

ADOLESCENTS ADULTES : LA RELATION ÉDUCATIVE

RENCONTRES PÉDAGOGIQUES NATIONALES
ORGANISÉES PAR LES CEMÉA À AURILLAC
(CANTAL)

En partenariat avec la ville d'Aurillac

31 mai
1^{er} juin
2 juin 2006

RENCONTRES NATIONALES

Organisées par les **CEMÉA**, avec le soutien de la **Caisse Nationale d'Allocations Familiales, de la Région d'Auvergne et du Conseil Général du Cantal**

CEMÉA
LE PLAN FORMATION

Les Ceméa sont soutenus pour leur fonctionnement et leurs projets par les Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, de la Jeunesse, des Sports et de la Vie associative, de la Culture et de la Communication, de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion sociale, des Affaires étrangères.

III/ ATELIERS

1/ VIVRE LA MIXITE A L' ADOLESCENCE

2 / POUVOIR S'EXPRIMER ET SAVOIR ECOUTER

3 / ENGAGEMENT ET CITOYENNETE

4 / CEUX QU'ON NE VOIT PAS, CEUX QUI NE VIENNENT PAS

5 / PROFESSIONNELS ET PARENTS : QUELLE COOPERATION AU SERVICE DES ADOLESCENTS ?

6 / VALEURS ET SPIRITUALITE

7 / LES ADOLESCENTS EN MILIEU RURAL

8 / RISQUES, TRANSGRESSIONS, EXPERIMENTATIONS

9 / Y A-T-IL UNE SPECIFICITE ADOLESCENTE A LA VIOLENCE ?

Atelier n°1

VIVRE LA MIXITE A L'ADOLESCENCE

1/ Qu'est-ce que la mixité ?

Définir ou redéfinir la mixité est nécessaire pour savoir de quoi « on » parle, mais surtout pour comprendre « ce qui parle en nous » quand on en parle. Il s'agit donc d'une question de définition, traversée par des valeurs et des enjeux de société.

Le terme même de mixité pose problème. Qu'est-ce que la mixité ? Il nous a semblé qu'il y avait un travail conceptuel préalable à faire pour mettre à jour ce que recouvrait cette notion.

Pour les participant(e)s à l'atelier, la mixité ne se limitait pas à la référence au genre, mais davantage à des personnes différentes, mises en dynamique collective constructive (sexe, âge, expériences, compétences, etc.) Au préalable, il convient donc de penser la singularité.

La mixité s'oppose à l'uniformisation, au formatage, à l'identification de l'individu au groupe, au détriment de ce que sa singularité peut apporter à l'ensemble. Au-delà de la question homme femme, c'est la prise en compte de la singularité de la personne dans un groupe.

La mixité doit permettre de développer les valeurs de respect, la recherche de l'égalité. La mixité est un élément de construction de l'égalité.

La question de la mixité pose la question du rapport au pouvoir, de la domination, de la mise en place d'une rivalité ou d'une complémentarité en fonction du système de relation sous-tendu.

Les enjeux de la définition

- Il importe d'identifier ce que sous-tend la problématique de la mixité aujourd'hui. Qu'est-ce qui sous-tend le vivre ensemble, le respect, la confiance, la négociation, les échanges, ou la rivalité, la confrontation, l'opposition, la concurrence, la domination ?
- Quelles sont les conditions pour passer d'une situation de cohabitation à une véritable situation de mixité ?
- Au-delà du rapport homme femme, comment permet-on à chaque individu de trouver sa place, d'affirmer sa singularité dans le groupe ?
- Qu'est-ce qui lie les adolescents actuellement, comment se construisent leurs stratégies individuelles et collectives ?
- Comment prend-on conscience que notre société met en conflit l'espace public et l'espace privé ? Comment se construisent les espaces privés et les espaces publics par rapport à cette question-là ? On ne parle jamais de l'espace privé, on en nie l'importance.

Il convient donc de vivre la mixité et pas seulement d'en parler !

2/ Quel est le rapport de chacun à la mixité dans la vie quotidienne et quels sont les effets des représentations de l'adulte sur l'attitude (les représentations...) de l'adolescent ?

L'adolescence est souvent considérée comme une rupture, elle s'accompagne de nouvelles sensations, de nouvelles capacités physiques, d'une nouvelle liberté, d'un changement par rapport à soi, aux autres, au monde. On entre et on vit l'adolescence chacun à son rythme, au-delà de connaissances générales qui peuvent poser que les adolescents et les adolescentes n'ont pas les mêmes rythmes biologiques et les mêmes attentes. L'adolescence pose un rapport à cette période de déséquilibre, de nouvelle recherche, qui est différente pour chacun.

La mixité à l'adolescence est-elle un nouveau problème ? Il ne nous semble pas qu'il y ait rupture en la matière. Il s'agit davantage d'un processus de changement, d'évolution socioculturelle, processus sur lequel nous nous penchons actuellement, mais qui a toujours sous-tendu les rapports humains. Il ne faut pas tout mettre sur le dos de la puberté.

Qu'est-ce qui fait que l'on prend conscience que la mixité ne va pas de soi, au-delà de la question de l'adolescence ? Il faut penser la mixité. Il faut travailler sur soi avant de travailler avec des adolescents, prendre conscience de ses propres représentations, pouvoir réaliser d'où l'on parle.

Il faut également prendre conscience des déterminismes sociétaux et de la manière dont ils interviennent sur les comportements. Tout est fait pour différencier les logiques homme/femme dans les publicités, les espaces marchands, où les rôles traditionnels sont cristallisés (prédéterminés, inscrits, figés). Pour pouvoir avancer sur cette question avec des adolescents, il faut que les adultes prennent conscience des schémas qui existent, de ceux que nous portons et de veiller à ne pas les reproduire.

On ne parle jamais des adolescentes mais plutôt de l'adolescent ou de l'adolescence, or plus de la moitié des adolescents sont des filles. Est-ce utile d'avoir des filles dans les équipes d'animation ?

Les enjeux de la représentation

- Il n'est pas trop tard pour agir sur la question de la mixité à l'adolescence, au contraire. Il faut développer une pluralité de références et éduquer à des rapports plus égalitaires.
- Il faut se saisir de cette question au sein des équipes éducatives, avant qu'elle ne s'impose à nous, à elles, de manière problématique, sans que l'on soit en mesure de prendre du recul et de réfléchir à des réponses appropriées et constructives.
- Pour dépasser ces représentations, il faut se mettre en situation de vivre, d'expérimenter des organisations mixtes, pour être en mesure de mettre en œuvre des démarches éducatives sur ces questions. Il faut permettre une diversité d'expériences sociales et socialisantes.
- Il faut dépasser la question des compétences pour répondre à cette question, sinon on risque de s'appuyer sur les compétences sans interroger le fait qu'elles aient été construites dans une éducation avec des références sexuées.

Pistes de travail et propositions pour des actions éducatives dans des stages, en centres de vacances (à réfléchir pour l'ensemble de nos lieux d'actions éducatives)

- Importance d'un travail sur cette question dans l'équipe d'encadrement, d'une recherche de cohérence en la matière. La relation de confiance à l'adulte est primordiale, dans ce que nous allons mettre en œuvre. Il faut que les lieux d'animation soient de véritables lieux éducatifs, permettant d'avancer sur le « faire vivre » cette question.
- Travailler sur la mixité dans les équipes, pas seulement sexuée, mais aussi sur une mixité de compétences, de caractères, d'expériences, etc. Il faut instaurer, dans le fonctionnement de l'équipe, la recherche d'une égalité et de la mixité.
- Il faut repenser l'activité avec cette vigilance. L'activité permettra des mises en situation qui amèneront les personnes à s'autoriser à vivre cette question de manière différente. Vivre ensemble différemment cette question, permet de ne pas « camper » sur ses représentations et d'envisager, en les vivant, d'autres possibles.
- Il faut réfléchir enfin à comment éduquer les garçons différemment.

3/ Que faire en direction de la société adulte ?

Autrement dit : on ne peut pas penser la question de la mixité dans la vie quotidienne sans penser la question de la responsabilité des adultes dans la vie quotidienne.

Les espaces et les temps ne sont pas mixtes. Il y a une non-mixité sur les temps de loisirs. Dans des structures mixtes, les filles et les garçons ne sont pas véritablement ensemble. Les centres d'intérêt sont différents, les activités sont stéréotypées. Ils ou elles recherchent des groupes de pairs qui permettent de se détacher de la relation aux adultes, mais ils ou elles reproduisent souvent le modèle porté par ce monde adulte.

D'un autre côté, lors de stages BAFA, on constate que pour des 17-18 ans, il y a des liens de camaraderie, des relations affectives, qui présentent un contrepoids par rapport à la vision dominante d'un rapport de séduction et de focalisation sur les relations sexuelles.

Il est indispensable de réfléchir la question de l'organisation des espaces et des temps pour aborder la question de la mixité.

L'espace public est sous domination masculine, il est construit pour les garçons. On n'arrive pas à penser en espaces féminins.

Les activités qui sont a priori pour tous, ne le sont pas vraiment ; la construction des espaces, des dynamiques de groupes, génère une socialisation sexuée (p.e. une maison de quartier qui propose comme animation permanente un baby-foot, un ping-pong et une sono). C'est comme si les filles étaient moins difficiles et perturbantes et que l'on cherchait comment « occuper les mecs ».

Beaucoup d'espaces, enfin, ne permettent pas l'intimité, comment reposer la question d'espaces protégés.

Les enjeux de la socialisation

- Il faut prendre conscience de ce qu'induisent les organisations des espaces et des temps (les chambres, les activités, les coins permanents, etc.) Pour qui sont-ils prévus, sont-ils ouverts, sont-ils structurellement ouverts à un accueil mixte ?
- Il faut se poser la question de ce qui rassemble les groupes au-delà de ces constats. On constate que les adolescents et les adolescentes pratiquent très peu d'activités mixtes mais on ne sait pas vraiment ce qu'ils souhaiteraient faire. Comment poser des espaces qui vont privilégier certaines pratiques ?
- La question du temps et de l'espace pose la question de l'accompagnement. Comment construire une relation qui ferait découvrir d'autres modes de fonctionnement et ouvrir des possibilités d'échanges sur le monde des adultes ?
- Comment réinvestissons-nous les espaces intermédiaires (rues, cours de récré, stages après 22h) qui sont délaissés par les adultes, les éducateurs ? Comment fait-on en sorte qu'il n'y ait pas d'espaces, de territoires qui échapperaient à l'éducatif, pour éviter l'installation de rapports de force ? Les CEMEA défendent l'idée que l'éducation est globale et que la formation est de tous les instants : démultiplier les espaces éducatifs, c'est permettre de mettre des mots sur des situations. Arriver à investir d'autres espaces, se décentrer pour prendre conscience de sa place.
- La nécessité d'une mixité peut-elle intégrer certains temps ou certains espaces non mixtes, comme étapes nécessaires à cet objectif ? Peut-on penser des espaces non mixtes comme solutions transitoires, permettant aux enfants des deux sexes de se centrer sur les activités que nous leur proposons ?

Pistes de travail et propositions

- Importance de l'agir ensemble : il faut imaginer des espaces sociaux intermédiaires dans lesquels s'expérimente une attitude éducative constructive en termes de mixité.
- Il faut agir sur la vie quotidienne, proposer un cadre le plus cohérent possible mais proposant des expériences diverses, porteuses d'autres modèles. Proposons des espaces qui permettent d'essayer des expériences différentes.
- Permettre à des adolescents et adolescentes d'investir d'autres espaces, au-delà des déterminismes sociaux, des espaces qui permettent de s'essayer à être différent, sans être dans une uniformisation ou une déssexualisation, mais dans la construction d'espaces mixtes où sont pris en considération des intérêts particuliers.

En résumé...

En France, et sans doute ailleurs, la mixité des adolescents et des adolescentes ne va pas de soi. Mais en disant cela, on peut aussi se demander si cette mixité allait plus de soi hier qu'aujourd'hui, si des problèmes de nature analogue n'existaient pas déjà mais qu'on ne les voyait pas ?

Face aux difficultés rencontrées, on constate que les adolescents et les adolescentes sont rarement en situation de mixité, mais plus de cohabitation, avec les difficultés que cela engendre. Or, la mixité s'intègre en se vivant.

Si, en tant qu'éducateur, on veut respecter à la fois la mixité et les identités sexuées ; si l'on veut que cette mixité ne soit pas subie par les adolescents et les adolescentes, il faut que les adultes, et pas seulement les éducateurs, fassent un travail sur eux-mêmes, pour prendre conscience de leurs représentations et des stéréotypes sexistes qu'ils véhiculent et que la société entretient.

Face aux difficultés rencontrées pour faire vivre cette mixité, que ce soit dans le cadre de l'éducation formelle ou non formelle, les adultes, les éducateurs, la société, ont tendance à nier leur responsabilité et considèrent les adolescents et les adolescentes comme « les mauvais objets ».

Notre question est : **est-il trop tard pour faire quelque chose en direction des adultes ?**

Atelier n° 2

POUVOIR S'EXPRIMER ET SAVOIR ECOUTER

Quels moyens pour l'expression de soi ? Il y a des pratiques culturelles et artistiques, certes, mais sous quelles conditions ? Il y a des lieux d'écoute : la nouvelle panacée ? Il y a aussi les confidences faites aux adultes de confiance et les appels lancés dans le désert. Comment faire exister à la fois l'expression individuelle et l'expression collective ? Quel travail de « l'institutionnel » ? Comment leur montrer qu'on les estime, qu'on les reconnaît et qu'on les respecte ? Une fois que des paroles sont émises, on en fait quoi ?

Quelle écoute ?

Le témoignage de Philippe Coudert (éducateur en prévention spécialisée et animateur d'atelier théâtre à Aurillac) portant sur l'animation d'un atelier-théâtre sur « le clown » avec des jeunes en insertion, a conduit le groupe à interroger en premier lieu la notion « d'écoute ». Des jeunes qui viennent librement dans l'atelier, qui reviennent majoritairement et avec assiduité, qui trouvent un adulte disponible et attentif mais qui dit « *je me fous de savoir ce qui leur est arrivé dans leur vie* » et en même temps « *l'écoute ? C'est vague, pas très palpable.... Je le fais de moins en moins, mais je dois bien le faire puisqu'ils reviennent !* » Ce témoignage a soulevé les premières interrogations du groupe. Parler « d'écoute » révèle immédiatement des paradoxes, des idées à mettre en tension. De quoi parlons-nous vraiment : de ce que nous entendons ? De ce que nous croyons entendre ? De ce que nous comprenons ? Et puis qu'en faisons-nous après ? A quoi ça sert, à qui ça sert ? A l'institution pour laquelle nous travaillons (idée de rendre compte, de rendre des comptes), à nous (à l'équipe...), aux jeunes eux-mêmes ? Quelle place réelle de la parole des jeunes ?

Poser ces questions c'est aussi interroger les cadres, les lieux, les fonctionnements. Quels sont les espaces (géographiques mais aussi les « espaces-temps », les contextes) dans lesquels nous disons écouter les jeunes ? Qui décide du moment, des moments, où l'écoute est possible, souhaitée, recherchée, encouragée ? Et puis « qui écoute qui » ? L'écoute serait-elle identifiée seulement dans la relation adulte-jeune ? Comment travailler alors à l'installation d'une véritable écoute entre pairs, basée sur l'attention portée à l'autre, la prise en compte de l'autre, le respect de l'autre ? Et puis, peut-on « faire » de l'écoute, peut-on dire maintenant je vous écoute ! ... Alors avant non ?

Nous le savons, les postures, les attitudes des adultes sont des éléments déterminants de la relation que nous voulons éducative avec les jeunes. Dans une telle réflexion, l'attitude des adultes qui « écoutent » peut-elle être passive ? Non ? Alors pourquoi éprouvons-nous le besoin de qualifier l'écoute, de la dire « active » ? Paradoxalement peut-être, toute situation d'écoute l'est-elle réellement ?

Les travaux du groupe n'ont pas permis (et l'eussent-ils permis, l'aurions-nous fait ?) de répondre à toutes ces interrogations. Celles-ci sont constitutives du débat qui a néanmoins autorisé l'affirmation de quelques principes, de quelques valeurs.

Écouter, c'est faire attention à la réalité de l'autre.

Pour cela, il ne suffit pas, comme on le pense généralement, d'entendre les paroles prononcées par l'autre et d'en saisir le sens. Il faut aussi tenir compte des différentes significations d'un même mot, du rapport aux mots détournés par le poids culturel, des charges affectives incontrôlables, etc ... Sans oublier, en même temps, de préparer une réponse éventuelle ! Il faut aussi se sentir en situation de pouvoir assumer ce que l'on va entendre, être en capacité de recevoir. Non, fondamentalement, nous ne sommes pas capable de tout entendre, il n'est pas souhaitable de chercher à tout entendre : il y a parfois des choses que nous entendons et dont nous ne savons que faire, que nous ne sommes pas capables d'assumer. Ecouter l'autre c'est donc se mettre à disposition de l'autre, dans ce qu'on appelle une neutralité bienveillante, en évitant tout jugement préalable, toute classification, tout a priori quant à ce qui se dit, ce qui se vit et ce qui se voit. C'est cette forme d'interaction qui permet de qualifier, sans doute, l'écoute « d'active ». Et puis au fond, c'est de liberté dont il s'agit. Celle de choisir de dire ou de ne pas dire, d'entendre ou de ne pas entendre, celle de choisir ce que je dis et à qui je le dis.

La responsabilité de l'écouter est donc clairement engagée.

Elle l'est dans le choix d'accepter ou non d'entendre, mais plus largement dans sa capacité à fixer les limites de l'écoute. Celles qui respectent « l'autre » dans sa liberté de dire ou de ne pas dire et qui condamne toute forme d'ingérence, d'inquisition, même bien intentionnée. L'écouter se doit de comprendre, de maîtriser la part de sa propre émotion par rapport à ce qui se dit, parce que ce qui s'expérimente chez l'autre a un écho en soi. Et donc, il est nécessaire d'avoir pris le temps de réfléchir auparavant à ce que l'on a vécu de façon à ce que l'émotion qui s'élève en présence de l'autre puisse être vue et dépassée, pour ne pas complètement entacher la relation. Ce qui fait obstacle à l'écoute, c'est souvent l'émotion qui prend toute la place, et c'est ce qu'on appelle tous les " trop vite ", consoler trop vite, rassurer trop vite, conseiller trop vite, répondre trop vite....

Cette responsabilité, nous la situons également dans la mise en œuvre de relations sincères et authentiques. La parole librement instituée ne peut s'installer que dans des rapports non feints qui engagent complètement les êtres qui en sont à l'origine. Cette honnêteté, fondement d'une véritable relation humaine, doit être au cœur de nos principes éducatifs. Au-delà des mots, car cela se joue hors des mots, ce sont nos actes et nos modes d'interaction qui facilitent ou non l'expression des jeunes C'est alors que l'on peut s'écouter.....

Plus largement sans doute, parler pour être écouté et entendu suppose une certaine confiance en soi et donc une certaine estime de soi. Cette nécessaire estime de soi est l'une des conditions premières de

l'Expression. Faire confiance, accorder sa confiance, travailler pour re-donner confiance sont donc des actes éducatifs qui conditionnent l'expression.

C'est à partir de ces problématiques de l'écoute, l'écoute active, attentive, celle qui sous-tend d'entendre l'autre que ces réflexions et analyses ont débouché sur les notions d'expression, ou plutôt sur l'acte lui-même et ses deux facettes : exprimer et s'exprimer.

Exprimer ou s'exprimer ?

On demanderait aux éducatifs de permettre aux jeunes de prendre la parole, au travers d'activités artistiques comme le rap ou aujourd'hui le slam. Mais quels en sont les objectifs : faire des rappeurs ou des citoyens ? En formation (par exemple : le BAFA) l'expression relèverait plus directement de la citoyenneté et permettrait l'intégration ?

L'action éducative, par contre, serait porteuse ou serait à penser comme lieu d'expression en soi et l'éducatif aurait alors comme mission de faire s'exprimer, les jeunes, sous forme d'injonction : exprime toi ! « Avant de s'exprimer, il faudrait alors imprimer », ou plus simplement avoir quelque chose à dire.

Il faut certainement distinguer dans la relation éducative au moins trois lieux possibles d'expression pour affiner ces réflexions : lieu de formation, lieu d'expression et lieu de loisirs. Les lieux d'écoute en tant que tels relèveraient pour leur part d'autres problématiques.

Des lieux d'expression aménagés, conviviaux avec ou sans ordre du jour, comme un lieu de *Palabre* ou la place de l'adulte (l'éducatif) serait y compris de pouvoir s'effacer, voire de ne pas être présent ; ce lieu renverrait alors à la notion d'écoute, d'écoute d'eux, d'écoute entre eux.

Les activités d'expression, qu'elles soient collectives ou individuelles, proposées avec ou sans production, seraient un moyen donné à des jeunes de s'exprimer et un moyen pour se connaître. Souvent aujourd'hui, quand on dit *expression artistique*, on dit *production*. Qu'en est-il alors de l'expression libre ; expression libre ou libre expression ?

Nous avons tous quelque chose en nous ... faut-il nécessairement le faire sortir ? L'aider à sortir ?

La relation de l'adulte avec les jeunes, dans ces moments parfois éphémères, au travers de jeux d'expression, jeux entre eux, pour eux, pour soi, « transcenderait » la réalisation de soi, incluant la dimension fondamentale de plaisir : côté positif qui pourrait alors s'avérer être une forme de « thérapie ». « Quand tout cela sert, cela fait du bien, ça va mieux ». En outre, d'autres lieux d'expression sont conçus dans un cadre strictement thérapeutique et non pas été pris en compte par cet atelier.

Par ailleurs, ne faudrait-il pas s'intéresser à leurs propres pratiques d'expression, leurs propres pratiques culturelles ?

Tous les lieux de création, d'expression à partir d'un texte ou pas, présupposent et requièrent un effort. Ils n'en restent pas moins des lieux de créativité, voire des lieux potentiels d'écoute.

Toutes ces réflexions, ne renvoient-elles pas à une notion plus fondamentale *d'expression pour soi* ? Si ces questions sont restées sans réponses, au sein de cet atelier, elles ont néanmoins suscité d'autres questions, réflexions et quelques pistes de travail.

Qu'attendons nous que les jeunes expriment ? Que faisons-nous de leur expression ?

Nous attendons qu'ils verbalisent, qu'ils prennent conscience de ce qui se passe, de ce qui se joue. Pour cela, faut-il les accompagner, les rassurer ? Nous attendons qu'ils expriment, pas seulement des peurs et des craintes, mais aussi des choses qui leur plaisent, qui leur font plaisir, des idées pour faire, et cela y compris au-delà des cadres institutionnalisés. Nous attendons qu'ils donnent leur avis, qui peut être critique. Il faut favoriser cette habitude.

Comment vivre et partager avec les jeunes, sans être dans la manipulation, des moments institutionnalisés - où de fait la parole l'est aussi - qui relèvent de la citoyenneté et de la démocratie. Quel travail d'équipe mettre en place pour y parvenir ?

Que voulons-nous entendre et par corrélation ne pas entendre en collectivité ? Poser cela, c'est inmanquablement réinterroger la question du risque permanent de démagogie. Notre empathie, notre amour seraient tels que nous attendrions d'être séduit par leur expression, de surcroît quand elle s'exprime par la révolte de certains d'entre eux.

« Leurs propositions sont banales (super bateau) ! »

Ou alors : « c'est comme s'ils nous disaient ce qu'on est prêts à entendre. »

Il faudrait qu'ils se construisent avant d'être représentatif d'eux-mêmes voire des autres.

On ne les accompagne pas assez, quelle méthodologie mettre en place dans les réunions collectives, dans les comités ... ? La mise en place de méthodes favorise l'expression, par ailleurs, il faut faire le « pari de l'intelligence. » Mettre en œuvre des modes de régulation qu'ils pourront reproduire. Pouvoir reprendre ce qui est dit, la reprise de la parole du groupe, dans le groupe.

Exprimer – Explorer – Expérimenter.

De quelle place parlons-nous pour toutes ces mises en œuvre ? Serions-nous, condamnés à imposer ou à être démagogique ? Dans les quartiers par exemple, certains écrivent des chartes contre la violence ; d'autres s'organisent dans des associations. Une fois verbalisées ou écrites, que faisons-nous de leurs paroles, de leurs expressions ; si nous ne les prenons pas en compte nous prenons le risque qu'ils ne donnent plus leurs avis.

La question de l'expression par le vote et l'inscription sur les listes électorales qu'il suppose n'a pas à être évacuée, mais il en découle souvent : « ne me demande plus de m'exprimer. »

On ne peut faire le lien avec la notion d'écoute authentique, évoquée précédemment, en faisant l'économie de toute sa complexité. Il y a une vraie difficulté à écouter. Malgré cela, on met en place des choses auxquelles on croît, qui font sens, même si elles contiennent les limites inhérentes à l'expression, y compris orale. Les mots ont de l'importance, le poids de leurs mots vecteurs d'expression n'est pas toujours compréhensible, cela pose la question de l'entraînement et du droit de s'entraîner à formuler leurs idées. Un exemple parlant : leur participation à l'élaboration des règlements intérieurs qui les concernent.

Des mots pour agir, mettre des mots pour agir !

Question soumise au panel lors de la séance de clôture « regards croisés »

Nous avons débattu et sommes convaincus de l'importance d'être attentif à l'autre, de la nécessaire sincérité, honnêteté, authenticité, vérité dans les relations éducatives entre jeunes, entre jeunes et adultes. Nous partageons l'importance de cadres « sans mystères » mais :

- agissons-nous pour autant sans démagogie ?
- quels repères pour que la facilitation des expressions individuelles et collectives puisse prétendre à la formation du citoyen ?

Atelier n°3

ENGAGEMENT ET CITOYENNETE

1) Comment prendre en compte le contexte pour définir une pédagogie citoyenne ?

(Il n'y a pas de pédagogie indépendamment du contexte.) On retrouve dans cette question tous les aspects liés à la géographie (lieux de vie, territoire, rapport au quartier...) ; le rôle des institutions ; les phénomènes de stigmatisation (les jeunes en difficulté, les jeunes plus banals). Comment les professionnels doivent-ils considérer des contextes particuliers, d'actualité, tel le climat sécuritaire actuel ? Nous avons aussi pointé, dans un répertoire plus trivial, les dérives clientélistes.

Les pistes de travail suggèrent de s'orienter vers l'instauration de « lieux d'analyse », dans lesquels définir des stratégies (politiques, professionnelles) permettant de développer une capacité d'observation permanente, en vue d'objectiver le contexte.

2) Qu'est ce qui fait qu'on existe dans la société ?

Cette question suppose de considérer toute la *diversité* de la jeunesse.

Nous avons évoqué la « *visibilité* » mais aussi de l'invisibilité de certains publics, des processus de transmission, du rôle des médias, de l'importance du projet de l'adulte, et de la place de la famille dans la société, du jeune dans la famille. Il s'agit ainsi de pouvoir créer les conditions pour donner la possibilité d'exister, de créer des lieux de créativité, de socialisation.

3) Comment appréhender le jeune dans toute sa diversité ?

Cela pose le rapport que la jeunesse entretient avec la société, notamment au travers de la solidarité, de la citoyenneté. Cela pourrait se définir par le *sentiment d'appartenance*, la perte ou la réappropriation de repères, les inégalités sociales, les risques de violence (fragmentation de l'individualité, perte de lien). Jusqu'où la société est-elle prête et en mesure d'accueillir les adolescents ? Ces rapports doivent s'orchestrer dans des dynamiques générationnelles et intergénérationnelles (importance et rôle de la classe d'âge). Pour *donner du sens*, il faut conforter le rôle de l'adulte comme passeur.

4) **La notion de responsabilité doit pouvoir s'exercer pleinement**, sans leurre, et permettre l'engagement, en créant les conditions pédagogiques de l'expérience. Dans ce cadre, on peut relever le rôle de l'adulte, son positionnement, et leur compréhension chez les adultes et les jeunes ; il s'agit également de reconnaître les limites des dispositifs existants de l'engagement, d'encourager la mobilité et la rencontre (découverte, échange), la construction de soi et de lui-même (conscience de soi) et soi par rapport à l'autre. Il convient donc de valoriser *l'utilité sociale*, cette plus-value que le jeune est en mesure de donner à la société.

5) Enfin, il importe d'être attentif à tout le travail qui peut s'articuler autour de la mémoire et de l'histoire (revenir à la question d'où l'on vient, où l'on va ?) ; également les points d'entrée d'analyse propres à chaque discipline (sociologie, thérapeutique, psychologique) et la montée de certaines approches comme le comportementalisme.

Mais peut-on parler de citoyenneté quand les atteintes à la démocratie sont aussi fortes qu'à l'heure actuelle ?

En focalisant sur une population adolescente, ciblée, avec des caractéristiques prédéfinies comme étant « à problèmes », avec un surplus de prise en charge et le renvoi des autres vers le privé (ceux qu'on ne voit pas et qui ne font pas parler d'eux), ne risque-t-on pas d'accentuer les fractures, alors que le travail éducatif et pédagogique aboutissant à une citoyenneté active est un besoin aussi fort chez les uns que chez les autres ?

CEUX QU'ON NE VOIT PAS, CEUX QUI NE VIENNENT PAS

Témoignage d'Antoine Prudent

Responsable du service jeunesse de la ville de Vauréal (ville nouvelle de Cergy Pontoise), en Ile de France, « une ville à la campagne ». Cette ville a un taux important de jeunes de 16 à 20 ans ; elle est équipée de trois maisons de quartier qui font leur travail d'animation socio culturelle avec efficacité et touchent les 2/3 du public enfance et jeunesse. Pourtant, Antoine Prudent a été interpellé par les élus sur des comportements de jeunes considérés comme « déviants ». Les élus lui ont fait la commande de « toucher » tous les jeunes du territoire et de « jeter un œil » sur les jeunes posant problème. Cette commande a permis à l'équipe enfance jeunesse de réorienter son travail et d'avoir comme objectif de connaître tous les jeunes de la ville, non pas dans un soucis de régulation sociale mais pour mieux répondre aux besoins et projets des jeunes. Les animateurs ont alors construit une stratégie de repérage des lieux et des moments où les jeunes « invisibles » au regard des adultes se retrouvent. Cette démarche, qui a pris du temps, a permis de pointer les éléments qui suivent.

Les jeunes aux comportements dits « déviants » ne fréquentent pas les lieux d'animation, ils sont « invisibles » aux yeux des professionnels qui y interviennent. Par contre, ils sont forts visibles au regard de la population. Lors de ce travail, l'équipe a rencontré des jeunes non connus qui menaient leur vie hors des structures existantes, ne demandaient rien à personne et qui, d'une certaine manière, n'avaient pas de demande directe. Par rapport aux jeunes en difficulté, le service jeunesse a pris contact avec les équipes éducatives du secteur et cette démarche a permis de construire un accompagnement selon les projets construits eux. Certains de ces jeunes ont rejoint une structure, d'autres ont créé une association, d'autres ont continué leur vie.

Les enseignements de cette démarche, à long terme, consistant à aller chercher les jeunes là où ils sont, de les rendre visibles et partenaires d'une politique jeunesse sur un territoire donné, ont été de reposer aux professionnels la question de leur fonction et de leur public.

Un autre enseignement fut de constater que, sur un public jeunesse, sur un territoire, il y a les jeunes *visibles* (adhérents au monde associatif/jeunes visibles par leurs actes et attitudes ...) et les *invisibles*. Le travail de terrain permet de les situer, de situer leurs demandes et besoins ; certains avec des demandes précises pourront être porteur de projets, d'autres n'ont aucune demande précise. Mais il est important de souligner que ce travail de maillage permet aussi de rendre visible les jeunes en souffrance qui sont en position de silence, de retrait du monde.

L'intervenant soulignait l'importance de proposer une multiplicité des réponses à ces différentes demandes. Il a pointé que la commande de base des élus « vous ne touchez qu'une partie des jeunes, que faites-vous des autres, de ceux qui dérangent ? » a induit un réel projet sur le territoire à destination de l'ensemble de la jeunesse. Il souligne aussi les tensions qui existent entre la commande des élus « que font les jeunes, qu'ils se tiennent tranquilles » et les résultats de ce type de démarche : besoins précis des jeunes, projet à développer, demande de financement.

Synthèse proposée par Madani Doumi (Sociologue, Clermont-Ferrand)

En premier lieu, il importe de définir ce que l'on entend par le terme *jeunesse* : une période de transition entre l'enfance et l'âge adulte ou une catégorie particulière de la population ? Par rapport à la notion de " jeunesse invisible ", on peut situer la personne « jeune » à l'intérieur de 3 sphères :

- *la famille*
- *l'école ; les compétences*
- *le groupe de pairs, le quartier, les sphères de similarité.*

Tous les jeunes deviennent à un moment « invisibles », par rapport aux deux premières sphères, notamment aux regards des adultes. A cette période de la vie, les jeunes se construisent entre pairs et cela ne conduit pas forcément à des déviances, mais cette non visibilité inquiète souvent les adultes.

Est-il utile de « faire sortir les jeunes de l'ombre ? » Il semble important que les adultes et les institutions puissent porter un autre regard.

Cette reconnaissance peut se situer à trois niveaux :

- *permettre une reconnaissance dans l'espace public,*
- *proposer des démarches de consommateurs à acteurs,*
- *repérer des compétences et les faire jouer .*

1/ Qu'en est-il de la demande des différentes institutions (commune, éducation spécialisée, état...) face à cette " jeunesse invisible " ?

La commande sociale voudrait rendre visible toute la jeunesse, car une grande partie de celle-ci est invisible aux yeux des institutions ; cette invisibilité pose différentes questions : Que font-ils ? Pourquoi se cachent-ils ? Souvent, les institutions associent « jeunesse invisible » et « comportements déviants », car ce qui est caché peut faire peur. Pourtant, un grand nombre de ces jeunes sont visibles dans un cercle amical, visible dans le cercle familial. Dans les analyses actuelles, au niveau de la jeunesse, il y aurait intérêt à différencier « jeunesse invisible » et « jeunesse en difficulté ». La commande institutionnelle est souvent du côté de la paix sociale, afin de trouver des solutions pour les jeunes qui dérangent ; quid des autres ?

Ces questionnements sont aussi pertinents dans le cadre de la prévention spécialisée. Il y a parfois des décalages entre la commande sociale (se réinsérer, trouver du travail) et les demandes et besoins des jeunes. Le professionnel se trouve alors entre deux injonctions : *réinsérer/écouter* la personne et l'aider à cheminer.

Par rapport aux demandes institutionnelles, il apparaît que rendre visible chaque jeune n'est pas aisé, il est cependant nécessaire que l'éducateur de rue, le professionnel de la prévention, soit visible des jeunes, qu'il travaille sa place, son empreinte dans le paysage. Cette attitude, cette reconnaissance peut aider le jeune à faire un pas et sortir de son isolement.

Cet « attentisme » des professionnels ne doit pas être la seule réponse donnée car elle risquerait de laisser de côté des jeunes en grandes souffrances, dans un isolement certain, ceux que l'on pourrait nommer « les absents ». D'une certaine manière, l'association de différents professionnels (éducateur, animateur, enseignant) dans des commissions de travail, peut permettre de ne laisser aucun jeune dans l'ombre. L'intervention éducative ultérieure est alors à construire, selon les différentes stratégies institutionnelles. Le nouage restant complexe, voire contradictoire, entre la demande des jeunes (« un local, pour se retrouver entre nous ») ou leur non demande, et la demande sociale relayée par les institutions de rendre visible chacun, permettant un contrôle social.

2/ Du côté de la relation éducative ?

Il est aussi important de préciser que les stratégies des professionnels varient entre ceux (les éducateurs) qui s'occupent de certains et ceux (les animateurs) qui s'occupent de tous.

Du côté des ceux qui s'occupent de certains

Ils mettent en place des stratégies d'attente, d'écoute, de patience et prennent en charge des jeunes parfois fort *visibles* par leurs provocations, leurs rapports aux autres. Certaines positions éducatives conduisent à ne pas agir, à laisser faire, à placer en premier l'écoute. Ensuite, après les premiers contacts, se posent les questions de *comment faire* ? Comment intervenir ? Un aspect fondamental est de créer du lien, de le maintenir et ensuite d'intervenir. Un des exemples cités est la *tournée*, dans certains quartiers, utilisant chaque fois le même parcours, par les éducateurs. Ils sont ainsi repérables par les jeunes.

Du côté des ceux qui s'occupent de tous

Les missions des animateurs, sur un territoire, consistent à proposer des actions pour tous et, dans les logiques d'Education Populaire, de faire avec aussi « la jeunesse ordinaire » qui ne demande rien.

Les stratégies des animateurs sont plus interventionnistes : ils proposent, relancent, vont chercher, avec l'objectif de mettre en mouvement les jeunes, leurs envies. De plus, ils se posent la question du *comment faire*, quelle pédagogie ?

Ces deux approches sont parfois contradictoires : *j'attends, j'agis, je travaille sans support, je propose des activités* ... mais elles sont complémentaires.

Dans ces deux approches, un type de public risque d'être oublié : ce sont ceux que l'on peut nommer « *les transparents* », que personne ne remarque, ceux sur qui les professeurs n'ont rien à dire aux conseils de classe... Cette notion n'est pas celle de « jeunesse invisible », qui sous-entend hors de vue des adultes et institutions, ni « jeunesse en difficultés », ces derniers se montrant souvent aux yeux des adultes. Cette troisième catégorie est celle de ceux qui ne seraient jamais visibles. Il apparaît important

de rester vigilant à ceux-ci, au sein des institutions, pour décrypter une possible souffrance et d'aller vers, de poser un regard, des mots, d'entrer en relation pour permettre une sortie de l'anonymat.

Il est tentant de répondre, face à ce constat : *ils ne demandent rien, laissons les !* Pourtant, dans le cadre d'une relation éducative, il est aussi possible d'aller au-devant de la demande, de la susciter, d'aider à ce qu'elle se verbalise. animateurs, comme éducateurs, ont ce travail d'accompagnement à mettre en œuvre : entre proposer, écouter et faire avec. Et les notions de « jeunesse invisible », de « jeunes transparents » et de « jeunes en difficultés », avec leurs différences et leurs points communs, peuvent aider les institutions, les acteurs, à clarifier leurs missions, leurs façons de faire, pour élaborer des réponses spécifiques à chacun et pour que personne ne reste dans l'ombre et dans l'oubli.

PROFESSIONNELS ET PARENTS : QUELLE COOPERATION AU SERVICE DES ADOLESCENTS ?

Introduction Aude Valdenaire

Témoigner dans un atelier de travail sur ce thème demande nécessairement de situer le cadre de ma pratique professionnelle. Je vous propose un bref rappel sur les EPE (école des parents et des éducateurs) et sur la FNEPE (fédération nationale des écoles des parents et des éducateurs) ; avant de vous présenter les actions menées depuis deux ans par l'EPE du Cantal. Dans un deuxième temps, je vous exposerai un parallèle entre les attentes exprimées par les adolescents et par les parents d'adolescents que je rencontre.

La FNEPE et les EPE

La FNEPE, créée en 1970, est une association loi 1901 reconnue d'utilité publique, indépendante de toute organisation confessionnelle, syndicale ou politique ; elle anime et coordonne une quarantaine d'EPE, dont la première a été créée à Paris en 1929.

Les EPE sont attachées à certaines valeurs comme :

- le respect et l'accueil des personnes et de leurs différences,
- l'utilisation de l'écoute et de la parole comme moyen d'expression et comme méthode de désamorçage des crises familiales,
- la valorisation de la co-éducation entre parents et professionnels de l'éducation et du secteur sanitaire et social. Cette co-éducation a pour objectif de renforcer les ressources propres et les compétences personnelles des parents, quelles que soient leurs situations sociales et culturelles.

Chaque EPE a un fonctionnement administratif indépendant ; ainsi on trouve sur le Territoire Français, des EPE qui fonctionnent avec des professionnels bénévoles et d'autres qui ont plus d'une centaine de salariés. Il existe de même une grande variété sur le plan des actions menées. Chaque EPE étant libre de proposer une ou des actions dans le ou les domaines suivants :

- le soutien à la parentalité (futurs et jeunes parents, parents d'adolescents)
- le soutien aux grands-parents
- l'accueil et l'éducation des jeunes
- la formation des professionnels du monde sanitaire, social ou éducatif.

L'EPE du Cantal (*actions menées en 2004/05 et en 2005/06*)

En tant que responsable de l'EPE, et seule salariée, j'assure à la fois les actions en faveur des parents d'adolescents et des adolescents. Nous leur proposons trois activités différentes : les cafés-rencontres, les interventions d'éducation à la vie et les séances de guidance familiale.

Les cafés-rencontres

Ils fonctionnent sur le principe des cafés-philos. Ils concernent la famille et l'éducation des enfants. Ils ont lieu au local de l'EPE, une fois par mois pendant l'année scolaire. Les thèmes sont annoncés à l'avance, ils sont choisis par l'EPE (parfois à la demande des parents). Aucune participation financière n'est demandée aux participants qui sont le plus souvent des parents d'adolescents, puis des futurs ou des jeunes parents et enfin des grands-parents ou des professionnels. Afin d'instaurer une certaine convivialité, une boisson (jus de fruit, café...) est proposée. Je réalise ensuite un exposé d'une quinzaine de minutes sur le thème, puis la discussion s'installe. Les participants sont d'origine socioculturelle variée. Si certains viennent chargés d'une problématique particulière, d'autres apportent simplement quelques interrogations et d'autres enfin viennent pour échanger leurs expériences. Il est à souligner qu'en fonction des thèmes, la parité n'est pas toujours respectée (ainsi les cafés-rencontres concernant l'éducation à la sexualité des enfants et des adolescents ne déplacent aucun homme)

Les thèmes abordés en 2004/05 ont été : les modèles familiaux, l'autorité, télé et famille, amour et ado, stress et enfant ; et en 2005/06 : quand les enfants quittent la maison, la fratrie, être parents et professionnels de l'éducation, l'adolescence, l'éducation sexuelle des enfants, parler amour avec son adolescent.

Certains participants viennent une seule fois, d'autres plusieurs ; pour certains, le café-rencontre sert de « porte d'entrée » aux séances de guidance familiale. Dans les groupes nombreux (10 à 15 participants) le débat reste parfois superficiel, chacun craignant peut-être de se « mettre à nu » ; dans les groupes plus petit (quelques participants) les échanges d'idées et d'expériences sont très approfondis, chacun se « livrant » plus facilement... pour mieux se « délivrer » ?

Les interventions d'éducation à la vie

Elles sont proposées aux établissements scolaires du département en direction des élèves du CM2 à la terminale. Elles ont pour thèmes :

- filles - garçons, si différents ? (CM2)
- être amoureux (collège)
- vivre à deux (lycée)
- sexualité (décliné différemment suivant l'âge des élèves)
- les relations familiales
- la confiance en soi
- les relations humaines
- la place du travail dans la vie

Les séances sont construites pour permettre aux jeunes de participer au maximum aux débats. Le questionnaire de satisfaction, réalisé auprès des adolescents à la fin des séances, montre plus de 90%

d'élèves satisfaits ; leurs commentaires les plus courants sont : « enfin un moment pour réfléchir à la vie », « j'ai eu les réponses aux questions que je n'osais pas poser »...

Les séances de guidance familiale

Elles se déroulent au local de l'EPE, avec ou sans rendez-vous, elles sont gratuites. La salle utilisée ressemble plus à un salon familial qu'à un bureau de consultation. Ecoutante et écoutés prennent un café ensemble pour commencer la séance, afin de favoriser un climat de confiance. La « clientèle » utilisant ces séances provient de toutes les origines socioculturelles. Parents ou adolescents viennent le plus souvent seul ; parfois une séance commune est programmée ... elle se situe alors dans le registre de la médiation.

Les problématiques abordées par les parents :

- a) la compréhension des adolescents (15) affectivité – violence – conduites à risques – développement pubertaire – physiologie de l'adolescence...
- b) l'école et la scolarité (10) suivi scolaire – décrochage – soutien scolaire – relations avec les enseignants – relation avec l'établissement – orientation...
- c) les relations familiales (7) fratrie – famille recomposée – famille élargie – éloignement des familles – décès des grands-parents...

Les problématiques abordées par les jeunes :

- a) la vie amoureuse (5) affectivité – sexualité – contraception – grossesse...
- b) les relations avec les parents (3) désaccord – incompréhension - communication...
- c) la vie scolaire (2) orientation – relation avec les enseignants...

PARALLELE ENTRE LES ATTENTES EXPRIMEES PAR LES ADOLESCENTS ET PAR LES PARENTS D'ADOLESCENTS

Les attentes des adolescents

1) une écoute vraie et sans jugement.

Les jeunes reprochent souvent aux adultes qu'ils croient de ne pas les écouter, de « faire semblant », de les écouter dans l'objectif de les jauger pour mieux les « étiqueter » ; Ils espèrent donc trouver une écoute vraie (c'est-à-dire sans interprétation) et une écoute sans jugement (c'est-à-dire une écoute qui ne va pas essayer de leur faire changer d'avis, de les convaincre)

2) un positionnement d'adulte.

Les jeunes désirent rencontrer des adultes... adultes ! Des hommes et des femmes qui ne les « singent » pas en essayant de « paraître » jeunes.

3) le vécu des autres.

Les jeunes cherchent à mieux connaître l'expérience des autres... des autres jeunes et des parents des autres. Ainsi la mise en commun des différents vécus leur semble capitale.

4) des informations et des conseils.

Les jeunes sont parfois à la recherche d'informations « vraies », ils demandent alors des adresses, des références d'auteurs ou de Sites. Il n'est pas rare qu'ils attendent des conseils... « et vous, vous feriez quoi à ma place ? »

5) médiation.

Devant la difficulté à communiquer avec leurs parents, certains jeunes viennent chercher une tierce personne pour servir de médiateur dans un conflit qui n'en finit pas.

Les attentes des parents d'adolescents

1) Une écoute compréhensive.

Les parents se sentent parfois un peu « dépassés », il n'est pas rare qu'ils se culpabilisent. Le regard du professionnel est alors ressenti comme une sanction : « vous venez me consulter parce que vous ne savez pas faire ! » Et ils attendent tout le contraire : « Oui, vous avez un souci avec votre adolescent, mais vous n'êtes pas les seuls parents dans ce cas ; nous allons chercher ensemble des solutions... »

2) une connaissance des jeunes.

Les parents savent que je rencontre un grand nombre d'adolescents, ils viennent chercher la connaissance que j'ai d'eux.

3) le vécu des autres.

Les parents désirent savoir si beaucoup de parents sont confrontés aux mêmes interrogations, aux mêmes problèmes, qu'eux-mêmes avec leur adolescent.

4) des informations et des conseils.

Devant la multiplication des ouvrages grand public sur l'éducation des enfants et des adolescents, les parents ont bien du mal à faire un choix... Ils ne savent plus à quel saint se vouer ! Ils sont à la recherche de « quelqu'un », ni un ouvrage (lequel ?), ni un médecin (on n'est pas malade !), ni un psy (on n'est pas fou !), ni un membre de la famille (qui est trop impliqué !) ; « quelqu'un avec qui parler »... tout simplement.

5) médiation.

Certains parents ayant peur de s'emporter trop vite en discutant avec leur enfant, me demande de les « tempérer » lors d'une rencontre parent-adolescent ; c'est alors parfois une réelle solution pour renouer un dialogue devenu impossible.

Pour clore sans conclure

Lors de ma pratique professionnelle et à maintes reprises, j'ai pu constater que le principal souhait des adolescents comme des parents d'adolescents est de mieux se connaître. Ce souhait est parfois clairement exprimé, mais le plus souvent il est consciemment ou inconsciemment ignoré ; il n'en est pas moins le principal moteur de la démarche du jeune ou du parent.

Cette quête d'une meilleure connaissance de l'autre (son parent ou son adolescent) a pour seul objectif de permettre une compréhension mutuelle, pouvant aboutir à une rencontre épanouissante. Grâce à cette rencontre, sur le chemin de la parentalité (au sens de Didier Houzel*), le parent d'adolescent va accéder plus facilement à son statut d'éduquant d'un futur adulte. De même l'adolescent va pouvoir regarder avec réalisme son parent (avec ses atouts et ses manquements), ce qui va lui ouvrir la route vers l'insertion sociale dans le monde des adultes.

A la vue de cette constatation, il me semble capital de laisser (ou de rendre ?) aux parents, leur place primordiale dans l'éducation de leur enfant. Il n'est pas ici question, de nier le besoin d'accompagnement de tous les parents dans l'exercice de leurs fonctions. Il est simplement question de les conforter dans leur rôle, même s'ils rencontrent peu ou prou des difficultés éducatives. Ainsi avant de conseiller ou d'informer, il est indispensable de reconforter les parents par un accueil bienveillant. Mais qu'entend-on par informer ou conseiller ? Informer, peut correspondre à une passation de savoirs (adresses – Sites Internet – livres – professionnels...) ; mais conseiller est une activité beaucoup plus délicate car elle relève du savoir être ! Il s'agit alors de donner son avis (avec le risque qu'il soit totalement subjectif !), de s'investir (personnellement - professionnellement ?) dans la démarche du parent...

Facile, ni à dire, ni à faire !!! Pourtant les parents nous attendent sur cette voie. Y parvenir est alors du ressort du charisme de chacun...

Les adolescents : s'il leur est nécessaire d'aller « s'oxygéner » hors du cocon familial à la découverte d'autres adultes, ils ont néanmoins besoin pour se construire de leurs parents. Que ceux-ci soient épanouis dans leurs fonctions éducatives ou qu'ils ne le soient pas ; les adolescents ne peuvent devenir adultes sans rencontrer leurs parents. Ainsi, dans nos pratiques professionnelles, il me semble important de « renvoyer » régulièrement les adolescents vers leurs parents. Non pas pour les montrer en exemple (positif ou négatif), mais pour inciter l'adolescent à mieux connaître les qualités et les défauts de ses parents. Grâce à cela, il pourra « corriger » à sa guise les fondements de sa jeunesse et accéder ainsi à l'âge adulte.

Aude Valdenaire
*Responsable - Coordinatrice
EPE du Cantal*

**Didier Houzel « Les enjeux de la parentalité » éditions Eres*

Compte-rendu de l'atelier 5

1/ Que cherchent les parents qui consultent un professionnel à propos des difficultés de leur enfant adolescent ou à propos des difficultés qu'ils rencontrent avec cet enfant ?

D'abord, ce qui est recherché, c'est l'écoute de la part de leur interlocuteur. Ensuite, les parents cherchent des preuves de la compétence de cet interlocuteur et de sa connaissance des adolescents : *Avez-vous des enfants, vous-mêmes ? De quel âge ? Ont-ils des problèmes ? Quel est votre itinéraire professionnel pour faire votre travail actuel ?* Ils sont très demandeurs du vécu des autres : *Comment font les autres parents ? Est-ce que tous les ados sont comme ça ?*

Ils sont souvent à la recherche d'informations, d'auteurs d'ouvrages à consulter ou sites internet... aux réponses à des questions telles que : *Qu'est-ce que l'autorité ? Qui la détient ?* Ils veulent un conseil et parfois une médiation.

L'adulte consultant n'est pas en mesure de répondre à tout. Il doit donc pouvoir orienter la personne qu'il reçoit vers d'autres professionnels, auprès desquels il sait que son interlocuteur pourra avoir les réponses aux questions qu'il pose ou l'aide qu'il demande. Il est très important que les parents aient l'impression de ne pas être jugés, ce qui demande parfois un gros effort de la part du professionnel.

Les parents ignorent souvent ce que peuvent être les tâches éducatives de la famille, mais il ne faut pas confondre l'épuisement de parents impuissants face aux problèmes et aux attitudes de leurs adolescents et ce qui pourrait passer pour un abandon de leurs responsabilités.

Pistes de travail et propositions

Il faut créer des lieux d'activités communes, de rencontres entre parents, enfants et professionnels, comme y invitent les CAF avec leurs postes « animation collective familiale ».

Une formation convenable des professionnels est nécessaire pour qu'ils puissent créer du lien entre eux et avec les parents.

Les modalités d'accueil des familles doivent être travaillées et améliorées. Il ne faut pas hésiter à multiplier les propositions faites en ce sens (de l'accueil individuel aux cafés-rencontres...).

2/ Que cherchent les adolescents qui consultent un professionnel à propos des difficultés qu'ils rencontrent ?

D'abord, ce qui est recherché, c'est l'écoute de la part d'un interlocuteur qu'ils veulent rassurant.

Ensuite, les ados cherchent des preuves de la compétence de cet interlocuteur et de sa connaissance des adolescents : *As-tu des enfants, toi-même ? De quel âge ? Ont-ils des problèmes ? Quel a été ton parcours professionnel pour faire ton travail actuel ?*

Ils sont souvent à la recherche d'informations, d'auteurs d'ouvrages à consulter ou sites internet... permettant d'obtenir des réponses aux questions qu'ils se posent sur eux-mêmes, sur leurs parents, sur la vie.

Ils veulent un conseil et parfois une médiation. L'adulte consultant n'est pas en mesure de répondre à tout. Il doit donc pouvoir orienter l'adolescent qui le consulte vers d'autres professionnels auprès desquels il sait que son interlocuteur pourra avoir les réponses aux questions qu'il pose ou l'aide qu'il demande.

Pistes de travail et propositions

Tout professionnel doit renvoyer les adolescents à leurs parents parce que ce sont eux qui les aiment. Il faut créer des lieux d'activités communes, de rencontres entre parents, enfants et professionnels, comme y invitent les CAF avec leurs postes « animation collective familiale ». Les modalités d'accueil des ados doivent être travaillées et améliorées.

3/ Comment les professionnels peuvent-ils procéder à la dévolution aux familles de la fonction éducative primordiale dont elles ont été dessaisies ou dont elles se sont parfois dessaisies elles-mêmes ?

C'est une révolution que remettre les parents au centre de l'éducation de leurs enfants... alors que, sauf dans le cas rarissime de déchéance parentale par jugement, ils sont bien toujours les premiers acteurs d'une éducation pour laquelle les professionnels n'ont qu'une fonction d'aide et d'assistance et, au pire, de substitution temporaire.

Les principaux enjeux sont les suivants :

- Le **rôle des professionnels** a longtemps été conçu comme faire à la place des familles, alors qu'il faut que certains d'entre eux parviennent à se résoudre aujourd'hui à jouer un rôle plus effacé : aider les parents, les **réhabiliter** à leurs propres yeux et aux yeux de leurs enfants et les renforcer dans leurs fonctions parentales.
- On parle constamment de travail des professionnels en **réseau**. C'est très bien pour créer une complémentarité des regards, des compétences, des expériences de ces professionnels pour une meilleure efficacité de leur action, même si certains sont astreints au secret professionnel et d'autres non. Mais, du coup, le rôle des parents n'en est-il pas encore plus dévalorisé ? En effet, les familles connaissent rarement les rôles, fonctions, statuts et compétences des divers professionnels auxquels ils sont amenés à confier leurs problèmes. Et une question se pose finalement : les parents eux-mêmes appartiennent-ils au réseau de ces **co-éducateurs**, ce qui constituerait peut-être un premier pas vers la dévolution ?
- Une grande surprise de certains participants à l'atelier a été leur méconnaissance de certains autres professionnels. En particulier, la fonction, la formation et la compétence des **animateurs** sont peu connues et les animateurs sont peu reconnus par leurs collègues, tandis que les enseignants seraient ceux qui, pour la plupart des autres professionnels, détiendraient un certain nombre de clés essentielles pour la réussite des adolescents et l'aide à apporter en ce sens aux

familles.

Pistes de travail et propositions

Tout ce qui permet une meilleure connaissance mutuelle des divers professionnels et des parents doit être mis en œuvre : formation initiale et continue, rencontres, échanges, réseau. Et c'est particulièrement d'actualité avec la mise en œuvre des dispositifs de *réussite éducative*.

4/ Comment prendre en compte durablement des projets d'adolescents, y associer leurs parents et pérenniser une action de professionnels en ce sens, dans un contexte de précarité des emplois de travailleurs sociaux ?

Notre réflexion s'est construite autour d'une étude de cas.

Dans une commune semi-rurale d'Auvergne, les élus sont convaincus de la nécessité d'aider des ados à réaliser un projet autour de la musique. Il a été décidé la création d'un poste de moniteur-éducateur pour coordonner cette action qui s'appuiera sur l'organisation de concerts par les ados.

Il sera fait appel aux parents (des « familles motrices ») notamment pour constituer des dossiers de demande de financement. Ces parents entraînent d'autres familles, plus en souffrance et souvent retranchées sur elles-mêmes.

Il a été décidé d'entrer dans les dispositifs CEL (Contrats éducatifs locaux) et CTL (Contrats temps libres) et obtention du financement total des projets avec le concours de la Mutualité et de la Commune.

Le premier concert a été cogéré par les adolescents et les familles. S'en est suivi une demande des parents d'une formation sur les conduites addictives. (Les parents n'adhèrent pas au discours technique du psychologue pressenti. Des éducateurs d'une autre structure interviennent avec plus de succès.)

Toujours à la demande des parents, est organisée une rencontre des services chargés de la répression anti-drogues pour visualiser les produits.

Montage, ensuite, d'autres projets incluant d'autres partenaires, en réponse aux demandes des parents (ex : sexualité). Nombreux échanges entre parents. Cette action a duré cinq ans avec l'organisation annuelle d'un concert et des micro-projets autour. Pendant ces années, les financements ont toujours été assurés.

Les ados ayant manifesté la volonté de faire seuls, ils créent une association en accord avec l'Amicale Laïque qui la supporte. Il en résulte un déficit de 20 000 F. Les diverses institutions proposent leur aide et un recadrage de l'action l'année suivante. Aujourd'hui, l'action continue mais... la nouvelle municipalité a coupé les fonds et supprimé le poste.

Le principal problème soulevé ici vient du fait que, quand ce sont les professionnels qui agissent -

notamment dans le cadre de leur institution - les financements existent et sont souvent pérennes. Mais lorsqu'il s'agit de mettre les ados ou les parents au centre du dispositif, rien n'est assuré.

Pistes de travail et propositions

Il faut travailler dans plusieurs directions :

- incitation des ados à **mettre en œuvre** des projets,
- incitation des parents à **soutenir** ces projets,
- établissement préalable de **diagnostics** précis,
- sensibilisation des **politiques** à l'importance de ces actions et **engagement** à les rendre pérennes, tant par un soutien financier que par la création de postes de professionnels compétents et l'assurance du maintien du support financier des actions et des postes,
- accroissement des **compétences** des professionnels dans ces domaines d'aide qui ne font pas vraiment partie de la formation de la plupart d'entre eux.

La principale préoccupation évoquée dans l'atelier : après des décennies d'exclusion et de destitution des parents par les professionnels et par leurs institutions, comment remettre la famille au centre de l'initiative éducative, comment outiller les professionnels pour l'y aider et comment évaluer cette évolution ?

Quelques remarques complémentaires

D'abord, tous les participants à l'atelier ont apprécié l'organisation de ces *Rencontres pédagogiques nationales*. Ils ont particulièrement aimé le fait que les horaires n'aient pas été bousculés et aient permis ainsi de nombreuses rencontres et discussions informelles.

Ensuite, le témoignage d'Aude Valdemaire a été un moment jugé très intéressant pour tous et moteur parce qu'il parlait d'une expérience solide et décrite d'une manière très humble, qui n'avait été vécue par aucun autre participant, même si tous avaient une expérience professionnelle - mais moins centrée sur cet objet - de relations avec des familles.

À plusieurs reprises, au cours des discussions, les participants ont regretté une attitude trop peu engagée de certains professionnels. Et contrairement à ce qui se produit souvent lorsqu'on aborde ce type d'attitude dans un groupe inter-professionnel, ce ne sont pas les membres des autres professions qui ont le plus déploré que trop d'éducateurs ne soient là que pour « pointer » et que beaucoup d'enseignants ne se sentent totalement concernés ni par la souffrance des familles, ni par celle des ados, ni par l'avenir de ces derniers.

Enfin, sans aucune animosité, ni envers les organisateurs ni envers les conférenciers (que certains ont bien apprécié), des participants ont regretté qu'aucune des deux conférences n'ait réellement alimenté la réflexion et les débats de notre atelier. D'autres ont exprimé le sentiment inverse, mais nous n'avons pas ouvert le débat sur ce point...

Atelier n° 6

VALEURS ET SPIRITUALITE

1) Les valeurs au travers desquelles les jeunes se définissent, ne sont-elles pas encore trop vécues sur le mode de l'extériorité tandis que la spiritualité, elle, concernerait l'intériorité d'un « élève » ? Si les jeunes restent, trop souvent, dans l'immédiateté la plus totale, comment opérer avec eux la prise de distance nécessaire au travail de la pensée ?

En tant que professeur de philosophie, Rémi Sangorrin observe que les jeunes réduisent ce qu'ils sont à ce qu'ils pensent et que leur sentiment de liberté se limite au fait de dire ce qu'ils pensent. Il constate la plupart du temps que les valeurs ne sont pas interrogées, ni le résultat d'un choix, d'une liberté. Si la spiritualité pour le jeune est synonyme d'intériorité, de conscience de ce qu'il est, est-il réellement celui qu'il a conscience d'être ? Or, la relation éducative a pour finalité de mettre l'adolescent en position de quête, c'est-à-dire de ne pas être certain de savoir. Car celui qui croit savoir ne cherche plus. Quand les valeurs au travers desquelles les jeunes se définissent sont autant vécues sur le mode de l'extériorité, cela aboutit à une réelle déresponsabilisation.

Toujours dans le cadre de ses cours de philosophie, il constate par exemple que tous les élèves ont un « préjugé » favorable à la diversité culturelle mais quand il s'est agi concrètement de faire un pas vers l'autre (dans le cadre d'un échange avec de jeunes anglais), de le rencontrer, « il n'y avait plus personne ».

Mais leur immédiateté ne représente-t-elle pas un atout dans ce qu'ils vivent au quotidien ? (Réinvestissement dans le rap, les tags, graphes etc....) Si on assiste à un tel grand écart entre le dire et le faire, entre des valeurs plus ou moins revendiquées et des valeurs réellement incarnées quant à l'ouverture à l'autre, c'est peut-être parce qu'il demeurera toujours difficile, voire risqué, de rencontrer l'autre en se basant sur le terrain mouvant d'une identité en construction. Si sa propre étrangeté s'avère inquiétante, comment peut-on accueillir tranquillement celle de l'autre ?

Quant à la question de l'immédiateté totale, plus directement, les médias, s'ils sont subis, lui fabriquent une voie royale. Il y a là matière à travailler pour les éducateurs. L'éducation aux médias constitue donc un rempart important au « tout, tout de suite » et aux tentatives d'anéantissement de l'esprit critique.

Y aurait-il eu, en amont, déficit du développement de l'esprit critique ? Cela renvoie peut-être à la responsabilité des adultes ayant à faire avec ces jeunes (parents, profs, éducateurs, animateurs, etc.)

Même si les jeunes réduisaient leur liberté à leur possibilité de dire ce qu'ils pensent, ont-ils suffisamment d'espaces de confrontation et d'expression réelle de leurs idées ?

Les jeunes portent les valeurs que les adultes leur transmettent. Il existe aussi une difficulté d'assumer une position d'adulte face aux élèves dans le cadre de l'école. Des adultes peuvent même parfois cautionner le déni de la personne même de l'adolescent. Si on n'est pas contre, c'est qu'on est pour.

Enfin, nous pouvons constater un écart entre la perception des jeunes dans le cadre des loisirs et celle qui prédomine dans le cadre scolaire. Il est intéressant de croiser les deux espaces.

2) La société aurait-elle la jeunesse qu'elle mérite ?

On n'a pas forcément la jeunesse qu'on mérite mais plutôt celle qu'on fabrique. La culture devient de plus en plus partagée et le savoir en progression. Mais plus les moyens de l'autonomisation existent, plus on ferme les portes. Les jeunes se retrouvent coincés dans le triptyque *école loisirs famille*.

Quel espace la société leur laisse-t-elle pour qu'ils puissent agir sur leur milieu afin de le transformer ?

Nous sommes responsables de ce que nous fabriquons. Ce ne sont pas non plus les adolescents qui sont créateurs de ce qu'ils consomment. Les jeunes sont confrontés à des valeurs auxquelles ils n'ont pas envie de croire. Ils sont aussi en capacité eux-mêmes de construire leurs propres valeurs. Notamment par rapport au travail. Est-ce que je dois automatiquement transmettre mes valeurs par rapport au travail et est-ce que eux n'ont pas des choses à dire par rapport au travail avec des valeurs différentes ? Il y a les valeurs de la société française, et il y a les jeunes qui sont confrontés à la réalité. Ils constatent, eux aussi, l'écart entre « *faites ce que je dis, ne faites pas ce que je fais.* » Les jeunes ne croient plus en eux-mêmes et ils ont besoin du regard de l'adulte pour reprendre confiance.

3) Que met-on derrière le mot valeur ?

Codes de vie, morale ? Modes de vie ? Culture, sous culture ? Mode d'expression ? *L'éthique* (de l'ordre de la conscience, de la pensée) est souvent mise à la place de la *morale* (de l'ordre de l'obéissance, du code, de la règle). Les valeurs permettent de se construire par rapport à des repères idéologiques idéaux qu'on se crée, que notre milieu nous crée, repères auxquels on croit. Elles renvoient à la notion *d'identité, d'engagement* (c'est au nom de valeurs que l'on s'engage ou pas), mais aussi à des *finalités* éducatives, à ce qui est bon pour l'homme, qui lui permettra de grandir, de trouver sa place dans un groupe. Elles fondent le socle d'un « vivre ensemble » qui s'avère davantage de l'ordre du sociétal que du social et si le sens de l'effort est une valeur, il n'a de sens que s'il permet ce « vivre ensemble ». Il existe donc des valeurs idéologiques, sociales, culturelles, éducatives....

Elles demeurent ce à quoi l'on accorde de l'importance pour construire son existence.

Si les valeurs permettent d'exister au travers du vivre ensemble, est-ce qu'il existe des valeurs lorsqu'on pense que l'autre n'existe pas, alors qu'une valeur est un « appel à l'autre » (Rémi Descola) ?

Est-ce qu'il y a des « mauvaises » valeurs ? Quel est le prix à payer pour adhérer à des valeurs de la part de l'adulte ? Qu'est-ce que ça coûte à un ado de se construire ses propres valeurs ? Est-il prêt lui aussi à payer le prix ?

La non-acceptation, la révolte, même si elles évoquent l'univers des adolescents, peuvent aussi représenter des valeurs portées par les adultes.

4) Et la spiritualité dans tout ça ?

Elle ne concerne pas que la religion et peut parfois s'y opposer. Il s'agirait, plus globalement, d'une quête du sens de la vie. Or un adolescent a particulièrement besoin de sens dans cette vie dont il doit de plus en plus se montrer responsable.

N'y aurait-il plus de sens du « sacré » ? Car l'autorité et la légitimité, par exemple, sont de plus en plus souvent mises à mal. Certains, parmi nous, confirment que « *le sacré n'a de sens que s'il leur permet d'être sacrilège* ». Du sacré, il y en a encore dans la religion et les morales plus ou moins étriquées qu'elles peuvent sécréter.

Selon Régis Debray, une des institutions qui illustre le mieux les valeurs républicaines était notre école publique laïque. Il estime qu'elle se *désacralise* peu à peu. Il en reste un fervent défenseur mais va travailler avec une mairie communiste en région parisienne autour de *l'enseignement du fait religieux* pour combattre les obscurantismes de tous bords.

La notion de *sacré* se fonde aussi sur la séparation de différents espaces (profane/sacré). Depuis quelques années l'espace public de l'école (séparé de l'espace plus privé de la famille) n'est donc plus tout à fait l'espace sacré de la République. Diam's dans « La boulette » ne chante-t-elle pas : « C'est pas l'école qui m'a dicté mes codes » ?

Cependant, de cette saine et souvent juste révolte, il ne faudrait pas en déduire qu'il s'agit de jeter le bébé avec l'eau du bain. La séparation nécessaire de l'espace public scolaire de l'espace privé familial n'implique pas forcément une absence de lien. Ne peut-on au contraire utiliser cette séparation pour élaborer, penser (et parfois panser) le fameux « lien social » ?

Enfin, notre discutant philosophe nous rappelle, à juste titre, que la spiritualité est liée étymologiquement à la notion de *respiration*, qu'elle comprend une dimension critique, et qu'il existe une ouverture critique dans l'humour.

5) Quel est le rôle de l'adulte en relation éducative avec un adolescent ?

Si les valeurs se situent du côté de ce qu'une société tient pour *vrai* (cf. disciplines scientifiques), *beau* (cf. art, esthétique) et *bon* (morale), le rôle de l'adulte se limite-t-il à la transmission de ces valeurs ? Et qu'en est-il de *l'éthique* qui réintroduit une dimension subjective dans l'approche et l'évaluation de questions de société ? Selon son approche en tant qu'enseignant ou plutôt en tant qu'animateur, éducateur, on mettra l'accent davantage sur une connaissance la plus fine possible d'un ado, ou sur une approche à partir d'un savoir.

D'autres travaillent essentiellement avec les potentialités des jeunes en développant des projets. La notion même de « potentialités » renvoie à celle de « capacités », « compétences », « appétences ».

Mais que peut-on construire après un constat d'échec par exemple ?

Car la connaissance ne suffit pas pour résoudre la question de la transmission des valeurs. C'est aussi dans la « non maîtrise » qu'il va se jouer quelque chose. C'est de là que peut émerger une certaine créativité. Il y aurait une sorte de richesse, de fécondité, dans cet « espace vide ».

La valeur se situe du côté du fait de *redonner du désir*. Par ailleurs, un adolescent ne peut se construire qu'en tant que sujet et pas uniquement en tant qu'objet, s'il veut accéder à une vie adulte. Cependant, en milieu ouvert, les jeunes qui arrivent « ne collent plus » au projet qu'on s'est donné. Le projet initial devient donc un outil obsolète. Mais un projet évolue et les valeurs éducatives aussi. Il y a aussi le temps d'appropriation du professionnel. Quel est notre rôle ? Les aider à ? Les accompagner ? Les aider à clarifier ? Dans quel espace travaille-t-on avec eux et quel espace leur laisse-t-on ?

Comment chacun, à l'endroit où il est en contact avec un ado (adulte et représentant institutionnel), porte la figure de l'adulte en devenir ? Il n'y a pas toujours de lien entre les différents adultes intervenants alors que la possibilité de mettre du sens reste cruciale dans le parcours d'un adolescent.

Le *projet* est issu de la philosophie existentialiste de Sartre. La valeur qui se rattache à la notion de projet, c'est la *liberté* (porteuse d'autonomie). Nous réaffirmons ici l'importance du *cadre* du projet comme milieu d'expression de la liberté. C'est pourquoi il doit se réaliser *avec* les jeunes et pas *pour* eux. (cf. méthodologie du projet). L'évaluation, elle, permettra de repérer le degré d'éloignement ou de fidélité par rapport au projet.

Le plus dur, c'est de donner aux jeunes envie de... C'est le temps qu'on passe avec eux qui fait qu'on arrive à les motiver.

Les ados savent bien que l'on n'a pas la science infuse et la bonne parole, mais ils ont besoin quand même d'entendre notre parole. *Ils ne seront pas forcément d'accord avec l'image qu'ils se font de l'adulte mais au moins, ils vont se construire avec ça.* L'humilité requise nécessite d'être au service de leur fabrication d'eux-mêmes, dans leur propre *vie*. Sinon, ils deviennent l'alibi professionnel du monde des adultes.

Par rapport à la notion d'*effort*, certains ont estimé qu'on ne pouvait plus dire : « Si tu travailles, tu auras du travail, parce que certains « Bac plus 5 » se retrouvent parfois sans boulot ». D'autres, ont affirmé qu'il fallait, au contraire, continuer à dire que l'on n'a rien sans rien. ***La valeur du travail, c'est autre chose que le salariat.*** C'est plus un discours du « travaillant » que du travailleur salarié.

Il faut « retoiletter » des valeurs qui fassent sens et lien. Nous avons pour cela un super outil à proposer aux ados, c'est *l'animation volontaire*. Ils sont peut-être mal payés, mais au sens où ce *mal payé* participe au fait de permettre à des jeunes de partir en vacances.

Le travail non-salarié a de la valeur quand il est fondé sur des valeurs. Ce serait tout un art que de leur permettre de (re)découvrir le goût et le sens de l'effort, en leur permettant d'y trouver du plaisir, tout en ne tombant pas dans les pièges d'une séduction trop facile, voire démagogique.

Nous voulons donner les moyens, les outils, au jeune, pour trouver sa place dans la société, lui donner envie d'agir, lui permettre d'éprouver le goût, le sens de l'engagement, respect, plaisir du travail accompli, bien fait, de l'objet fini. Défendre des valeurs implique aussi de l'effort. Nous voudrions faire la démonstration que l'espoir est encore possible dans l'accompagnement de certaines valeurs. Dans le travail d'alliance qu'opère l'éducateur, il s'agit aussi de distinguer la fonction d'accompagnement du rôle de l'éducateur.

Si nous pointons, dans notre discours, la fréquence des notions de « vivre ensemble », « individu », « respect », force est de constater que ce sont des termes « fourre-tout ». Il s'agirait, en fait, essentiellement de faire des adolescents *des êtres de choix* tout en sachant pertinemment qu'ils n'ont pas tous la même capacité à choisir.

Mais alors, qu'est-ce que l'adulte doit mettre en œuvre pour permettre ce déséquilibre chez l'adolescent qui participera d'une dynamique dans l'ouverture ? Quels sont les espaces qui vont permettre la confrontation des valeurs ? Ce n'est pas tant la capacité d'expression immédiate de l'adulte, voire d'inculcation, qui pose problème mais plutôt celle d'argumenter, d'élaborer et d'étayer sa pensée. *Une valeur, ça s'incarne au quotidien* et ça se traduit en termes d'organisation. Par exemple : un directeur qui se dit toujours disponible mais dont la porte du bureau est toujours fermée, c'est contradictoire.

Le professionnel doit donc faire preuve d'une certaine exigence quant à *sa qualité d'accompagnement* dans la transmission et la confrontation de certaines valeurs, en s'appuyant sur certains *savoir être* fondamentaux, et en particuliers des qualités telles que : l'authenticité, la cohérence et l'humilité. Mais qui accompagne les valeurs des éducateurs ? Qu'est-ce qui leur permet de faire le lien entre les différentes valeurs qui les traversent, elles-mêmes issues de différentes sources (professionnelles, culturelles, familiales, personnelles, etc.) ? Ne sont-ils pas trop souvent les ouvriers de l'éducation formatés avec leurs propres valeurs ? (Notons tout de même qu'il existe un contrôle et une évaluation des services éducatifs d'après la loi de 2002.) *Ce n'est qu'au travers du « vivre ensemble » que les jeunes peuvent le mieux repérer nommer, définir et s'approprier ou se défaire de certaines valeurs.*

Pour conclure...

Les adolescents ont besoin *d'éprouver* (aussi au sens de mettre à l'épreuve) la solidité des valeurs des adultes dans la relation éducative, afin de faire leurs propres choix et d'affirmer leurs valeurs à eux.

Le positionnement de l'adulte par rapport à la valeur du travail, de l'effort, nous a paru essentiel dans le cadre de notre accompagnement des jeunes. Peut-être plus uniquement en tant que salarié ou travailleur (terme encore trop connoté) mais surtout en tant que « travaillant ».

Nos actes et nos valeurs doivent être en accord. Les valeurs « passent » si elles sont incarnées au quotidien et au travers d'une certaine cohérence, avec authenticité et humilité. En ce qui concerne les valeurs dont il est porteur, comment l'éducateur peut-il veiller à distinguer les trois espaces suivants : celui du *professionnel* institué, celui du *citoyen*, celui de *sa personne* ?

Atelier n° 7

LES ADOLESCENTS EN MILIEU RURAL

Témoignage de Nathalie Nolot-Lacrampe

CPE au collège de Vic sur Cère

Vic-sur-Cère se situe à 21 km d'Aurillac. Le collège accueille des élèves non seulement de Vic-sur-Cère mais également des communes alentour telles que Polminhac, Thiezac, St Jacques des Blats... Le ramassage scolaire fait « la cueillette » chaque jour d'élèves plus ou moins éloignés du collège. Durant la période hivernale, les fermes les plus en hauteur peuvent être totalement isolées pendant plusieurs jours, suite à des congères. De ce fait, le chasse-neige ne pouvant circuler, les familles doivent elles-mêmes commencer à se dégager toutes seules. Il peut donc arriver que des élèves soient absents en classe pour cause d'intempéries. Certains élèves sont issus de familles installées là depuis plusieurs générations. Pour d'autres, leurs parents, attirés par un accès à la propriété plus abordable que dans la ville voisine, ou par une meilleure qualité de vie, décident de s'installer dans les villages voisins.

Les élèves issus du même village se retrouvent à l'extérieur du collège, souvent au sein du club de foot principalement. Aurillac étant la ville la plus proche, nombre de parents y accompagnent au moins une fois par mois leurs enfants. D'autres familles tributaires de leurs exploitations, ne peuvent offrir à leurs enfants autant de mobilité. Les déplacements pendant les week-ends et les vacances scolaires sont rares. Pour certains élèves, cet isolement est très mal vécu. Dans certains cas, cela peut donner lieu à de véritables conflits familiaux. Les enfants refusent alors le mode de vie de leurs parents.

Parfois, au sein du collège se retrouvent les cousins d'une même famille. D'autres fois, les querelles de clocher sont « importées » par les enfants des différentes familles qui suite à un évènement dont personne ne sait l'origine exacte, nourrissent des rancœurs tenaces. Nous avons également des élèves d'Aurillac que les familles ou l'institution elle-même décident de mettre en « vert ». En effet, étant moins noyés dans la masse des élèves, ils sont normalement plus facile à repérer. Enfin, nous avons des élèves de petites primaires de campagnes alentour qui sont fort effrayés à l'idée de se retrouver dans un collège avoisinant les 200 élèves. Ces « petites fleurs des champs » comme j'aime à les appeler, ont besoin d'être rassurées durant le premier trimestre. Ces élèves sont en pleurs à la moindre remarque des plus grands ou parce qu'un camarade les a bousculés dans la cour ou dans les couloirs.

En tant que Conseillère Principale d'Education, mon rôle au sein du collège est multiple. Ma fonction, sous l'impulsion du chef d'établissement, comme nombre de mes collègues, s'inscrit à la fois dans une réalité de terrain mais aussi dans un cadre qui définit notre activité. Au sein du collège, chaque fonction est élastique. L'image du surveillant général est bien lointaine. Etablir une relation avec les

parents est essentiel. L'élève vient souvent à l'école avec ses préoccupations de la veille. Parfois, des situations comme les maux de ventre du lundi matin, des absences aux motifs plus ou moins douteux, imposent un dialogue avec l'élève mais aussi avec sa famille. Chaque personne ressource, tels que les parents, les éducateurs... sont autant d'acteurs qui peuvent contribuer à une approche plus globale de l'élève en difficulté ou non. Cette approche, cette communication repose sur un long travail fait de tentatives parfois avortées. Certains au début ont vu parfois d'un mauvais œil cette C.P.E. qui n'était pas d'ici... !

Différents partenariats avec des associations qui viennent au sein du collège sont essentiels. Ces différentes actions permettent aux élèves dont la mobilité géographique dépend essentiellement des transports d'échanger avec des adultes sur des sujets aussi divers que la prévention routière, les dons d'organes, l'alcoologie... Au sein d'un collège rural, l'anonymat des différents personnels n'existe pas. Chacun se voit et se côtoie. Il en va de même pour les élèves.

1/ Constats et réflexions

Il existe une réalité différente pour les jeunes qui consomment des produits addictifs et pour les adultes qui les encadrent. Cette différence rend la communication impossible tellement le fossé est important entre les différentes représentations. L'anonymat est inexistant en milieu rural. L'adolescent est en permanence sous la loupe d'une population implantée, où tout le monde connaît chacun.

Un questionnement se pose sur l'image que les adultes peuvent donner aux jeunes, par les pratiques traditionnelles, notamment la convivialité autour de l'alcool.

La nécessité est évoquée d'aider les jeunes à devenir acteurs de leurs propres projets.

Dans l'exemple que nous a cité Christine, on pouvait noter l'implication des élus qui ont accepté de suivre des stages pour acquérir les compétences nécessaires à mettre en place une réelle politique d'écoute et de suivi des jeunes, et non pas de répondre ponctuellement à des demandes de consommateurs. La période du début de mandat semble plus favorable à la mise en place d'actions vers la jeunesse.

Les différentes catégories de jeunes qui peuvent être des ruraux de tradition, dont les familles sont implantées depuis plusieurs générations ou bien des jeunes qui arrivent de la ville ou de la banlieue pour des raisons diverses. Ces différentes catégories n'ont pas forcément les mêmes centres d'intérêt et des pratiques diverses qu'il convient de prendre en compte lors de l'action que l'on envisage de développer sur un territoire.

La mobilité constitue un handicap d'autant plus important que le lieu de résidence est éloigné d'un centre urbain. La mobilité est freinée par l'éloignement, l'inquiétude d'être confronté à l'inconnu, de nouveaux lieux, de nouvelles personnes et freinée, surtout, par les difficultés financières. Ces freins conduisent à un appauvrissement des possibilités de travail, d'accès aux loisirs, à la culture, aux études. Les filières les plus intéressantes sont finalement réservées aux populations des centres villes, et pour les agglomérations importantes.

Il est important d'avoir des *coordinateurs militants* qui se mobilisent pour faire évoluer la population, les élus. Ces gens doivent avoir une bonne connaissance du terrain et une implantation reconnue.

La *transversalité* des actions entre parents, enseignants et animateurs nous semble incontournable et la multiplication des échanges entre ces trois parties est un moyen d'atteindre une confiance mutuelle qui favorise cette transversalité.

2/ Comment créer de la transversalité entre le milieu associatif, les élus, les établissements scolaires ? Comment établir ou consolider des partenariats ?

Ces *partenariats* sont mis en place ou évoqués depuis longtemps, mais sont-ils satisfaisant ? La multiplication des contacts entre les différentes parties doit préserver des zones d'intimité pour les actions des jeunes. Une bêtise ne doit pas être mise sur la place publique, elle doit se cantonner au lieu sur lequel elle s'est produite, sans stigmatiser le jeune en tous lieux.

D'autre part, il ne faut pas considérer cet anonymat comme un frein mais comme un moyen d'adapter la cohérence des réponses à mettre en place, harmonie des règles, par exemple. La mutualisation de la connaissance des individus ne doit pas bénéficier au « flicage », mais bien plus à une explication bénéfique des comportements des ados.

Il faut définir des *objectifs* au cadre dans lequel on veut agir. Forcément, on va entrer dans l'intimité des jeunes, d'où la nécessité de prendre en compte les attentes partagées, entre les jeunes et les éducateurs. Peu importe le cadre dans lequel on agit (REP, RIS, collectivité locale, association...) pourvu que l'objectif soit d'améliorer une situation donnée, sur un territoire donné, à un moment donné, par exemple un travail sur la résolution de la mobilité.

Il existe des *dispositifs* pour améliorer l'aide apportée aux jeunes en matière d'accès à la formation, à la culture, aux déplacements (fond d'aide aux jeunes...) Il existe des lieux de diffusion de l'information (mission locale...) Toutefois, le constat est établi que l'éloignement de la structure mère accentue l'effilochement des ressources. La structure mère est encore représentative dans les sous-préfectures mais, de plus en plus ignorée ou inconnue à mesure que l'on s'en éloigne (villages inférieurs à 2 000 habitants).

Les jeunes qui utilisent les aides sont surtout ceux qui ont déjà des possibilités pour repérer ces aides et y accéder. Ceux qui en ont vraiment besoin n'osent pas les demander, ou plus simplement, ignorent leur existence.

3/ La mobilité des jeunes nous apparaît indispensable pour l'accès :

- A la santé (gynéco notamment)
- Au travail
- Aux études, à la formation
- Aux loisirs
- Et aussi à la culture !

C'est la présence dans les petits bourgs d'un animateur, d'un coordinateur, d'un chef de file territorial, qui permettra de catalyser l'utilisation des ressources existantes, présentes, mais ignorées.

Il faut donc amplifier les temps de permanence de ces *personnes ressources*, de ces médiateurs territoriaux et leur permettre d'aller à la rencontre des publics ruraux.

Une réflexion semble devoir s'engager sur la parallèle que l'on peut faire entre les services qui sont, d'ores et déjà, proposés aux personnes âgées et ceux qui pourraient s'envisager en direction des jeunes.

4 / A propos de culture et enrichissement

Faire attention à *l'accès à une culture* que l'on croit utile pour les jeunes et qui ne correspondrait peut-être pas à leurs désirs. On ne peut pas savoir à l'avance ce qui intéresse les gens mais il faut leur fournir les clés pour pouvoir aborder des domaines culturels inconnus. Mais comment amener les gens à découvrir, comment susciter l'envie de découvrir ? Comment faire/renforcer des liens, des *partenariats* institutionnels et associatifs autour des événements culturels ?

S'appuyer sans doute sur les *compétences* existantes chez les jeunes (ex : informatique et construction du réseau). Il faut donc avoir une *écoute* accrue des personnes que sont les jeunes, pour repérer les compétences et accorder une confiance suffisamment élargie afin qu'elle ne soit pas une contrainte rébarbative pour tuer les envies naissantes.

Réfléchir au *partage de l'espace public*, construire un espace à l'extérieur du village pour se débarrasser des jeunes bruyants. Envisager plutôt la manière de *vivre ensemble* et de se partager des espaces communs. Mettre en place, multiplier les initiatives qui permettent aux jeunes d'exprimer leurs projets et les réaliser (par exemple : constituer une association qui donne une légitimité institutionnelle). On peut aussi passer des *contrats moraux* avec des groupes de jeunes qui ne sont pas structurés en associations mais qui sont rassemblés autour d'un projet commun.

Enfin, les structures politiques doivent être en mesure de fournir des animateurs/médiateurs territoriaux/locaux qui ne rapportent pas d'argent mais ont une action enrichissante pour les jeunes de leur territoire. On peut penser au tandem systématique *agent de développement et médiateur territorial*.

5 / Favoriser le fonctionnement de réseaux.

Il apparaît utile d'engendrer une *mixité de territoires* pour dynamiser des échanges entre les personnes et les différentes richesses intellectuelles propres à chaque territoire. Les collègues, en milieu rural, devraient être un relais de choix pour instaurer une dynamique de jeunesse dans le tissu rural.

Le milieu rural, s'il est d'une certaine manière sécurisant, par la connaissance que chacun peut avoir des autres, peut se révéler étouffant voire sclérosant pour la construction du jeune citoyen.

Dans le milieu rural, comme ailleurs, le *partenariat* entre les élus, le milieu associatif, les établissements scolaires, est déjà dans souvent mis en place. Est-il partout, suffisamment, mis en place ? Peut-on améliorer les modalités de ce partenariat ?

6 / En réponse à ces constats, nous proposons de réfléchir à :

- Travailler pour améliorer la *mobilité* des jeunes.
- Montrer aux jeunes *l'intérêt* qu'on leur accorde, nous, adultes, élus, enseignants, éducateurs, parents... En adoptant une posture de *réelle écoute*, une écoute orientée vers des personnes à part entière. En aidant ces personnes pour l'enrichissement des ressources du milieu (réseaux informatiques, communication). En favorisant la structuration de groupes, autour de projets.
- Convaincre les élus de la nécessité de *médiateurs territoriaux* qui soient à même de coordonner les différents partenariats, qui soient aussi des ressources visibles et disponibles pour le public jeune d'une région. Ces médiateurs doivent constituer un tandem logique avec des agents de développement, plus particulièrement chargés de la logistique administrative.
- Aménager des *espaces communs* lorsque la nécessité apparaît, choisir le vivre ensemble intergénérationnel mutuellement réfléchi au lieu de reléguer les activités des jeunes aux abords des villages.
- Engendrer des *mixités de territoires* pour dynamiser les échanges des différentes richesses intellectuelles ou autres, propres à chaque territoire.
- Montrer que les collègues doivent constituer un *relais* de choix pour instaurer une dynamique de jeunesse dans le tissu rural. Cette dynamique ne peut s'appuyer que sur une volonté forte des institutions, pour développer les échanges chez les différents acteurs de l'éducation : éducateurs, parents, enseignants... Il s'agit de les démystifier les uns par rapport aux autres, d'abaisser les inquiétudes par le dialogue qu'ils peuvent nourrir les uns envers les autres. Et, au cas où les institutions se montreraient réticentes à favoriser ces échanges, il nous appartient, à nous, militants des associations d'éducation populaire, de travailler dans ce sens, chacun à notre place de citoyen.

Atelier n° 8

RISQUES, TRANSGRESSIONS, EXPERIMENTATIONS.

1) Pourquoi l'adolescent a-t-il besoin de transgression ?

La transgression est inscrite dans la *transformation corporelle*, cette transformation (importante comme chacun sait à l'adolescence), réveille les phantasmes qui avaient été enfouis, mis de côté pendant l'enfance. A cette période, ce sont les adultes (parents, enseignants, famille...) qui balisent, qui fixent les limites, les barrières. Au moment de l'adolescence, c'est le jeune lui-même qui doit les rappeler, les raviver, les affermir. Le corps perçoit alors des désirs qu'il faut apprendre à *gérer seul* d'où la nécessité de se jauger, se tester. La recherche des limites permet de remplir le vide créé par l'émancipation en marche chez le jeune, la nécessaire prise de distance avec ses parents, ses proches... Pour certains jeunes, la transgression devient même *vitale*.

La question de la norme

Du coup, la question de la *norme* (autre manière de nommer les limites) se pose, sauf que celle-ci est maintenant fixée par le groupe auquel l'adolescent aspire à appartenir (consciemment ou non). Les tensions existent, aussi ici. Par exemple : pour la majorité des jeunes, la normalité c'est la consommation de cannabis, ce n'est pas réellement une transgression (même s'ils sont vraisemblablement conscients que c'est une transgression pour d'autres, la majorité des adultes par exemple). Pour les jeunes, il existe le besoin, l'envie, de se conformer à la norme du groupe pour y être accepté. On rencontre aussi des adolescents qui ne repèrent plus la norme sociale.

La place, le rôle des adultes

Quel va pouvoir être, alors, le travail des adultes pour limiter les comportements transgressifs ? Les parents étant « dévalorisés », les autres adultes, que les adolescents rencontrent (professionnels ou non), vont pouvoir, sous certaines conditions, faire œuvre d'éducation. Le problème existe pour ceux qui vont avoir du mal à trouver, à rencontrer, les « bons » adultes. La question est de savoir qui sont, et comment caractériser, ces *bons* adultes et dans quels « espaces » les trouver, les repérer.

Il existe enfin un problème posé par les adultes qui acceptent, voire qui accompagnent les transgressions, ou encore les adultes qui, par leur action ou leur inaction, semblent encourager la transgression.

Des questions en suspens...

S'il y a nécessité de transgresser, avec quoi chacun va pouvoir « pimenter » sa vie sans se mettre pour autant en danger et comment, nous éducateur, acceptons-nous que chacun trouve son « piment » qui par définition n'est pas le nôtre ?

La question de la *norme* est très fluctuante : si l'on peut, peut-être, repérer certaines normes socialement admises, il n'est pas sûr qu'elles le soient toutes de la même façon (où mettons-nous la barre, à quel niveau ?). La norme comporte des paramètres individuels difficiles à prendre en compte.

Doit-on, par ailleurs, instituer certaines transgressions pour mieux les maîtriser ou instituer l'accompagnement des transgressions au risque d'une fuite en avant, d'une nécessité d'aller toujours plus loin... ?

Reste enfin la question des *rites*. Les adolescents européens n'ont plus de *rite de passage* de l'enfance à l'âge adulte, ce qui permet de penser que les transgressions suppléent, sans doute, à cette absence.

2/ La question des espaces

La place des adultes

La question des espaces semble être une question incontournable. En effet, les adolescents sont très sensibles à l'utilisation qu'ils font, et que les autres font, des *espaces* qu'ils occupent (ou n'occupent pas) ou qu'ils pourraient occuper. Dans les espaces désertés par les adultes, les ados inventent leurs propres règles, leurs propres façons de les utiliser. Ces espaces peuvent être, de fait, le lieu de transgressions. De même, les espaces clairement investis par les adultes sont bien repérés par les ados qui, d'une certaine façon, se construisent une *modélisation* de l'utilisation qui en est faite. Mais ils ne suivront pas, pour autant, ce modèle.

Des problèmes peuvent surgir dans les espaces où certains adultes acceptent (voire encouragent) certains « rituels ». Par exemple : en Vendée (mais sans doute ailleurs), des jeunes font le tour des caves à vin avec un « bâton à cocher » qui permet de capitaliser les cuites. Ou encore : à Niort (mais aussi sans doute dans d'autres villes) des jeunes, cent jours avant le bac, font la manche pour pouvoir prendre, là aussi, une « mufflée ». Le problème est que cela se fait dans des espaces (lieux et temps) où sont présents des adultes qui, dans le fond, cautionnent ces transgressions. On pourrait citer encore les revues (écrites par des adultes) qui expliquent comment cultiver le cannabis, booster son deux roues... Du coup, ce n'est plus l'absence mais la *présence* des adultes qui pose ici problème.

Espace public, espace privé

Le caractère *public ou privé* (la chambre, la maison, ...) de l'espace dans lequel la transgression a lieu est, lui aussi, important. La graduation n'est pas la même pour l'adolescent. Les espaces publics sont aujourd'hui relativement normés et ne permettent pas beaucoup de fantaisie. Ils sont de plus en plus conçus pour des utilisations très précises. Les espaces sont devenus très inducteurs d'utilisation stricte. De plus, ils sont souvent réfléchis pour créer des « sphères », où l'on peut rencontrer des gens (et souvent peu) qui vont en faire la même utilisation que nous (des gens qui ont la même « norme » que nous, les mêmes préoccupations). Par exemple : le mobilier urbain a souvent eu comme caractéristiques de tendre à supprimer les regroupements, les rencontres possibles entre personnes de « mondes » différents. On repère, de plus en plus nettement, les « espaces jeunes » et les « espaces adultes » (tout comme on repère bien les « espaces enfants »).

C'est souvent le besoin de *sécurisation* (voire de sécurité) qui à *mono-fonctionnalise* les espaces, qui sont ainsi plus faciles à surveiller, à entretenir...

Il est vraiment très difficile d'avoir une liberté d'agir dans ces espaces, on peut repérer que les jeunes s'en emparent quant même mais en fixant d'autres règles, d'autres usages, d'autres pratiques... Cela renforce, pour eux comme pour les autres, un sentiment de transgression.

La parole

Difficile de parler d'espace, sans parler *d'espace de parole*. Ces dernières années ont vu se mettre en place de nombreux espaces de parole pour les ados, avec plus ou moins de bonheur. On se demande, parfois, s'il ne faudrait pas un espace de parole par ados (l'ados étant fondamentalement unique !).

La question du langage et de sa maîtrise fait partie des préoccupations actuelles. C'est une question à ne pas banaliser et, sans doute, à traiter de manière essentielle. Nous savons, par exemple, qu'un adolescent qui manque de vocabulaire, de capacité syntaxique, est plus souvent que d'autres dans la transgression. Les difficultés langagières n'aident pas à la prise de parole, à l'échange... Il y a lieu de repérer les évolutions qui se feront chez les ados, avec les nouveaux langages qu'ils inventent. Le SMS est sans doute dans une trajectoire descendante, alors que le rap ou le slam sont dans la trajectoire inverse... On vend de plus en plus de dictionnaires de rimes... c'est bon signe ?

Autres remarques, autres questions

Qu'en est-il d'Internet, comme espace de transgression possible (et important ?) car nombre d'adultes sont défaillants « techniquement » avec cet outil ? Cet espace est bien souvent abandonné par les adultes, majoritairement moins compétents que presque tous les adolescents.

Des gens essayent, actuellement, en ayant compris les problèmes liés à la sectorisation des espaces, de créer des lieux de rencontres intergénérationnels. C'est l'exemple d'un centre de vacances de la ville de Saint-Denis, où il existe des espaces clairement repérés pour chacun mais qui sont connectés par des espaces communs. On y voit alors des gens « différents » se croiser, se regrouper...

3/ Les enjeux de la prévention

Le risque

Aujourd'hui la notion de *risque* est devenue centrale dans le domaine de l'éducation. Il est devenu difficile, voire impossible, d'en prendre. En tout cas, *l'institution* n'en prend plus. Si un risque est pris, c'est l'individu (l'éducateur) qui le prend, et lui seul. Partir en classe de découverte, en transfert... est devenu bien risqué ! Le politique s'intéresse beaucoup à la réduction des risques, c'est très *tendance*. Il vit lui-même dans le phantasme du risque zéro. Il est donc nécessaire, pour nous, d'inscrire la réduction des risques dans les territoires et d'interroger les politiques, de les obliger à s'engager.

Car il existe des paradoxes à prendre en compte. On constate, aujourd'hui, que les adolescents bien formés à la question des risques ont plus d'accidents que les autres. Autrement dit : pour se confronter aux risques, ils ont la nécessité d'aller encore plus loin. Il existe aussi des risques qu'il n'est pas nécessaire de réduire : prendre la parole (en relation duelle, en groupe...), l'engagement (dans une association, un parti politique, un mouvement, un syndicat, un centre de vacances ou de loisirs...).

Finalement, la relation éducative devrait aider les ados à se construire leur propre rapport au risque et non pas seulement à réduire les risques.

La prévention

On se demande si, parfois, les jeunes n'ont pas *trop de prévention* dans tous les domaines. Ils finissent par nous dire que finalement... ça donne envie d'essayer ! De même, les vecteurs utilisés ne sont pas toujours appropriés, les slogans pas toujours adaptés. Les campagnes de prévention se font toujours en relation avec *l'idéal type de la norme*. La barre est souvent trop haute, inaccessible. Pour que la prévention atteigne son but, il faut trouver ou créer l'espace adéquat où ceux qui permettent ou encouragent la transgression sont absents ; par exemple : on ne fait pas de prévention à la drogue dans le périmètre du dealer et encore moins en sa présence. Le *décalage* spatial est nécessaire.

De même, *l'injonction* n'est pas appropriée. En Bourgogne, un projet rural a tenté de mettre en place un bus pour aller à la rencontre des jeunes, au plus près, là où ils se trouvent. L'idée était de rechercher, de leur part, une prise de conscience. Ce contact permettait aussi de sensibiliser les parents à certaines problématiques. En milieu rural, tout le monde se connaît ce qui rend parfois la prévention encore plus difficile. Finalement, on se rend compte que pour qu'il y ait prévention, il faut qu'il y ait une *rencontre*. C'est encore la *parole* qui va s'échanger, qui est importante.

Les mots...

Ce sont encore les mots qui nous ont fait réfléchir. Nous parlons de « *prévention* » là où les Québécois parlent de « *prévenance* ». Nous avons préféré parler de « réduction des risques » plutôt que de prévention, en acceptant que le risque fait partie de la vie, mais qu'il était nécessaire de limiter la casse.

La question

Ne devons-nous pas nous battre avec énergie et pugnacité pour continuer à affirmer que l'éducation doit avoir pour mission l'accompagnement à la construction du rapport au risque ?

Atelier n° 9

Y A-T-IL UNE SPECIFICITE ADOLESCENTE A LA VIOLENCE ?

1 / Qu'entend-on par violence ? La violence des adolescents, est-elle spécifique ?

On peut dire qu'il y a *violence* lorsque l'acte posé l'est avec l'intention de nuire à l'autre ou à soi-même. Les avis sont partagés sur le fait qu'il puisse y avoir corrélation entre *adolescence* et *violence*. Ils le sont moins pour dire qu'il existe bien des *aspects spécifiques* dans la violence des adolescents.

La *crise* de l'adolescence est nécessaire pour devenir adulte, elle concerne tout le monde. Mais un adolescent *en crise* est un adolescent qui va mal. 85% des ados vont plutôt bien, ce qui n'empêche pas les écarts de conduite. Ecarts de conduite et transgressions ne sont pas forcément violence.

Parmi les 15% qui vont plutôt mal, un certain nombre se trouvent dans des structures éducatives. Dans leur cas, les écarts de conduite vont souvent jusqu'à la rupture. Les caractéristiques qui permettent de repérer un tel adolescent sont la *précocité*, le *cumul* et la *répétitivité* des actes posés ainsi que la *durée* des conduites de rupture.

Avant d'être violents, ceux qui le sont sont avant tout déstabilisés et insécurisés. Les jeunes qui sont dans des problématiques de violence ont tous des problèmes familiaux qui les empêchent de se projeter, de répondre aux questions : « *D'où je viens? Où je vais ?* »

La violence a à voir avec le problème de *l'identité*. Elle traduit une difficulté à avoir un lien avec l'autre. Ces jeunes ne se sentent pas suffisamment *construits* pour pouvoir s'exposer devant l'autre. Le passage à l'acte, contre l'autre ou contre soi-même (se blesser, c'est sortir le mal de sa tête), permet d'extérioriser l'angoisse.

Les jeunes veulent faire passer un message à travers leurs actes. La violence, dans la recherche du conflit, relève aussi d'une recherche de *lien social*. Mais il faut qu'en face, il y ait du répondant. Car la violence existe aussi en l'absence d'un «*non* » posé par l'adulte. De nombreux adolescents ne trouvent pas devant eux des adultes capables de dire non.

Il y a enfin, dans la violence, une spirale infernale qu'il faut casser. Le premier facteur de risque pour être auteur ou victime de violence, c'est d'être soi-même auteur ou victime de violence.

La violence doit être pensée en lien avec un contexte social, tout en étant prudent. Ce ne sont pas les jeunes des quartiers les plus difficiles qui sont, forcément, les plus en difficulté. Certains jeunes de milieux sociaux aisés sont très abandonnés. On ne peut ignorer, non plus, la part que les médias ont dans la promotion faite à la violence. Un des modèles identitaires actuels est l'identité «*jeunes de cité* ». Certains cas peuvent devenir des *modèles*.

Cependant, des mécanismes de *rappports de domination* s'installent dans certains collèges de certains quartiers, qu'il ne faut pas ignorer. Ce qui se passe dans les quartiers est médiatisé, or il se passe des faits similaires en milieu rural. La difficulté à se projeter, quand on est en situation de grande difficulté, n'est pas propre aux jeunes ados des périphéries urbaines. Et que dire du *bouc émissaire* qui existe en tant que bouc émissaire et est, par-là, producteur de violence ?

S'insulter fait également partie de la violence. Mais il n'y a pas forcément violence dès qu'il y a une insulte. Certains échanges verbaux peuvent choquer les adultes, mais ils ne sont pas forcément vécus comme une agression par les ados. Il leur faut dire les mêmes grossièretés pour se sentir appartenir au groupe et cela, souvent, dans l'intention de déranger l'adulte. Il y a une différence entre un langage quotidien, très peu châtié, et des paroles ciblées, avec un sens fort, et l'intention d'attaquer l'autre dans son identité.

Faire une différence entre violence verbale et violence physique est-ce pertinent ?

A priori, de part l'éducation, les garçons tomberont plus vite dans la violence physique et les filles dans la violence verbale. Mais les violences physiques sont aussi présentes chez les filles, et certains pensent qu'il y a autant de violence physique chez les filles que chez les garçons. Peut-on établir une graduation de la violence ? A priori oui, mais il est clair que cette graduation n'est pas en corrélation avec la nature verbale ou physique de la violence. Elle est plus liée à l'intensité du sentiment de vouloir faire mal à l'autre ou à soi-même.

2 / Violence réelle - Violence fantasmée. Qu'est-ce qui a changé ?

Si les médias jouent un rôle dans la promotion de la violence, elles en jouent aussi dans le *sentiment* de violence. Ce qui est vu à la télévision oriente la vision des adultes, plus que ce qui se passe dans leur quartier. De plus, il ne faut pas ignorer que le rapport à la violence, dans notre société, évolue. Le *regard* porté sur la violence est différent. On ne la supporte plus. Tout ce qui peut déranger l'ordre établi, pose problème.

Les adultes ont tendance à généraliser la violence des jeunes. Et, paradoxalement, s'il n'y a pas plus de violence qu'il y a 15 ans, il y a une *banalisation* de celle-ci qui peut aller jusqu'à ne pas dire ce que l'on sait. Il n'y a pas forcément plus de « tournantes », de viols collectifs, qu'il y a 40 ans et il n'est pas évident que ce phénomène soit plus présent dans une composante socio-économique et culturelle particulière de la population jeune. On ne parlait pas non plus, autant des insultes. Ne serait-ce pas lié à une moindre tolérance à la verveur du langage ?

Qu'est ce qui a changé ? La violence était-elle mieux contenue et canalisée avant qu'à présent ?

Que ce soit en milieu urbain ou en milieu rural, les gens se connaissaient. Si la violence est beaucoup fantasmée, cela est dû principalement à la rupture des liens sociaux. Les jeunes mettent en cause la société des adultes et les adultes fantasment sur les jeunes et les stigmatisent.

Quelle place fait-on à l'adolescent, à sa parole ?

Quelle place fait-on à l'adolescent pour un accès à la non-violence ? Lorsque l'on laisse une place aux jeunes (Conseils municipaux de jeunes), les écoute-t-on vraiment ? Avant même la question de la violence, il y a la *peur* du jeune. L'adolescence est l'âge des mutations, l'âge de tous les possibles. La remise en question fait peur. Des désirs de répression naissent alors chez les adultes.

Précédemment, la violence était plus ou moins *institutionnalisée* dans les rapports sociaux. Actuellement, il y a une utilisation médiatique et politique de la violence dont l'une des équations est : « violence des jeunes » égale « violence des jeunes de quartiers » égale « violence des jeunes issus de l'immigration ». Il faut donc traiter avec la plus grande prudence les statistiques de la délinquance. Si les policiers s'occupent beaucoup des jeunes, ils mettent forcément à jour plus de faits. Ceci dit, cela peut être très positif si ça débouche sur de véritables politiques de prévention.

En vérité, ne faudrait-il pas mieux que le sentiment de violence soit exprimé par celui qui subit plutôt que par celui qui voit ? Les enquêtes de victimisation ont une exhaustivité statistique. Elles permettent de prendre en compte la parole de la victime.

3 / Quelles réponses de la part des adultes et des institutions ?

On ne peut pas banaliser les actes de violence et ne pas les traiter. Il ne faut en aucun cas laisser faire. L'expression de la violence permet en vérité d'agir, car elle donne la possibilité de dire « non ». Si ce « non » est posé, bien souvent, avec le temps, l'adolescent finira par comprendre qu'en tant que sujet, il a d'autres moyens d'exister dont la parole. Cette parole libérée lui permettra aussi de se dire, de dire son vécu. C'est le travail de l'éducateur que d'apprendre à l'autre qu'il existe un autre fonctionnement que celui de la violence.

L'éducateur *interprète* ce qui se passe, et parfois rajoute de la violence. Chacun a ses propres représentations et ses limites. La violence ne renvoie pas les mêmes choses à tous les éducateurs. La situation sera vécue de manières différentes et les réponses seront elles aussi différentes. On répond avec ce qu'on est. Donner une gifle est-ce condamnable ? Il peut être bien que le jeune se rende compte que l'éducateur est aussi un être humain, avec ses failles et ses limites. Mais peut-on l'accepter de la part d'un professionnel ? Cet acte peut être expliqué par la faiblesse de l'adulte, mais doit être sanctionné comme transgression. L'adulte doit être soumis aux mêmes règles que l'adolescent. Et il ne faut pas oublier que certaines violences verbales des adultes peuvent être pires qu'une gifle.

Ceci pose le problème de la cohérence de l'équipe éducative.

Toutes les institutions ont un travail à faire sur la gestion de la violence. Leurs personnels, globalement, ne sont pas ou peu formés. Il est important d'échanger, en équipe, sur ce que la violence renvoie à chacun, afin d'être cohérents sur les réponses immédiates à donner et éviter que celles qui relèvent des faiblesses humaines de l'éducateur ne rajoutent de la violence à la violence. Qu'est-ce qui

est acceptable par l'institution et qu'est-ce qui ne l'est pas ? Le travail en équipe permet de prendre de la distance. Il permet de se mettre d'accord, au préalable, sur les différents niveaux d'intervention par rapport à des actes, sur les réponses immédiates que les adultes doivent apporter.

Il est nécessaire que les éducateurs aient posé *un cadre* sécurisant et non enfermant. En cas de transgression, d'actes violents, il faut d'abord mettre un terme à la situation de violence. La sanction n'est pas forcément immédiate. Rappeler l'interdit, rétablir les conditions de fonctionnement du groupe, gérer les émotions, sont les premières dispositions à prendre. La sanction peut être différée et devra être accompagnée.

Mais il reste que c'est le jeune lui-même qui détient une partie de la solution. N'y a-t-il pas confusion entre *action éducative* et *acte éducatif* ? L'acte éducatif peut aussi être le silence. Il s'agit d'écouter, de se taire, de laisser advenir ce que le jeune a à dire et à faire. Pourquoi vouloir répondre en permanence à un acte posé ?

4 / A propos de l'exclusion

L'exclusion est une réponse qui intervient souvent quand on a tout essayé. L'exclusion se fait dans l'intérêt du groupe mais aussi du jeune lui-même. Elle ne peut pas être une exclusion des droits à l'enseignement, à l'éducation, aux loisirs, à la santé. Dans le cadre d'un placement, il ne peut pas y avoir exclusion en tant que sanction. Seule une note d'incident adressée au juge pour enfants peut entraîner une main levée du placement. Et il n'y a pas de main levée, s'il n'y a pas de réorientation au préalable. Si le jeune a posé un acte délictueux, une plainte est déposée, mais on continue à travailler avec lui. Il se peut aussi que les exclusions entraînent une augmentation de la violence dans l'institution.

5 / De la violence institutionnelle

L'école, qui devrait être un lieu *d'émancipation*, est souvent un lieu de *stigmatisation*. Les élèves y sont très souvent enfermés dans une image, dans un personnage. L'élève qui ne comprend rien et est obligé de rester assis 6h à écouter, subit une vraie violence. Inversement, l'Education Nationale est la seule grande institution qui s'est dotée d'un cadre réglementaire pour traiter les transgressions. Contrairement aux idées reçues, dans les textes, le Conseil de discipline ne débouche pas forcément sur l'exclusion. Et en cas d'exclusion, une solution est souvent trouvée pour que le jeune poursuive sa scolarité.

En ce qui concerne les *discours* sur la violence à l'école, il faut rappeler que les fiches de signalement indiquent des *faits* et pas forcément des *délits*, que des faits tels que les *fugues* et la *toxicomanie* sont assimilés à la violence. Sont aussi amalgamés les auteurs : jeunes élèves, jeunes venant de l'extérieur, parents... Tous cela alimente un discours politique.

Les structures de loisirs n'ont pas ce cadre. Dans ces structures, une étude de Ph. Lebailly montre qu'une des principales violences vécues par les animateurs est le refus d'activité. Bien que les animateurs disposent de moins de moyens de pression ou sanction que les enseignants, exclusions et fouilles font partie des violences exercées par l'institution.

Toute institution doit impérativement éviter de produire de la violence.

6 / Loi civile – Règlement intérieur – Loi des groupes sociaux

Le traitement de faits délictueux, relevant du Code pénal, n'est pas du champ de compétence de l'éducateur. Il lui faut porter plainte et laisser la Police et la Justice faire leur travail. Le temps de la Justice est un temps long et, pendant ce temps, il ne faut pas rompre le lien. Le passage à l'acte doit être resitué dans un parcours. Le jeune doit pouvoir s'approprier l'analyse de son passage à l'acte.

Les transgressions des règles de vie, les incivilités et ce qu'en subissent les victimes, elles, relèvent bien de la responsabilité éducative. Lorsque la loi civile n'a pas de sens, non seulement pour les jeunes mais aussi pour les adultes qui privilégient la loi du quartier, que peut-il en être de la relation éducative ? La loi du quartier inclut aussi un système de sanctions et de punitions. Ce système est souvent très dur. Créer des espaces de paroles pour les familles, recréer du lien entre les tout jeunes ados et leurs parents, par l'intermédiaire des jeunes adultes, travailler ensemble avec les parents, animateurs, enseignants, éducateurs peut aider à calmer le jeu.

7- Des démarches innovantes

Quelques démarches innovantes ont été évoquées :

L'utilisation de la *boîte éducative* apparaît comme une activité très codifiée, qui permet de mettre des mots sur les émotions et d'approfondir la relation éducative.

Les *séjours de rupture*, dans lesquels les jeunes sont moins assistés que dans les institutions et qui permettent une réconciliation du jeune avec lui-même. Se pose le problème du suivi et de la continuité dans la durée. Ce séjour peut avoir lieu préalablement à l'entrée dans une institution.

Un *travail de réseau*, dans un collège, à partir d'une série vidéo, « Grains de sable », sur des situations de très grande violence. Le réseau était constitué de personnels du collège, d'éducateurs spécialisés, de structures associatives, de psychologues, d'anthropologues, d'enseignants extérieurs, de parents. Des discussions, des débats ont été organisés entre enseignants puis avec les jeunes. Les adultes ont été obligés de se poser un certain nombre de questions. Cette action a été productrice de plus de calme au bout de trois ans.

La prise en charge de mineurs en détention. Un *Point Ecoute Jeunes*, à proximité, accueillait le public à des horaires fixes. Dans ce lieu, chaque espace était pensé. 80 personnes ont été reçues par 2 personnes, sans qu'il y ait eu le moindre problème. Il s'agissait de professionnels extérieurs qui n'avaient pas de comptes à rendre à la hiérarchie pénitentiaire. Des groupes de paroles ont été mis en

place. Les échanges avec les surveillants portaient sur « comment ça s'était passé » et pas sur « ce qui s'était dit ». Il y eut baisse de la violence.

Réseau Ados 15. Il s'agit, pour différents intervenants, auprès des jeunes en difficulté d'apprendre à se parler et à échanger sur leurs pratiques professionnelles. Ces rencontres ont lieu pendant le temps de travail et la parole y est libre. Le démarrage fut un travail de très longue haleine, où il ne fallait pas perdre le sens de l'action et la question était de savoir si les institutions continueraient à jouer le jeu. Une charte fut élaborée : *Charte Ados 15* avec pour objectifs : S'informer – Se former – Construire des outils - Evaluer.

Plus de 35 institutions ont signé cette charte. Une grille « référentiel ado » a été mise au point permettant de repérer les adolescents en difficulté sur les plans cognitifs, affectifs, sociaux...

Un protocole a été mis en place, pour échanger sur les cas individuels. Il s'agissait d'éviter de « se repasser la patate chaude » et de permettre aux uns et aux autres, par des échanges réels, d'augmenter son efficacité. La question du *secret* s'est posée. Si le secret est partagé, ce n'est plus un secret ! On ne parle pas d'un jeune et de sa famille sans qu'ils en soient avertis. La question déontologique est tout le temps présente. Le réseau ado pourra soumettre des propositions. Il est intégré dans le comité de pilotage des dispositifs relais.

Dans un quartier. Suite à l'assassinat d'un jeune pour non-respect d'un code de l'honneur, la police a incité à ce que le quartier se mobilise. Tous les acteurs se sont mis ensemble, sans se soucier du secret professionnel. Des informations de la police sur un jeune permettaient d'expliquer les comportements du frère dans le cadre scolaire.

Ces exemples montrent l'importance de la mise en cohérence entre les différents intervenants auprès des jeunes en difficulté. Mais qu'en est-il de la place du jeune en tant qu'acteur de sa construction ?

Il existe des groupes de parole d'adolescents. Il existe des démarches de co-élaboration des règles et de co-régulation des groupes. Cependant, on peut émettre des réserves sur la co-élaboration d'un règlement même s'il est souhaitable que des processus démocratiques puissent le faire évoluer. Il est de la responsabilité des adultes de poser le cadre.

Quand des règles sont faites par les ados, elles sont souvent très dures, les sanctions sévères et inapplicables. Il vaut mieux responsabiliser les jeunes sur la conduite de projets, la menée d'actions.

La question qui reste principalement posée est la suivante :

Comment le professionnel peut-il prendre en compte et donner crédit à la place et à la parole du jeune en tant que principal acteur de sa construction ?

IV /REGARDS CROISES

Extraits de la table ronde avec la participation de :

Joëlle BORDET

François CHOBEAUX

Marc COURTIAL