse à certains problèmes fondamentaux relatifs aux récentes tentatives d'évaluation du travail de jeunesse. Il sera démontré que le principe de responsabilité appliqué à ce secteur surdétermine l'importance des résultats observés et ignore la question des processus par lesquels ils sont produits. Plutôt que de considérer le travail de jeunesse comme un processus linéaire de causalité directe, nous affirmons que le rapport entre l'action des professionnels et ce qui en résulte est de nature « incidentelle ». Les outils en vigueur issus des procédures de reddition de comptes sont donc inadaptés. La mise en place d'une nouvelle méthode d'évaluation pertinente doit prendre en compte la nature essentiellement « morale » d'une intervention éducative dont la finalité est de permettre aux jeunes d'agir et de prendre des décisions pour mener une « bonne vie ». Dans cette perspective, le concept aristotélicien de phronésis, qui accorde une place déterminante au contexte, nous semble particulièrement fécond.

© Jon Ord, 2017



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

**é**rudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>



Hors thème / Free section / Fuera de tema

## Une nouvelle direction pour le travail de jeunesse et communautaire : le cas du Royaume-Uni<sup>1</sup>

**Jon Ord**

Université de Marjon, Plymouth, G-B  
jord@marjon.ac.uk

*Cet article s'intéresse à certains problèmes fondamentaux relatifs aux récentes tentatives d'évaluation du travail de jeunesse. Il sera démontré que le principe de responsabilité appliqué à ce secteur surdétermine l'importance des résultats observés et ignore la question des processus par lesquels ils sont produits. Plutôt que de considérer le travail de jeunesse comme un processus linéaire de causalité directe, nous affirmons que le rapport entre l'action des professionnels et ce qui en résulte est de nature « incidente ». Les outils en vigueur issus des procédures de reddition de comptes sont donc inadaptés. La mise en place d'une nouvelle méthode d'évaluation pertinente doit prendre en compte la nature essentiellement « morale » d'une intervention éducative dont la finalité est de permettre aux jeunes d'agir et de prendre des décisions pour mener une « bonne vie ». Dans cette perspective, le concept aristotélicien de phronésis, qui accorde une place déterminante au contexte, nous semble particulièrement fécond.*

*Mots-clés : travail de jeunesse, phronésis, résultats, processus, contexte*

*This paper attempts to address some of the fundamental problems which underlie current attempts to bring the youth work to account in the UK. Firstly it is argued that the accountability agenda with its emphasis upon outcomes and outputs misunderstands the process by which such outcomes emerge. Rather than youth work being portrayed as a linear process it will be proposed that there is an indirect 'incidental' relationship between what youth workers do and the outcomes that emerge out of a process of engagement; such that simplistic accountability measures are inadequate. Secondly it is argued that given the essentially 'moral' nature of youth work interventions and their resulting outcomes, i.e. whether their decisions and actions enable young people to live 'good' lives. We need to develop a methodology for youth work evaluation which reflects this. It will be suggested that much can be gained from an application of Aristotle's concept of Phronesis, not least because of the importance placed on 'context'.*

*Keywords: youth work, phronesis, outcomes, process, context*

*Este artículo se interesa por ciertos problemas fundamentales relativos a las tentativas recientes de evaluación del trabajo de juventud. Será demostrado que el principio de responsabilidad aplicado sobre este sector surdétermine la importancia de los resultados observados e ignora la cuestión de los procesos por los cuales son producidos. Más bien que de considerar el trabajo de juventud como un proceso lineal de causalidad directa, afirmamos que el informe entre la acción de los profesionales y lo que resulta de eso es de naturaleza «incidental». Los instrumentos vigentes nacidas procedimientos de rendición de cuentas son pues inadaptados. La colocación de un nuevo método de evaluación pertinente debe tomar en consideración la naturaleza esencialmente «moral» de una intervención educativa cuya finalidad es permitirles a los jóvenes actuar y tomar decisiones para llevar una «buena vida». En esta perspectiva, el concepto aristotélicien de phronésis, que concede un sitio determinante al contexto, nos parece particularmente fecundo.*

*Palabras clave: trabajo juvenil, phronesis, resultados, proceso, contexto*

1. Traduction de Marc Carletti, Université Toulouse-Le Mirail

Le présent article se propose de tracer les contours du champ du travail de jeunesse et communautaire au Royaume-Uni aujourd'hui ; ou plus précisément en Angleterre et au Pays de Galles puisque les contextes sont légèrement différents en Irlande du Nord et en Ecosse. Il s'agit de présenter ici une série de faits et d'événements et d'en proposer une analyse critique. Il convient tout d'abord de préciser le sens de ce que l'on appelle *travail de jeunesse et communautaire*<sup>1</sup>. L'étendue de ce champ et la diversité des pratiques qui s'y inscrivent ne permettent pas d'en donner une définition exhaustive mais on peut commencer par indiquer ce qui n'en relève pas. En Angleterre et au Pays de Galles, le travail de jeunesse et communautaire se distingue de l'enseignement formel et du travail social où les professionnels ont un statut et des responsabilités mieux établis pour la prise en charge des jeunes dans les domaines de la justice et de l'action sociale. En effet, le TJC s'appuie sur une approche informelle et sur l'importance accordée à la construction de relations « authentiques » avec les communautés. Ses valeurs s'articulent autour des notions de respect, d'intégrité et d'égalité. Les points de départ et d'attention du TJC sont centrés sur les populations (jeunes, habitants...) et ne se déterminent pas selon des besoins ou problèmes prédéfinis. C'est ce que Bernard Davies appelle « prendre les gens là où ils en sont ». Les notions de choix et de pouvoir sont également importantes ; celles et ceux avec qui nous travaillons doivent être en mesure de négocier la nature de leur engagement dans la relation. Par ailleurs, le TJC relève d'une approche collective et s'intéresse donc plutôt aux groupes. Enfin, et peut-être même surtout, il a une finalité éducative, vise un développement individuel et collectif des populations et se veut vecteur de changement. Il semble que ces valeurs et ces approches soient partagées par un certain nombre de professionnels dans le monde, même si les termes employés pour les désigner sont divers : *animateur*, éducateur non formel, *agent de développement socioculturel* ou encore éducateur social. Ce qui va être décrit dans les lignes qui suivent pourra donc certainement faire écho dans d'autres contextes nationaux. C'est là tout l'intérêt d'une démarche de partage d'expériences et d'analyses.

Afin de dresser un état des lieux du TJC en 2013, il semble utile de reprendre la distinction proposée par Clarke, Girwitz et McClaughlin entre deux types de politiques sociales de l'État : l'État providence (Welfarism), en vigueur entre 1949 et 1979, et l'État post-providence (Post-Welfarism) qui se serait développé à partir de 1979 et qui semble s'être installé durablement (Clarke, Girwitz, McClaughlin, 2000). La première période (1949-1979) se caractérise par une approche de type sociale-démocrate autour d'un consensus sur la question sociale et sur le rôle de l'État dans la prise en charge des besoins des citoyens. Au Royaume-Uni, cette conception a amené des changements significatifs avec la mise en place de l'Etat-Providence (Welfare State) qui se traduira, par exemple, par la création d'un service de santé national (National Health Service). Ce consensus disparaîtra avec l'élection de Margaret Thatcher et de sa politique néo-libérale. Ce néo-libéralisme affirme la prédominance du marché, de la libre concurrence et de l'individu. Il s'illustre par la célèbre formule de Margaret Thatcher « la société, ça n'existe pas ». L'individu est ici principalement conçu comme un *consommateur* dont les besoins sont satisfaits lorsqu'il en fait la *demande* dans le cadre de l'économie de marché. Dans ce contexte, la concurrence entre les différents fournisseurs de services est naturellement favorisée ainsi que la privatisation à grande échelle de services publics précédemment assurés par l'État ou les collectivités locales dans des domaines comme l'énergie, les communications, la collecte des ordures ou l'action sociale.

1. NDT. L'expression travail de jeunesse et communautaire et son acronyme TJC seront utilisés pour traduire *youth and community work*. On rencontre l'expression travail de jeunesse dans les publications en français du Conseil de l'Europe.

Malgré les changements majeurs engendrés par la mise en œuvre de ces politiques de type néo-libéral dans de nombreux secteurs de la vie publique et privée, on peut affirmer que le TJC a échappé à l'attention du gouvernement Thatcher et à celle de son successeur conduit par John Major. On relèvera toutefois une tentative de mise en place d'un programme national pour le TJC en 1989 ainsi qu'une diminution des budgets des collectivités locales alloués au travail de jeunesse dans le cadre de la politique nationale de réduction des dépenses. En fait, les changements les plus significatifs dans la lignée de l'État post-providence surviendront presque vingt ans après l'émergence des politiques néo-libérales au Royaume-Uni. Dans l'année qui suivit l'arrivée du New Labour au pouvoir en 1997, un audit sur le service jeunesse en Angleterre était lancé et concluait à un rapport coûts/bénéfices défavorable tout en reconnaissant l'existence d'îlots de bonnes pratiques. Une comparaison du nombre de rapports ministériels produits pendant les deux périodes permet de mettre en évidence l'attention accordée au TJC par les gouvernements successifs. Trois rapports importants ponctuent ainsi la période 1949-1979 au rythme d'un tous les dix ans : le rapport Albemarle (1959/60), le rapport Milson Fairbairn (1969/70) et le rapport Thomson (1982). La période du New Labour se caractérise quant à elle par une intense production de documents relatifs au TJC dont voici les plus marquants :

- (NYA / DfE, 1998) England's youth service – the 1998 Audit<sup>2</sup>.
- (DfES, 2001) Transforming Youth Work Developing Work for Young People
- (DfES, 2002) Transforming Youth Work: Resourcing Excellent Youth Work
- Every Child Matters (DfES, 2003)
- Children's Act (2004)
- Youth Matters (DfES, 2005)
- Youth Matters: Next Steps (DfES, 2006)
- Education & Inspections Act (2006)
- Aiming High for Young People (DfCSF, 2007)

Le dernier rapport intitulé « Aiming High » (2007) annonce dans son sous-titre : « une stratégie pour les dix années à venir ». Naturellement, de nombreux acteurs du champ s'imaginèrent avec soulagement que l'attention du gouvernement allait enfin se relâcher, mettant ainsi un terme à une période de changement. La suite des événements démontra le contraire puisque s'ajoutèrent à cette liste toute une série de rapports assignant au TJC des missions plus ciblées autour de problématiques spécifiques telles que : *grossesses précoces, exclusion sociale, drogue et alcool, comportements déviants*, etc.

Cette période d'intense production de textes se caractérise également par un changement significatif dans le choix des auteurs qui vient souligner un tournant dans le rôle de l'État. Avec l'Etat providence, les rapports ministériels pour les politiques sociales étaient rédigés par des comités d'experts issus directement des champs concernés ; ce qui explique les titres des trois rapports de cette période qui portent le nom du président de chacun des comités. Avec le New Labour et l'Etat post-providence, les rapports sont rédigés par des hauts fonctionnaires et des hommes politiques, puis publiés par les différents ministères sans que ne figure le nom des auteurs. Ces travaux sont l'expression d'une tentative de la sphère politique d'impulser un changement de direction tout à fait remarquable.

Une autre évolution significative concerne la croissante attention portée à la notion de *responsabilité* entendue comme l'obligation de rendre des comptes, et qui accompagne une nouvelle

2. NDT. DfES : Department for Education and Skills.

conception du professionnalisme. Au sujet de ces changements fondamentaux dans les techniques de management, Bernard Davies remarque qu'il y a peu de temps encore « les contrôles exercés sur chaque professionnel étaient limités et le niveau de confiance, d'autonomie et d'initiative très élevé. » (Davies, 2012). En 1995 à Londres, je me souviens d'un collègue affirmant que travailler dans le TJC était presque aussi intéressant que d'être à son compte. Selon Jeffs and Smith, une telle liberté est favorable à une sorte d' « esprit pionnier... [qui] peut contribuer à l'émergence de pratiques riches et variées. » (Jeffs and Smith, 1988). C'est le New Labour qui a très rapidement introduit puis imposé la notion de *responsabilité* qui était jusqu'alors quasiment absente du champ professionnel du TJC.

Ces changements correspondent à ce que l'on appelle un *processus de managérialisation*. Ce processus entraîne chez les praticiens une perte du sentiment de contrôle au profit des managers par la mise en place d'objectifs ciblés, l'application d'un contrôle budgétaire serré et l'importation de pratiques de management du secteur privé pour améliorer l'efficacité et l'efficacéité. Cette managérialisation s'est répandue rapidement dans le secteur des services à partir des années 1980 mais c'est l'arrivée du New Labour en 1997 qui marque clairement le début d'une phase de changement pour le TJC.

Le programme néolibéral de managérialisation a également profondément affecté les notions de *professionnalité* et de *professionnalisme*. Comme le souligne Ford, on assiste à la fin des « pratiques historiques de management dans lesquels les professionnels du secteur des services étaient hautement qualifiés pour pouvoir exercer leur jugement et prendre des décisions. ». Ford ajoute ensuite : « Cela correspond au passage du 'fais-moi confiance (je suis un professionnel)' au 'prouve-le (sinon je porte plainte)'. » (Ford at al 2005: 110 in Ord, 2012: 56). On assiste ainsi à la mise en place de tout un arsenal de dispositifs visant à réguler et à encadrer les activités des professionnels auxquels on demande de rendre des comptes aux services de l'État et aux groupes d'usagers. Ce phénomène, conclut Eraut, entraîne une profonde modification de la perception de la place des professionnels dans la société. On passe ainsi d'un modèle dans lequel l'activité professionnelle implique un haut niveau de confiance et un contrôle externe modéré, à un modèle où la confiance est faible et le contrôle externe important (Eraut, 1994). Pourtant, dans les célèbres Reith Lectures en 2002, Onora O'Neill nous rappelle combien la confiance est essentielle : « Il n'y a pas que les dirigeants et les gouvernements pour qui la confiance est précieuse et nécessaire. Chacun de nous, chaque profession et chaque institution, a besoin de confiance. La culture de la responsabilité que nous nous employons sans relâche à mettre en place fragilise cette confiance plutôt qu'elle ne la renforce. Une plante ne peut s'épanouir si l'on met à nue ses racines pour vérifier sans cesse qu'elles se développent correctement : la vie politique, institutionnelle et professionnelle risque également de se détériorer si l'on persiste à vouloir constamment démontrer que tout est transparent et digne de confiance. » (O'Neill, 2002).

### Une redéfinition des publics

Quelles sont donc les conséquences de cette focalisation du gouvernement sur le TJC ? Une conséquence immédiate de ces nouvelles politiques concerne les personnes avec lesquelles nous travaillons ; les publics du TJC. En premier lieu, la *jeunesse* est désormais clairement séparée du reste de la *communauté*. Les collectivités locales n'emploient presque plus de *travailleurs de jeunesse* et *communautaires* mais plutôt des *travailleurs de jeunesse* ou encore plus récemment des *travailleurs de soutien à la jeunesse*. Même si les structures et les centres qui emploient ces professionnels sont

souvent implantés dans les quartiers au cœur des communautés, seuls les habitants entre 13 et 19 ans sont concernés par les politiques d'intervention définies en 2002 dans "Transforming Youth Work" (DFES, 2002). Ces nouvelles orientations dont les limites d'âge excluent de fait les jeunes entre 20 et 25 ans contredisent ainsi les politiques jeunesse au niveau européen. Elles limitent également le travail avec les adultes et compromettent le développement de projets intergénérationnels et la mise en place d'une véritable stratégie de cohésion communautaire. Enfin, le ciblage de la classe d'âge à partir de 2002 a rendu les interventions auprès des 9-12 ans quasiment impossibles. Jusqu'alors, et même si les travailleurs de jeunesse ne travaillaient que rarement avec les jeunes de moins de 8 ans, l'accueil des pré-adolescents permettait à de nombreuses structures de les impliquer dans des activités et de poser ainsi les bases d'un futur travail relationnel. Un autre changement significatif concerne la centralité de la notion de *problème* dans les pratiques. L'émergence de l'intitulé *travailleur de soutien à la jeunesse* témoigne de cette évolution vers la prise en charge des besoins de jeunes identifiés comme à *problèmes*. C'est dans un texte de 2007 que le gouvernement travailliste a très explicitement orienté le travail de jeunesse vers la prise en charge et l'accompagnement des groupes de jeunes qualifiés de vulnérables. Dans ce texte, il est précisé que le travail de jeunesse doit désormais se centrer sur les jeunes qui rencontrent les problèmes suivants :

- Absentéisme ou exclusion scolaire répétés
- Troubles du comportement
- Déficit de compétences émotionnelles, sociales ou d'adaptation
- Troubles mentaux
- Troubles ou difficultés d'apprentissage
- Faible sentiment d'efficacité personnelle
- Déficit d'ambition et de projets
- Attitudes favorisant les comportements à risque
- Soutien parental insuffisant ou contexte familial problématique (par exemple : utilisation de stupéfiants dans la famille)
- Absence de réseaux de soutien et d'accompagnement
- Contexte familial/amical ou appartenance à un un gang entraînant la pratique d'activités à risque.
- Lieu de résidence situé dans un quartier défavorisé
- Pauvreté

Les travailleurs de jeunesse et communautaires doivent désormais intégrer dans leurs pratiques une pluie incessante d'instructions issues des politiques d'identification de problématiques spécifiques. Il est essentiel de rappeler que le travail de jeunesse a toujours pris en compte ce type de difficultés sans pour autant que les jeunes ne soient désignés et définis en fonction de telles caractéristiques. Les pratiques n'étaient donc pas jusqu'alors orientées vers la résolution de problèmes prédéfinis. Les besoins des jeunes n'étaient pas exclusivement identifiés en termes de *déficit* ou de *manque* mais plutôt dans une perspective plus optimiste d'expression et de réalisation de leur *potentiel*. Plus important encore : les travailleurs de jeunesse et communautaires avaient traditionnellement tendance à percevoir ces difficultés comme les conséquences de problèmes structurels qu'un mode d'intervention et un soutien individualisés ne sauraient suffire à résoudre.

## Une redéfinition des pratiques

Si les publics du TJC ont été largement redéfinis, les changements récents ont affecté plus profondément encore les modes d'intervention. On relèvera tout d'abord une volonté affirmée de reconsidérer la manière dont les professionnels travaillent ensemble. Au cours de sa première année au pouvoir, Tony Blair affirma que les services qui opéraient de façon éclatée devaient désormais apprendre à travailler ensemble (Mulgan in Ord, 2012: 25). Les expressions *services intégrés* et *travail partenarial* apparurent alors comme de véritables mantras et devinrent les éléments centraux de certaines politiques du New Labour, avec des conséquences directes pour le TJC et l'ensemble des professions du social. En 2000, le dispositif *Connexions* représenta la première tentative de mise en œuvre de cette nouvelle politique d'intégration des services (DfES, 2001). Cette intégration fut jugée insuffisante et fut donc suivie du tristement célèbre "Every Child Matters" (DfES, 2003) et de la loi sur l'enfance de 2004 (Children's Act) qui imposèrent des changements structurels profonds dans les domaines de l'éducation et de l'action sociale pour favoriser une coopération effective et formalisée.

Les nouvelles mesures introduisaient le *partage d'information* entre les différents services qui devaient échanger des données relatives aux jeunes avec lesquels ils étaient en contact. Des procédures communes d'évaluation devaient permettre d'identifier les besoins des jeunes pour leur proposer ensuite une prise en charge adaptée. Ces changements remirent profondément et systématiquement en cause les pratiques des travailleurs de jeunesse et communautaires. La relation de confiance par exemple, si importante lorsqu'il s'agit de jeunes et/ou de populations vulnérables souvent en situation d'exclusion sociale, risquait de s'en trouver fragilisée. En effet, cette relation tout à fait centrale dans les pratiques du TJC pouvait se voir compromise quand les professionnels apparaissaient comme des pourvoyeurs de prestations parmi d'autres, ou comme Tania de St Croix le suggère, les représentants d'un « État espion » (De St Croix, 2010). A cette volonté d'intégration des services s'ajoutèrent des changements au moins aussi profonds qui eurent des conséquences directes sur les pratiques elles-mêmes. Dans le prolongement des réformes néolibérales initiées par le gouvernement Thatcher, le New Labour s'attacha à appliquer le management par objectif au TJC. En 2002, le très influent rapport d'orientation « Transforming Youth Work » (DfES, 2002) posa une série d'objectifs à atteindre dans les domaines et sous les intitulés suivants :

- - *Contact* : concerne le nombre de jeunes touchés par les services jeunesse
- - *Participation* : concerne le nombre de jeunes engagés dans les programmes et dispositifs spécifiques
- - *Résultats observés* : concerne l'évaluation des effets observés en matière de développement personnel et social des jeunes à l'issue des différents programmes, dispositifs et actions
- - *Attestation de résultat* : introduit la délivrance d'attestations de réussite des processus apprentissage transférables dans d'autres champs de la vie sociale et économique (si possible en lien avec l'emploi, l'éducation ou la formation) (Flint 2005 : 6).

Ces objectifs spécifiques assignés au travail de jeunesse ont profondément influencé les pratiques sur le terrain. En 2003, Mark Smith annonçait même la disparition prochaine du travail de jeunesse traditionnel centré sur l'éducation informelle au profit d'un modèle proche du *Youth development* Nord-Américain. De nombreux auteurs observèrent ensuite qu'une approche basée sur la prestation de services dans le cadre de programmes spécifiques et sur la résolution de

problèmes individuels allait progressivement écartier les notions fondamentales de relation, de conversation et de convivialité.

Si les changements évoqués jusqu'ici ont effectivement eu des conséquences dommageables sur les pratiques, c'est la délivrance d'attestations de résultat qui a soulevé le plus de questions et qui reste la plus problématique. En effet, la mise en place d'un programme d'apprentissage qualifiant reconnu au niveau national relève clairement d'une démarche d'éducation formelle et s'oppose presque totalement au processus d'éducation informelle qui caractérise le TJC. Après avoir longtemps cherché à comprendre la finalité d'une telle approche, j'en ai conclu qu'elle s'inscrivait dans la logique d'une vision politique plus large. Comme l'a justement montré Ruth Levitas, le New Labour a opté pour une politique sociale intégrationniste pour résoudre la question de la pauvreté. Un choix qui s'éloigne tout autant du discours traditionnel du Parti Travailleiste (Old Labour) prônant la redistribution des richesses que d'une approche thatchérienne qualifiée par Levitas de « moralisatrice » et selon laquelle les causes de la pauvreté sont à rechercher dans la culture des classes défavorisées. La vision du New Labour place ainsi *le travail et l'emploi* au cœur du dispositif de lutte contre la pauvreté comme l'attestent les nombreuses références à ces questions dans les documents de cadrage du TJC. Dans le rapport « Transforming Youth Work », il est clairement précisé que « Le gouvernement est déterminé à promouvoir...la réussite économique de tous les citoyens. » (DfES 2002:3). « Every Child Matters » pose par ailleurs le *bien-être économique* comme l'un des cinq objectifs prioritaires à atteindre. La mise en place d'une démarche certifiante et de délivrance d'attestations dans le TJC doit ainsi être envisagée dans le contexte d'une politique de soutien à l'emploi et de valorisation du travail salarié. Si le New Labour s'est intéressé au TJC, ce n'est pas pour en soutenir les initiatives et renforcer ses missions d'éducation globale mais uniquement pour réduire le chômage. Enfin, les appels d'offre pour la prestation de services en direction de la jeunesse se sont multipliés à mesure que s'affirmait la croyance néo-libérale dans l'efficacité des marchés à garantir le meilleur rapport qualité prix. La mission des collectivités locales n'étant plus de proposer directement ces services mais plutôt de faire office d'arbitre dans les procédures de contractualisation et de délégation.

Ces évolutions rapides et continues du cadre et des missions du TJC font ressortir une question centrale que je voudrais à présent aborder : celle de la culture du résultat. Je souhaite montrer en quoi l'importance accordée à la mesure des résultats pose problème pour le TJC et formuler ensuite quelques propositions pour ouvrir d'autres perspectives.

### **Mesurer les résultats ?**

Une des raisons pour lesquelles une pratique orientée vers les résultats me semble problématique réside dans la notion même de *résultat* appliquée au TJC. Il ne s'agit pas ici de nier l'importance de ce que produit le TJC mais plutôt de rappeler qu'à vouloir orienter une pratique en fonction de résultats ou d'effets prédéfinis, on risque de passer à côté des conditions même de réalisation de ce que l'on attend. Porter toute l'attention sur l'obtention de ces *résultats* sans tenir compte du processus et des conditions qui y conduisent, c'est croire que la charrue se place avant les bœufs, ou bien même qu'elle est capable de s'autotracter.

Une telle conception de la pratique positionne les processus d'apprentissage et les effets qu'ils produisent sur un axe linéaire. Wylie et Merton<sup>3</sup> (2002) en offrent une bonne illustration

3. NDT. Tom Wylie a été directeur général de la National Youth Agency (Agence nationale pour la jeunesse). En 2011, il est devenu conseiller spécial auprès de la commission parlementaire sur les questions des services à la jeunesse.



dans leur commentaire sur la mission d'éducation globale traditionnellement confiée au TJC. Leur vision d'un *programme national pour le TJC*, dont l'influence se retrouve dans le rapport d'orientation du New Labour « Transforming Youth Work », implique que cette mission globale doit nécessairement se décliner en « une série d'objectifs et de résultats attendus toujours plus spécifiques pour pouvoir être utiles à la planification et à l'orientation des pratiques. Une meilleure définition des fins doit permettre une meilleure adéquation des moyens. » (Merton and Wylie 2002:2 ; and DfES 2002:11).

D'un point de vue éducatif, cette approche est souvent qualifiée de « product approach » (Kelly 2004, Ord 2007) car elle transfère le modèle de fabrication industriel dans le champ de l'éducation en se fondant à la fois sur la désignation de résultats spécifiques attendus et sur le repérage des composants et procédures nécessaires pour les obtenir. Cette démarche place l'accent sur le rôle de l'éducateur et se rapproche d'une vision de l'éducation comme « transmission » telle que définie par Kelly (KELLY, 2004), ou d'une conception que Paolo Freire qualifie de « pédagogie bancaire » (FREIRE, 1972).

Cette approche n'est pas totalement étrangère au TJC et il est certainement possible de l'appliquer dans certains cas, par exemple dans le cadre de l'omniprésente éducation à *la sexualité* lorsqu'il s'agit d'expliquer comment utiliser un préservatif ou se protéger de maladies sexuellement transmissibles. On peut également l'envisager dans le cas de séances sur les addictions aux drogues pour la prévention des risques et pour présenter les effets des différents types de stupéfiants. Il me semble toutefois que les changements les plus profonds et les plus durables qui découlent du travail avec les jeunes ne relèvent pas d'une telle démarche. Je dirais même que cette tendance à prédéfinir et à planifier a des conséquences négatives sur la capacité des travailleurs de jeunesse et communautaires à agir en profondeur. En 1988, Mark Smith suggère à la suite de Brookfield qu'une part significative des effets produits par le travail de jeunesse serait de nature "incidentelle" sans être, c'est important de le souligner, de nature "accidentelle" puisque ne relevant pas du pur hasard. Selon Smith, ces effets ne résultent que rarement de ce qu'il appelle « un programme d'apprentissage structuré dont la mise en œuvre vise à amener l'apprenant à atteindre un objet prédéfini. » (Smith, 1988: 125). Ils découlent au contraire d'un ensemble de processus complexes et de circonstances particulières liées à la situation et qui se développent dans l'action. Jeremy Brent a parfaitement transcrit l'apparition et la manifestation de tels effets dans son article « Arch and the Smile » (Brent, 2004) lorsqu'il décrit la transformation de Kelly, une jeune femme devenue membre actif d'un club de jeunes. Il raconte qu'elle n'était au début que « l'ombre de l'ombre de son petit ami » (Brent, 2004). Aucune des tentatives d'aborder les problèmes de logement ou de décrochage scolaire qu'elle rencontrait ne semblait pouvoir aboutir. Elle s'impliqua néanmoins activement dans la vie du club et prit même la responsabilité de l'organisation d'un séjour. Elle se mit alors progressivement à sourire ; un changement d'attitude remarquable qui traduisait un nouveau rapport à soi-même. Brent affirme que cette transformation n'aurait en aucun cas pu être programmée ou prescrite mais qu'elle résulte d'un processus relationnel engagé avec les travailleurs de jeunesse et les autres jeunes :

Rien n'a été produit ici, pas d'objectif spécifique atteint, pas de programme mené à son terme. Et pourtant tout semble montrer qu'il ressort de cette expérience quelque chose d'essentiel et de profondément important pour Kelly (BRENT, 2004)

Il est important de reconnaître que ce qui se passe ici relève bien du registre de l'émergence et se présente comme le résultat d'un processus d'engagement relationnel s'inscrivant dans une intention et une finalité éducatives mais qui n'est pas programmé à l'avance. Ce processus

d'apprentissage n'est ni prédéterminé ni linéaire. On ne peut pas non plus parler de corrélation directe entre l'action du travailleur de jeunesse, la manière dont le jeune s'en saisit, et ce qu'il en ressort de significatif en termes de travail de jeunesse. Cela ne signifie pas que les travailleurs de jeunesse n'ont pas d'objectifs éducatifs mais que ces derniers sont larges et généraux. Ces objectifs ne sont pas prédéfinis de l'extérieur mais s'ancrent et se développent plutôt à partir des aspirations, des intentions et des intérêts des jeunes. Contrairement à ce qu'affirment Merton et Wylie (Merton and Wylie, 2002), il me semble que la visée éducative doit rester large pour que l'action soit efficace. La condition pour atteindre nos objectifs n'est pas de rechercher un plus grand degré de précision. En la matière, c'est peut-être bien la notion même de causalité qui devrait être interrogée pour ouvrir sur une conception différente du travail de jeunesse qui ne soit pas fondée sur des relations causales qui correspondent à une vision du monde particulière. Pour illustrer ce propos, je m'appuierai sur la distinction opérée par Aristote dans l'*Ethique à Nicomaque* entre trois formes de connaissance : *episteme*, *techne* et *phronesis* (Aristote in Irwin 1999).

### Techne, episteme, phronesis

Dans leur traduction et commentaires du texte du philosophe grec, Irwin et Flyvbjerg s'accordent pour rapprocher *episteme* de la notion moderne de connaissance scientifique que l'on retrouve dans les termes épistémique et épistémologie. Elle désigne une forme de connaissance qui doit être « nécessairement issue de la conclusion d'une démonstration ; une inférence déductive dont les prémisses sont posées comme vraies et qui mène à la conclusion. » (Irwin, 1999:347). Le terme *episteme* réfère donc à des universaux et à la production de connaissances stables dans l'espace et dans le temps qui résulte d'une démarche de type analytique et rationnel. L'*episteme* correspond à l'idéal scientifique tel qu'on le trouve formulé dans les sciences naturelles (Flyvbjerg, 2001: 55).

*Techne*, qui a donné les termes *technique* et *technologique*, désigne l'art en tant que « discipline rationnelle qui vise à la production » (Irwin, 1999: 321) et qui s'occupe de « faire exister les choses » (Flyvbjerg, 2001: 56). Aristote cite la construction comme un exemple d'art qui implique « un engagement de la raison dans une visée de production » (Aristote 1140a 7-9 in Irwin, 1999: 88). Dans son commentaire, Flyvbjerg suggère que « l'objectif de la *techne* est l'application d'une connaissance et de compétences techniques dans une perspective pragmatique, rationnelle et instrumentale (...) L'*episteme* s'intéresse à la théorie des causes et des phénomènes alors que la *techne* s'occupe de décrire et d'explicitier leur fonctionnement technique. » (Flyvbjerg, 2001: 56).

*Phronesis* est un terme plus difficile à traduire. Irwin (1999) indique que le mot *sagesse* pourrait convenir mais il sert déjà à traduire le grec *sophia*. Flyvbjerg (2001) remarque que si le terme *phronesis* n'a pas de dérivé direct dans le lexique moderne au même titre que *techne* et *episteme*, il n'en a pas moins d'importance. Même si l'on rencontre parfois les expressions *sagesse pratique* ou *raison pratique*, le vocable *prudence* est certainement le plus courant pour traduire *phronesis* (Flyvbjerg, 2001: 56). Cette traduction peut toutefois être source de confusion car, comme le souligne Irwin, *prudence* ne doit pas s'entendre comme « une forme de précaution au niveau strictement individuel [mais plutôt] comme dans le terme *jurisprudence* où il se rapproche de ce qu'Aristote désigne comme relevant essentiellement de l'éthique puisque selon lui 'la vertu s'apparente à la prudence' » (Aristote, 1144b:2, in Irwin 1999: 99). Irwin souligne également qu'Aristote pose la prudence comme une « condition nécessaire et suffisante pour qu'un être soit pleinement vertueux... [puisqu'] il est impossible, si l'on en suit les principes, de manquer de bien agir » (Irwin, 1999: 345).

La techne au contraire est *a-morale*. Aristote prend l'exemple d'un tailleur de pierre dont on pourrait dire qu'il est un *bon* tailleur sans pour autant s'attacher à la dimension morale de l'individu pour juger s'il est vertueux ou s'il conduit bien sa vie. La techne peut s'exercer de manière correcte ou incorrecte, contrairement à la phronésis qui relève nécessairement de l'action juste et qui conduit à une bonne vie. Car en effet la phronésis « concerne l'action » (Irwin, 1999: 345). Le terme action doit s'entendre ici comme une traduction du grec *praxis* dont le sens strict désigne un agir rationnel et délibéré fondé sur une décision mais « qui vise sa propre fin et n'a pas pour visée exclusive une fin ultérieure car elle vise à 'bien se réaliser en tant que telle et pour elle-même (ou a 'bien agir' – eupraxia) » (Irwin, 1999: 315). Aristote opère une autre distinction qui éclaire la différence entre la techne et la phronésis: « l'art [i.e la technique] ne s'intéresse pas à l'action mais à la production » (Aristote 1140a: 18 in Irwin 1999: 89). Il résume ensuite son propos: « La prudence est un état de compréhension de la vérité qui engage la raison et s'intéresse à l'action dans ce qu'elle a de bon ou de mauvais pour un être humain. » (Aristote, 1140b: 5-7, in Irwin 1999: 89). Je souhaite affirmer ici que la notion de phronésis peut servir à construire un cadre adapté pour le travail de jeunesse. Une des raisons qui fondent cette pertinence tient à l'importance de la prise en compte et de l'appréciation du contexte.

### **L'importance du contexte**

La dépendance au contexte est un des traits caractéristiques fondamentaux qui distinguent la phronésis de l'episteme et de la techne. En effet, ces deux dernières notions visent à dégager du contexte les mécanismes de l'action, du comportement ou de pratiques sociales pour aboutir à la formulation de lois, de généralisations et le cas échéant, de prédictions. Les lois qui régissent les processus de production et les sciences ne dépendent pas du contexte dans lequel elles s'appliquent. Comme le rappelle Flyvbjerg, « une science véritablement explicative et prédictive doit être opératoire indépendamment du contexte » (Flyvbjerg, 2001: 46). De la même manière, les règles de production sont indépendantes de ce qui est effectivement produit (par exemple dans le bâtiment les principes fondamentaux de construction des fondations). La phronésis au contraire est essentiellement sociale. Or « les questions sociales ne peuvent vraisemblablement pas être étudiées sans tenir compte du contexte » (Flyvbjerg, 2001: 46). A ce propos, Flyvbjerg cite Giddens pour rappeler que l'étude des questions sociales se distingue d'autres formes de connaissance par le fait que « l'objet est un sujet » (Flyvbjerg, 2001:32).

Cette prise en compte de l'importance du contexte est fondamentale. Les démarches de recherche qui intègrent le contexte ne sont pas réductionnistes mais pluridimensionnelles. Elles reconnaissent pleinement la singularité des individus et des circonstances. De ce fait, l'explication des phénomènes est qualitativement différente. Toutefois, Flyvbjerg précise que « la dépendance au contexte ne relève pas d'une forme plus complexe de déterminisme. Elle entraîne une relation ouverte et contingente entre le contexte, l'action et l'interprétation. Les règles du rituel ne sont pas le rituel lui-même, la grammaire n'est pas le langage, les règles des échecs ne sont pas les échecs et une liste de traditions ne saurait rendre compte des pratiques sociales. » (Flyvbjerg, 2001: 43).

Aristote pose cette dépendance au contexte à travers la notion de *particulier* ou de *choses particulières*. Selon lui, la phronésis est centrée sur « la connaissance du particulier, puisqu'elle concerne l'action qui concerne elle-même les choses particulières » (Aristote 1141b, in Irwin 1999:92). Il souligne également l'importance de l'expérience dans la compréhension des choses particulières. Dans une discussion sur l'alimentation saine, il opère une distinction entre

la connaissance théorique des qualités d'un certain type de viande et le fait d'en consommer effectivement. Il entend ainsi montrer qu'une telle connaissance n'engage pas nécessairement l'action. Il ajoute ensuite : « ceux qui sont dépourvus de connaissance [théorique] mais qui ont de l'expérience sont meilleurs dans l'action que ceux qui possèdent la connaissance. » (Aristote 1141b, in Irwin 1999:92).

### Évaluer le travail de jeunesse

Si l'on en revient à notre volonté de transposer ces réflexions au travail de jeunesse, on voit bien comment la connaissance phronétique d'Aristote peut entrer en résonance avec une approche qui s'ancre dans l'expérience vécue des jeunes. Comme le suggère Batsleer, le travail de jeunesse n'a de sens que *par* et *pour* le développement personnel, social et spirituel des jeunes (Batsleer cité dans House of Commons 2011:10). Il n'a de raison d'être que dans le contexte de leurs vies *particulières* et donc de leur expérience (Jeffs & Smith, 2005 ; Batsleer 2008 ; Ord, 2011).

Pour illustrer ce point, prenons l'exemple du jeune homme qui, lors de la journée nationale « Choose Youth »<sup>4</sup> à Londres, évoqua avec enthousiasme et émotion les changements survenus dans sa vie personnelle à la suite de sa rencontre avec Sam, un travailleur de jeunesse. Jusqu'alors, il était régulièrement décrit comme un élève *difficile* et *inadapté*. La rencontre et ses conversations avec Sam vont provoquer de profonds changements qui lui permettront de se percevoir différemment, non plus comme un élève difficile qui pose problème, mais comme quelqu'un de passionné, d'énergique et d'engagé. Peu à peu, la représentation qu'il a de ses *difficultés* se modifie. Il les perçoit désormais comme le résultat d'une inadéquation entre ce que lui propose l'école et ses aspirations et son énergie personnelles. Ce jeune homme devenu le président d'un conseil de jeunes est aujourd'hui reconnu par ses pairs et dans une position valorisante pour lui-même. Un tel exemple, à la suite de celui de Kelly présenté par Jeremy Brent, s'inscrit bien dans le contexte *particulier* de la vie du jeune. Ces expériences sont possibles car elles se nourrissent de l'appréciation et de la compréhension de la vie de ces jeunes dans ce qu'elle a de singulier. Cette approche intègre le contexte dans lequel leur vie se développe et la manière dont ils la construisent. Ces exemples représentent bien ce que nous entendons par *une approche phronétique* du travail de jeunesse. Une démarche qui pose la question de ce que signifie mener « une vie bonne », ou prendre des décisions morales qui débouchent sur une action (praxis) fondée sur la connaissance et la délibération (Aristote, in Irwin 1999).

Depuis quelques temps, le travail de jeunesse est dominé par la techne et son cortège de programmes et de dispositifs planificateurs qui posent un lien linéaire direct entre visée éducative et résultat, négligeant totalement les processus par lesquels le travail de jeunesse amène de véritables changements dans la vie des jeunes. Cette ignorance est peut-être due à l'importance accordée au concept de causalité issu des approches techniques et scientifiques du monde dans lesquelles les notions de prédictibilité, d'universalité et de rationalité laissent peu de place à celles de dépendance au contexte, d'imprédictibilité et de complexité. La phronésis quant à elle est essentiellement qualitative et les transformations observées ne sauraient se réduire à l'enchaînement d'une succession d'étapes. Comme le souligne Flyvbjerg :

[La phronésis n'est pas] une forme plus complexe de déterminisme. Elle est d'une nature fondamentalement différente puisqu'elle se fonde et se développe sur la question des valeurs, du jugement et du sens. Flyvbjerg (2001 : 43)

4. Choose Youth est un collectif d'associations et de syndicats pour la promotion et la défense du travail de jeunesse.

Si une place centrale a été accordée à la techne dans le travail de jeunesse ces dernières années, on peut également remarquer que l'épisteme a une influence grandissante. L'exemple le plus frappant de cette tendance a été présenté par Louise Bamfield (2011), conseillère au ministère des enfants des écoles et des familles (DCSF) dans le dernier gouvernement Blair. Cette dernière a proposé de mesurer l'efficacité du travail de jeunesse en se basant sur des preuves et a même suggéré d'avoir recours à des essais randomisés. Le dernier exemple en date de cette démarche fondée sur l'épisteme se trouve dans le rapport sur le Youth Service du comité spécial pour l'éducation (Education select committee) :

Nous observons que de nombreux services et dispositifs jeunesse se refusent ou sont incapables de mesurer les effets qu'ils produisent en matière de résultats sur la situation des jeunes. L'absence de cadre commun d'évaluation et de mesure dans ce secteur ne permet pas aux collectivités de piloter correctement l'orientation des financements. (House of Commons, 2011: 75).

Les recommandations du rapport se traduisent par la publication d'un cadre de référence intitulé « Cadre de mesure des résultats pour les services à l'attention des jeunes » (Young Foundation, 2012) qui « propose un modèle constitué de sept groupes interdépendants de capacités sociales et émotionnelles [et] définit une liste d'outils de mesure de ces capacités. » (The Young foundation, 2012: 4).

On reconnaît ici le visage d'un universalisme qui fait fi des singularités ; un désir d'objectivité qui écarte toute dimension subjective. Malgré de nombreuses tentatives pour faire reconnaître l'importance de la connaissance phronétique, ce sont les approches technocratiques et scientifiques qui s'imposent inévitablement. Comme le fait remarquer Fairfield dans ses commentaires sur l'éducation, il semble que nous soyons « totalement sous l'emprise d'un cadre conceptuel unique : la technoscience » (Fairfield, 2011:95) qui toujours priorise les approches rationnelles, quantitatives, mesurables et généralisables. En conséquence, « l'approche rationnelle, considérée tout d'abord comme nécessaire, est devenue suffisante voire même exclusive. De ce fait, nos esprits et des pans entiers du monde académique sont devenus aveugles et ignorants des notions de contexte, d'expérience et d'intuition alors même que ces manières d'être et de faire sont au moins aussi importantes pour aboutir que ne le sont l'analyse, la rationalité et les règles. » (Flyvbjerg, 2001:24). La notion même de mesure pose les mauvaises questions et apporte des réponses inadaptées. Parler de *démonstration d'impact* plutôt que de *mesure des résultats* serait sans doute plus approprié et rendrait mieux compte des processus engagés dans le travail de jeunesse et communautaire. La mesure est issue d'une conception du monde fondée sur la techne et l'épisteme et dans laquelle tout est quantifiable, rationnel et universel. On dit qu'Einstein avait inscrit la phrase suivante sur le mur de son bureau à Princeton, conscient de l'importance du message qu'elle contient : « Ce qui compte ne peut pas toujours être compté et ce qui peut être compté ne compte pas forcément. » (Einstein, in Anon, 2007)

Aujourd'hui, le problème de cette domination de la techne et de l'épisteme sur la phronésis réside dans le fait que « nous avons tendance à compter ce qui peut être mesuré et [que] ce qui peut être mesuré compte forcément. » (Bennet, 2005:30). Cela entraîne inévitablement un rejet de ce qui ne peut être quantifié et mesuré. Selon Flyvbjerg, « les modes d'exploration et de recherche des sciences sociales sont de nature différentes de ceux des sciences naturelles et devraient donc différer dans les faits » (Flyvbjerg, 2001: 3). Ainsi, lorsque l'on demande au TJC de rendre des comptes, il est indispensable de tenir compte de sa nature essentiellement phronétique.

## Conclusion

Il est indispensable que les travailleurs de jeunesse témoignent et rendent compte de leurs pratiques en toute confiance. Ce n'est pas par paresse intellectuelle que nous soutenons que les effets du TJC ne peuvent être prédits avec certitude ou mesurés objectivement. Nous pensons qu'ils peuvent être démontrés après-coup mais que l'ouverture et l'incertitude sont les prérequis d'un travail plus adapté pour répondre aux besoins émergents des jeunes. Une voie a été ouverte dans le cadre du mouvement « Pour la défense du travail de jeunesse » au Royaume-Uni avec la publication d'un livret : « Histoires de travail de jeunesse » qui propose 12 histoires *particulières* ; des exemples de pratiques étroitement liées au contexte (IDYW, 2012). Cette publication constitue un outil puissant de démonstration par la preuve de l'impact du travail de jeunesse mais ces récits de jeunes sont encore en nombre insuffisant. Alors plutôt que de perdre du temps à concevoir des instruments de mesure des résultats et d'essayer d'appliquer une pensée technocratique et épistémique à une pratique essentiellement phronétique, nous ferions mieux de diffuser et de souligner publiquement l'importance de ces récits de vie issus des pratiques du travail de jeunesse. Si elles restent isolées, ces histoires ne seront que des gouttes d'eau qui s'évaporeront rapidement, mais nous pouvons certainement faire en sorte qu'elles se rejoignent en un courant puissant à la force d'érosion considérable.

## Références

- Anonymous (2007) <http://fridayreflections.typepad.com/weblog/2007/10/not-everything.html>
- Bamfield L. (2011) *Youth Work, Research and the Need for Evidence: a presentation to the TAG Conference Brighton July 2012*
- Batsleer, J. (2008) *Informal Learning in Youth Work*. London: Sage
- Bennet, F. (2005) Promoting the health and well being of children. In Scott & Ward (eds) (2005) *Safe guarding and promoting the well being of children, families and communities*. London: Jessica Kingsley
- Big Society, (2010) [http://www.conservatives.com/Policy/Where\\_we\\_stand/Big\\_Society.aspx](http://www.conservatives.com/Policy/Where_we_stand/Big_Society.aspx)
- Brent, J. (2004) 'The Arch and the Smile' *Youth and Policy*, Volume 84, pp 69 -73
- Children and Young People Now (2010) <http://www.cypnow.co.uk/bulletins/Daily-Bulletin/news/994805/?DCMP=EMC-DailyBulletin>
- Clarke, Girwitz, McClaughlin, (2000) *New Managerialism, New Welfare*: OUP
- Davies, B. (1979) In whose interests: from social education to social and life skills training available at [http://www.infed.org/archives/bernard\\_davies/davies\\_in\\_whose\\_interests.htm](http://www.infed.org/archives/bernard_davies/davies_in_whose_interests.htm)
- D'Entreves, M. P. (2008) «Hannah Arendt», *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2008 Edition), Edward N. Zalta (ed.), available at <http://plato.stanford.edu/archives/fall2008/entries/arendt/>
- De St Croix, T. (2010) Youth work and the surveillance state, chapter 12 in B. Davies & J. Batsleer (ed.s) *What is youth work?* Exeter: Learning Matters.
- DfES (2001) *Understanding Connexions*. London HMSO
- DfES (2001) *Transforming Youth Work: Developing youth work for Young People*. London HMSO, Crown copyright.
- DfES (2002) *Transforming Youth Work: Resourcing Excellent Youth Services*. London HMSO, Crown copyright.
- DfES (2005) *Youth Matters*, London HMSO, Crown copyright. HMSO (2006) *Youth Matters, Next Steps*. London HMSO, Crown copyright.
- DfES (2007) *Targeted Youth Support: a guide*, Crown copyright
- DCSF (2009) *Targeted Youth Support: Next steps*, Crown copyright.
- Fairfield, P. (2011) *Education After Dewey*. London: Continuum
- Farnham, D. & Horton, S. (1993) *Public Management in Britain* (2nd ed.), Basingstoke: Macmillan Press Limited.
- Flyvbjerg, B. (2001) *Making Social Science Matter: why social science fails and how it can begin to succeed*. Cambridge: Cambridge University Press
- Ford, K. Hunter, R. Merton, B. and Waller, D. (2005) *Leading and Managing Youth Work and Youth Services for Young People*, Leicester: NYA.
- Freire, P. (1972) *The Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin
- House of Commons Education Committee (2011) *Services for Young People: Third Report of Session 2010 -12 Volume 1, HC 755-1*. London: the Stationary Office Ltd
- Hoyle, David (2008) 'Problematizing Every Child Matters', *the encyclopaedia of informal education*. [[www.infed.org/socialwork/every\\_child\\_matters\\_a\\_critique.htm](http://www.infed.org/socialwork/every_child_matters_a_critique.htm)].
- IDYW (2012) 'Youth Work Stories'. Available at [http://www.indefenceofyouthwork.org.uk/wordpress/?page\\_id=837](http://www.indefenceofyouthwork.org.uk/wordpress/?page_id=837)
- Irwin, T. (1999) *Aristotle's Nichomachean Ethics* (translated with commentary by Irwin). Indianapolis / Cambridge: Hackett

- Jeffs, T. and Smith, M.K.(2005) *Informal Education, conversation, democracy and learning (3rd Edition)*. Derby: Education Now.
- Kelly, A. V. (2004) *The Curriculum: theory and practice*. London: Sage
- Merton, B. and Wylie, T. (2002) 'Towards a Contemporary Youth Work Curriculum. Leicester: NYA
- NYA (2001) *Statement of Ethical Values*. Leicester: NYA
- NYA (2011) *The NYA Guide to Youth Work in England* available at <http://www.nya.org.uk/catalogue/workforce-1/nya-guide-to-youth-work-and-youth-services>
- NYB, (1990) *Danger or Opportunity; Towards a core curriculum for the youth service*, Leicester NYB
- Ord, J (2007) *Youth Work Process, Product & Practice: Creating an authentic curriculum in work with young people*. Lyme Regis: Russell House Publishing
- Ord, J. (2011) *John Dewey & Experiential Learning: Developing the theory of youth work in Youth & Policy* vol 108 pp 55 – 72
- Ord, J. (2012) (ed.) *Critical Issues in Youth Work Management*. London: Routledge
- Ross (2000) *Curriculum: Construction & Critique*. London: Falmer
- Smith, M. K. (1988) *Developing Youth Work*. Milton Keynes: OUP
- Smith, Mark, K. 2003, *From youth work to Youth Development, youth & policy* issue no 79
- Stenhouse, (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- The Young Foundation (2012) *An Outcomes Framework for Young People's Services*. available at <http://www.youngfoundation.org/publications/reports/an-outcomes-framework-young-peoples-services>
- Wylie, T. (2010) *critics round on Tories...* <http://www.cypnow.co.uk/bulletins/Youth-Work-Weekly/news/1027932/?DCMP=EMC-YouthWorkWeekly>
- Young, K. (2005) *The Art of Youth Work*. 2nd Ed. Lyme Regis: RHP