

# 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<sup>er</sup> 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**  
L'ÉLAN 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.*

Collaboration technique : L'oïZeau rare

## SOMMAIRE

<b>I/ INTRODUCTIONS</b> .....	<b>4</b>
LE MOT D'ACCUEIL .....	5
<i>Alain Calmette, Maire d'Aurillac et Conseiller Général du Cantal</i>	
ON N'EST PAS SERIEUX .....	8
<i>Gérald Courtadon, Directeur adjoint des CEMEA Auvergne</i>	
INTRODUCTION .....	11
<i>Jean-François Magnin, Directeur général adjoint des CEMÉA</i>	
<b>II/ CONFERENCES</b> .....	<b>18</b>
CHEMINER AVEC L'ADOLESCENT .....	19
<i>Claudine Sutter</i>	
LA RELATION EDUCATIVE .....	31
EST-ELLE NECESSAIREMENT CONFLICTUELLE ? .....	31
<i>Jean François</i>	
<b>III/ ATELIERS</b> .....	<b>44</b>
VIVRE LA MIXITE A L'ADOLESCENCE .....	45
POUVOIR S'EXPRIMER ET SAVOIR ECOUTER .....	50
ENGAGEMENT ET CITOYENNETE .....	55
CEUX QU'ON NE VOIT PAS, CEUX QUI NE VIENNENT PAS .....	56
PROFESSIONNELS ET PARENTS : .....	61
QUELLE COOPERATION AU SERVICE DES ADOLESCENTS ? .....	61
VALEURS ET SPIRITUALITE .....	70
LES ADOLESCENTS EN MILIEU RURAL .....	76
RISQUES, TRANSGRESSIONS, EXPERIMENTATIONS .....	81
Y A-T-IL UNE SPECIFICITE ADOLESCENTE A LA VIOLENCE ? .....	85
<b>IV /REGARDS CROISES</b> .....	<b>90</b>
REGARDS CROISES .....	91
<i>avec Joëlle Bordet, François Chobeaux, Marc Courtial</i>	
<b>V /CONCLUSIONS</b> .....	<b>101</b>
<i>Jacques Demeulier, Directeur général des Ceméa</i>	
<b>V1 / CLOTURE</b> .....	<b>108</b>
<i>Gérard Besson, Recteur de l'Académie de Clermont Ferrand</i>	

# I/ INTRODUCTIONS

**ALAIN CALMETTE**

*Maire d'Aurillac, conseiller général du Cantal*

**GERALD COURTADON**

*Directeur adjoint des CEMEA Auvergne*

**JEAN-FRANÇOIS MAGNIN**

*Directeur général adjoint des CEMEA*

## LE MOT D'ACCUEIL

**Alain Calmette**

*Maire d'Aurillac et Conseiller Général du Cantal*

Monsieur Jean-François Magnin, Directeur Général Adjoint des CEMEA,

Madame Valérie Cibert, Directrice des CEMEA d'Auvergne,

Mesdames et messieurs les responsables associatifs qui nous font l'amitié de participer à ces rencontres, mesdames et messieurs, laissez-moi vous souhaiter la bienvenue à Aurillac.

En tant que Maire, je suis heureux de vous accueillir ici, au Centre des Congrès, pour ces trois journées organisées par les CEMEA sur le thème : « *Adolescents-adultes : la relation éducative* ».

Et ceci, pour trois raisons essentielles.

Premièrement, pour me féliciter que les CEMEA aient choisi Aurillac pour ces rencontres. Ce n'était pas un choix, à priori, évident. Je les remercie chaleureusement de faire perdurer ainsi la collaboration (déjà ancienne) entre les CEMEA et la Ville d'Aurillac, mais j'aurai l'occasion d'y revenir dans un instant.

Le deuxième sujet de satisfaction tient au fait que les domaines de l'Enfance, de l'Education et de la Jeunesse me tiennent particulièrement à cœur, puisque, avant d'accéder aux fonctions de Maire d'Aurillac en février dernier, j'ai été Premier Adjoint chargé de ces domaines. Mon cursus professionnel me rapproche également de ces questions.

Satisfaction, car, messieurs les responsables des CEMEA, j'ai une attention toute particulière envers ce mouvement d'éducation populaire, tant il est vrai que j'ai été bercé dans ma jeunesse par les CEMEA pour avoir été le fils, le neveu d'une famille impliquée dans cette association.

Je me souviens, notamment, de vacances de Pâques, entre 4 ans et 16 ans, que je passais dans différents stages organisés par les CEMEA. J'ai donc une amitié particulière pour ce mouvement, issue de mon histoire personnelle et pour avoir suivi, tout au long des années qui me séparent de mon enfance, son évolution au cœur des préoccupations du système éducatif français.

L'objectif de ces rencontres est d'aborder le thème primordial de la relation *adulte-adolescent*. L'actualité récente des banlieues, avec les phénomènes d'exclusion, la rupture avec les institutions, montre combien ce sujet est aujourd'hui tout à fait sensible. En se proposant d'aborder la question de l'accompagnement éducatif des adolescents, ainsi que leurs places sociales et leurs besoins, ces rencontres vont, sans aucun doute, vous permettre de débattre et d'avancer sur ces sujets qui nous concernent tous, aussi bien élus, qu'associations, professionnels ou tout simplement parents et adultes.

L'adolescence est une période que nous avons tous vécue. Nous en avons tous un souvenir, plus un moins bon. Elle correspond à d'importants changements physiques, psychologiques ou sociaux ; c'est la période de tous les risques, de toutes les chances, de toutes les passions, une période folle, qui

correspond au temps des conflits, de la révolte et des provocations. C'est aussi, bien entendu, le temps d'une quête identitaire. Savoir apprécier et accepter ces contradictions, est un des rôles fondamentaux des adultes qui sont en position éducative, parents comme enseignants. C'est aussi, peut être, celui des institutions publiques et des collectivités territoriales.

A travers les ateliers, prévus durant ces rencontres, il vous est proposé de s'intéresser aux éducateurs et à leurs conceptions de la relation à l'adolescent. Comment les éducateurs, les enseignants, les animateurs conçoivent-ils leurs tâches ? Comment agissent-ils au quotidien avec les jeunes âgés de 12 à 20 ans ?

Ces rencontres sont organisées à Aurillac et permettent d'intégrer les spécificités de notre territoire : les réalités rurales des adolescents qui peuvent avoir des conceptions particulières de ces problématiques. Les professionnels de l'adolescence de la Ville d'Aurillac mais également de tout le bassin d'Aurillac, ont été largement sollicités et ils apportent, au même titre que les autres intervenants venus de toute la France, des témoignages qui sauront animer et faire vivre ces ateliers et ces rencontres.

Le choix de la ville d'Aurillac est heureux et très gratifiant pour nous. Je crois que c'est aussi le fruit d'une reconnaissance d'un travail partenarial, puisque les CEMEA et la Ville d'Aurillac collaborent depuis maintenant de nombreuses années à l'organisation de manifestations et d'événements nationaux. En 1999, Aurillac avait accueilli votre Université d'été de l'Education Nouvelle. En 2004, il y a deux ans, en partenariat avec la Sauvegarde de l'Enfance, vous organisiez ici des rencontres nationales sur le thème des « *adolescents en dérive* ». Et puis, je n'oublie pas que vous êtes chaque année un partenaire efficace et apprécié du Festival International de Théâtre de Rue « *Eclat* », tant sur l'accompagnement et la médiation culturelle, que sur les aspects d'hébergement collectif et d'accompagnement des populations de jeunes festivaliers.

Il y a donc un véritable lien entre la Ville d'Aurillac et les CEMEA et je souhaite, pour ma part, que cela puisse perdurer. Et, puisque après les premières « Rencontres » en 2004 nous revoici ensemble en 2006, je lance ici l'idée déjà abordée avec vos représentants d'essayer d'institutionnaliser des rencontres tous les deux ans et qu'il y ait ainsi des Biennales d'Aurillac, qui pourraient être consacrées à la jeunesse et aux nombreux thèmes que recouvrent cette notion générale. Ce serait, peut-être, une occasion d'ancrer Aurillac et les CEMEA dans ces problématiques qui nous concernent tous.

Voilà ce que je voulais vous dire en guise d'accueil et de bienvenue.

Nous pensons que ce genre de manifestations est très utile car, en tant qu'élus, en tant que responsables d'une collectivité comme Aurillac, nous nous posons, bien entendu, les mêmes questions que l'ensemble des institutions ou des personnes qui ont à se pencher sur la relation éducative.

Nous avons mis en place, il y a trois ans maintenant, un *Projet Educatif Local* qui comprend tous les aspects éducatifs, depuis la petite enfance jusqu'à l'adolescence, avec des dispositifs mis en place pour essayer d'intégrer au maximum tous les enfants de la commune dans un cursus de réussite. Ceci, parce que même si tout passe par l'intégration scolaire, tout le périscolaire est également concerné.

Sur les adolescents et la jeunesse, nous menons plusieurs opérations spécifiques. Je pense à la « *carte A+* » mais aussi au dispositif de valorisation de l'initiative des jeunes, à travers des projets qu'ils peuvent avoir grâce à un accompagnement dans leurs réalisations, puis à une valorisation de ce qu'ils ont pu faire. Je pense aussi à une opération comme le « *forum permanent des jeunes* » qui essaye de consulter les jeunes sur des questions qui les concernent, qu'elles soient municipales ou d'ordre général. Bref, toute une série d'actions et de dispositifs, qui entrent dans une cohérence appelée Projet Educatif Local. Un projet cher à l'ensemble de l'équipe municipale.

Ces rencontres peuvent nous aider à améliorer ce dispositif, puisque c'est un domaine en constante évolution. En tant qu'élus, nous nous posons en permanence des questions sur le rôle d'une collectivité par rapport à sa politique sur la jeunesse. Comment intervenir en direction des jeunes, comment les faire participer aux décisions ? Nous avons des questions, quelques fois sans réponse, par rapport à ce public particulier que sont les adolescents, car il est plus facile d'avoir une politique cohérente et bien calée avec la petite enfance ou l'enfance qu'avec l'adolescence. Ce terrain est beaucoup plus mouvant et beaucoup plus difficile à appréhender, si l'on veut éviter tous les pièges de récupérations, de dérives, qui guettent les élus dès que l'on parle aux jeunes. Ces questions sont peut-être un peu en marge du thème de ces rencontres, mais je pense que nous avons beaucoup à apprendre aussi de vous, pour pouvoir adapter nos politiques publiques aux besoins de notre jeunesse.

Voilà, je voudrais remercier une nouvelle fois les CEMEA d'avoir choisi Aurillac, me féliciter de l'excellente collaboration qu'il y a eu, en amont, pour la préparation de ces rencontres, remercier toutes les associations qui ont été sollicitées pour cette organisation. Je remercie également les services de la Ville ; nous avons essayé d'apporter une contribution à la fois pragmatique, de logistique et de réflexion sur les contenus de ces rencontres.

Je souhaite donc des rencontres fructueuses, pour vous, pour les institutions que vous représentez, pour nous aussi, et j'espère que nous pourrions nous retrouver une prochaine fois pour une nouvelle rencontre sur ce thème de l'éducation et de la jeunesse qui sont des priorités dès que l'on souhaite réfléchir à l'évolution de notre société et au monde que nous voulons pour demain.

# ON N'EST PAS SÉRIEUX...

**Gérald Courtadon**

*Directeur adjoint des CEMEA Auvergne*

Bonjour.

Il me revient de faire un mot d'accueil au nom de l'équipe des CEMEA d'Auvergne.

Plusieurs choix s'offraient à moi.

J'aurais pu vous parler de :

- notre présence « historique » depuis 20 ans, dans cette ville, comme partenaire du festival dans l'accueil et l'accompagnement de divers publics et notamment des ados. Certains en errance, via le travail connu de François et du réseau, mais aussi d'ados ordinaires dans nos autres actions : BAFA, échanges internationaux, base plein les yeux.....

- de la fierté d'avoir, en 99, accueilli dans cette ville l'université d'été des CEMEA et d'avoir contribué à la réflexion pédagogique de notre mouvement avec d'autres partenaires actuels ou en devenir... Mais ça ferait un peu promo gratuite.

J'aurais pu parler de mon adolescence, aussi, dans les monts de la Margeride à Loubaresse, du bal du 14 juillet à Aurillac, des parties de pêche sur la Jordanne et des randonnées dans la vallée du Mars... Mais ça n'intéresserait que mes proches ... Et encore !!!

J'aurais pu, aussi, vous parler de Ken Loach et de sa conversion à la famille des palmipèdes d'or, mais ça n'aurait rien à voir.

Alors j'ai pensé à un adolescent qui, comme tous les ados, a mangé de la vache enragée (pas une Salers !) et qui a écrit quelques mots sur sa vie : le poète Arthur Rimbaud qui a beaucoup manqué de sérieux ...

Eh oui, alors je vais vous parler d'âge de sérieux et de l'actualité.

## **On n'est pas sérieux quand on a ...**

17 ans au printemps 2006 et qu'on est dans les rues des villes, chantonnant les ritournelles communes de 1870, scandant les dérives d'un avenir incertain.

Sur la droite, un syndicaliste retraité, sur la gauche un militant politique, derrière des personnalités associatives et devant une banderole qui dit la détermination à refuser la précarité.

Oui on n'est pas sérieux, quand à l'aube de l'âge adulte, on décide de s'occuper des problèmes des grands.

On n'est pas sérieux quand, tous les matins, on s'organise pour participer aux assemblées générales, pour y prendre la parole et y écouter les autres pour prendre une décision collective.

On n'est pas sérieux, quand tout le monde vous ignore et qu'on persiste à se faire entendre.

### **On n'est pas sérieux quand on a...**

19 ans et que les tours de béton et les mauvais tours se côtoient, chaque jour, et qu'on n'a pas le choix des armes parce qu'on n'a pas eu le choix des urnes, alors ...

Une pierre, comme ceux de Gaza, un briquet comme ceux de Los Angeles, et l'on se laisse emporter par la grisante expression des enflammantes lumières et la nécessité de couvrir les tonitrueuses sonneries des sirènes qui sifflent sur les têtes, plus seulement blondes mais de toutes les couleurs.

On n'est pas sérieux, quand tout ce tohu-bohu s'arrête et que l'on va s'inscrire sur les listes électorales, qu'on écrit le rap de l'espoir ou le slam romantique.

Non, cette jeunesse-là n'est vraiment pas sérieuse.....

Et puis .....

### **On n'est pas sérieux quand on a ...**

Bientôt 60 ans, l'âge de la vieille adolescente association des CEMEA Auvergne. Parce que, pour les éducateurs et éducatrices, 60 ans de combats, de réussites et d'échecs, c'est le commencement de la maturité. Aujourd'hui, avec ses permanents, ses bénévoles et militants, l'association auvergnate est toujours dans l'effervescence de la jeunesse et l'insolence de vouloir encore prendre les Bastilles de l'éducation formelle et non formelle.

On n'est pas sérieux, quand on croit à la médiation culturelle dans un festival, à travers l'accueil, l'hébergement et la conduite d'activités d'animation. Quand on pense à la démocratie culturelle, parce que l'on croit encore à démocratie malgré les Clearstream et les dénis de citoyenneté dus à la réduction des moyens aux associations. J'espère, Monsieur le Maire, que vous m'accorderez l'amnistie pour ces propos un peu drus.

On n'est pas sérieux, quand on réclame plus de République, d'action dans la cité, plus de laïcité pendant que les grognements de la bête immonde soufflent la braise entre les communautés humaines.

On n'est pas sérieux, quand on s'inquiète qu'une prison s'ouvre alors qu'une école ferme.

On n'est pas sérieux, quand on fait le choix de l'éducation et de la culture comme passage entre le public et le politique, comme ciment entre l'individu et le collectif, comme couvercle de la marmite des oppressions et des discriminations.

On n'est pas sérieux, quand, comme Francis Blanche (un enfant qui n'est pas du pays), on veut penser le changement au lieu de changer le pansement.

On n'est pas sérieux, quand on se retrouve pour comprendre cette relation éducative entre les adultes et les adolescents dans un espace auvergnat. Cette région, qui veut démontrer la complémentarité entre les anciens et les nouveaux, entre ceux d'ici et ceux qui arrivent (ou qui arriveront)... pour que tous se sentent chez soi.

On n'est pas sérieux, quand on a bientôt 40 ans et qu'on fait un discours sur le sérieux et l'âge.



Alors, puisque rien n'est sérieux, ne parions pas un Kopeck sur cette utopie fantaisiste et, ici je cite le Président Souchon lors de son discours du 15 mai au Conseil Régional, celle de redonner « ses lettres de noblesse à l'action publique. »

Tant pis, au nom de mes engagements, je parie quand même sur la relation.

Elle me rapportera plus que l'indifférence avec l'autre, même si cet autre n'a que 15 ou 20 ans (même avec une casquette de côté, une jupe noire et des chaussettes vertes ou une coiffure sortie du dernier Alien).

Alors, utopistes et altruistes, professionnels et bénévoles de tous poils...

Bon travaux.

# INTRODUCTION

**Jean-François Magnin**

*Directeur général adjoint des CEMEA*

Je suis heureux de contribuer à l'ouverture de ces rencontres pédagogiques sur la relation éducative *Adolescents-Adultes*, car cela fait déjà un certain temps que nous n'avons pas réfléchi, collectivement, aux CEMEA à cette question. Je voudrais, d'abord, remercier la ville d'Aurillac pour son partenariat ainsi que la région Auvergne et la Caisse Nationale d'Allocations Familiales pour leur soutien. Je remercie aussi, bien sûr, l'association territoriale des CEMEA d'Auvergne, sa directrice Valérie Cibert et l'équipe permanente, comme tous les militants qui se sont investis dans cette préparation et cet accueil. Merci aussi à vous tous qui êtes venus réfléchir avec nous durant ces trois jours.

La question de l'adolescence a toujours été présente dans la réflexion et dans l'action des CEMEA. Pendant longtemps, l'existence du groupe national « Adolescents » a symbolisé et piloté ces réflexions. Il a, entre autres choses, organisé en 1978 des journées d'études à Créteil qui avaient donné lieu à une intervention remarquée du psychiatre Tony Lainé, qui était assez prémonitoire. Périodiquement, depuis vingt ans, les livres de Jean François, qui interviendra demain, nous ont invités à réfléchir, à travers la pratique enseignante mais en la dépassant largement le plus souvent, à cette période de la vie et à cette relation adultes - adolescents.

Et puis, les différents départements nationaux comme les équipes des associations territoriales des CEMEA sont amenés à prendre en compte la réalité de cette population dans les actions qu'elles mettent en oeuvre au quotidien. Sans doute, cet intérêt pour l'adolescence et la jeunesse est-il dû au fait que la majorité des personnes engagées dans ces actions, sont dans cette période de leur vie ou en sont encore très proches. Par l'âge, bien sûr, mais aussi par le processus ambivalent de la formation qu'elles vivent, qui a une fonction éducative vis-à-vis d'elles-mêmes et de la construction de leur autonomie et en même temps une fonction formative visant à les préparer à des responsabilités citoyennes de première importance à travers l'action éducative auprès des enfants dont ils vont avoir la responsabilité.

## **Pourquoi adolescence plutôt que jeunesse ?**

Aujourd'hui, on a tendance à parler plutôt de la jeunesse. Les définitions font rarement l'unanimité et dépendent souvent de l'angle d'attaque que l'on souhaite donner à la question. Adolescence, parce que l'on considère que c'est la période entre 12-16 / 12-18 ans qui précède la jeunesse, et que c'est à ces personnes-là que nous souhaitons réfléchir aujourd'hui ; la jeunesse étant plutôt entre 16-18 et 25 ans, (et même 30 ans pour l'union européenne). Mais aussi, et peut-être surtout, parce que la *jeunesse* renvoie à une dimension politique, sociale, économique ; c'est un objet ou un concept sociologique. *L'adolescence* renvoie, elle, plutôt à une dimension physiologique, psychologique, psychoaffective ; c'est plus un objet ou un concept éducatif et pédagogique, et c'est par cette entrée que nous souhaitons aborder la question.

Les deux dimensions sont, bien sûr, indissociables et interagissent l'une sur l'autre. Nous avons, au sein CEMEA /Aurillac juin 2006

des CEMEA, assez travaillé les apports d'Henri Wallon, pour ne pas oublier l'importance de l'influence du milieu sur les personnes et les déterminismes qu'il peut engendrer.

Il nous faut prendre en compte ces dimensions économiques et sociales et, en particulier, le creusement des inégalités de toutes sortes liées à l'accentuation des politiques néo-libérales partout dans le monde. Ce sont elles qui sont, en grande partie, responsable plus ou moins directement du chômage, du manque de perspectives, de la panne de l'ascenseur social, de l'échec scolaire, des habitats ghettos, et des violences sociales. Ce sont elles, qui font le lit des fondamentalismes, du racisme et de la xénophobie, qui redonnent vigueur aux mythologies et à l'irrationnel. Il est, bien sur, nécessaire de dénoncer et de lutter contre ces inégalités et leurs conséquences, et même de chercher avec pugnacité des réponses à celles-ci dans la quotidienneté de l'action. Cela passe aussi, nécessairement, par des changements profonds dans les fondements même de la société et par des alternatives politiques. C'est principalement le rôle d'autres forces sociales que sont les partis politiques, les syndicats et leurs organisations de jeunesse ; le mouvement altermondialiste nous a montré que de nouveaux acteurs sont aussi à considérer, aujourd'hui, surtout s'ils ne se contentent pas de la critique de l'existant mais sont capables de proposer des alternatives crédibles.

Mais, les choix politiques et les déterminismes économiques et sociaux, malgré leur importance, ne sont pas tout. Ils ne transforment pas les individus en petits robots dont les comportements, avec l'explication génétique qu'ajoute certains, seraient prédéterminés dès leur naissance ou leur petite enfance. La personne conserve toujours une part de libre-arbitre donc de responsabilité. Les individus et les groupes ont aussi la capacité de se construire, ou de ne pas se construire, leur propre éthique, leurs propres conduites, leurs propres règles de vie et de relations avec les autres. C'est d'ailleurs dans ces espaces, qu'agissent les idéologies, les tentatives de modélisation des consciences et d'embrigadement, les prosélytismes, mais aussi certaines formes d'éducation pour tenter de formater et d'aliéner les individus et les groupes. C'est aussi dans ces espaces, que peut heureusement agir une éducation à visée libératrice qui veut tendre vers l'autonomie des personnes, le libre-arbitre, l'esprit critique, la prise de conscience de l'intérêt collectif, l'émancipation au travers de la connaissance, de la culture et de la raison.

C'est sur ces bases-là, et avec ces moyens-là, que nous pouvons, en tant que mouvement d'éducation, contribuer à notre place aux changements que j'évoquais précédemment.

### **LDes réflexions qui alimentent la position des CEMEA**

Je voudrais maintenant entrer dans le vif de notre sujet, pour contribuer à lancer le débat sur certains points, et peut-être rappeler certaines idées simples que les CEMEA essayent de promouvoir et de mettre en œuvre, tant à travers leurs actions propres d'association d'éducation populaire et d'éducation nouvelle qu'à travers celles de leurs membres actifs, acteurs bénévoles, volontaires et professionnels de la santé, du social, de l'éducation et de la culture. Mais ces analyses sont déjà familières à la plupart d'entre vous qui êtes des professionnels de l'enfance et de l'adolescence.

De nombreux travaux, ethnologiques et historiques, nous ont décrit l'adolescence comme une courte

période entre l'enfance et l'âge adulte où la personne acquérait une maturité biologique et par la même sociale et économique, cela accompagné de rites formalisés d'entrée dans le monde des adultes.

Les travaux sociologiques nous montrent aujourd'hui, à contrario, une période qui s'allonge de plus en plus, où il y a déconnexion quasi complète entre la maturité sexuelle et l'autonomie économique et sociale (entrée dans la vie active, indépendance économique, décohabitation d'avec les parents, fondation d'une famille...). Et ce n'est pas l'abaissement, il y a 30 ans, du droit de vote, qui a réduit cet écart. Michel Fize, dans son dernier livre « *L'adolescent est une personne* », décrit cette situation de la façon suivante :

*« On ne redira jamais assez, combien l'écart entre la maturité biologique de l'adolescent et sa situation d'irresponsabilité sociale, sont sources de frustrations et de rancœurs. Tandis qu'il est physiquement, intellectuellement et sexuellement adulte, l'adolescent reste totalement dépendant de sa famille, de l'école, de l'État... L'adolescent reste, ainsi, d'abord, un personnage auquel la société confie des rôles précis, ceux d'élève et de consommateur, des rôles passifs et non réflexifs ; l'économie de marché contribue d'ailleurs à maintenir artificiellement les adolescents dans leur monde, que d'aucuns, spécialisés ou non, ont longtemps stigmatisé sous l'appellation de « sous culture ».*

Alors qu'en est-il de cette période ? Est-ce cet « *entre-deux* » dont parle Claudine Sutter, qui interviendra cet après-midi ? Il y a six ans, dans une conférence aux CEMEA, elle nous disait que « *Parler de l'adolescence c'est évoquer un sujet en transit, un sujet qui parfois fait figure de « sans papiers » tant il est pris dans un entre-deux ; entre enfance et état adulte, entre les paysages connus d'hier et les espaces inconnus de demain. Dans un entre-deux qui manque souvent de définition lorsqu'il n'est pas comblé - encombré par les projections et fantasmes de son entourage* ».

Est-on toujours dans cet *entre-deux*, ou les évolutions de nos sociétés ont-elles créé un véritable état d'adolescence qu'il faut établir en tant que tel, avec ces caractéristiques et ses spécificités ?

Cela m'évoque aussi un autre mot souvent employé pour caractériser cette période.

On parle de « *crise de l'adolescence* », mais est-ce que le mot « *crise* », avec sa connotation négative et le risque de stigmatisation qu'il peut porter, est celui qui caractérise le mieux l'adolescence ?

Michel Fize, dans un chapitre de son livre consacré à cela, passe en revue rapidement l'explication hormonale, l'explication psychanalytique, l'explication sociale, l'explication neurologique de ce que serait cette *crise*. Pour cette dernière venue, l'immaturité du cerveau adolescent étudié grâce à l'imagerie à résonance magnétique, serait à l'origine des excès en tout genre que sont le goût du risque, le plaisir à éprouver les limites, l'attirance « immodérée » pour le sexe, la drogue et le rock'n'roll. A cette aune, l'immaturité ne viserait sans doute pas seulement les adolescents ! Certes, l'adolescence est une période de changements importants sur de multiples plans (physique, psychologique, social, relationnel...) que ces différentes approches mettent en lumière ; certes, cela crée chez les adolescents des déséquilibres et des nécessités d'adaptation rapide qui peuvent générer chez eux des angoisses et des situations de crises avec leur entourage si celui-ci ne le comprend pas et ne l'accompagne pas. Mais, n'est-ce pas plutôt un *processus de changement* qu'une crise, à part certaines situations pathologiques qui peuvent d'ailleurs aussi exister à d'autres âges de la vie ?

Michel Fize préfère définir cette période comme une belle aventure : « *l'adolescence est un moment privilégié de l'évolution de la conscience, un moteur dans la croissance ; c'est une formidable interrogation de soi et des autres ; la personnalité prend alors ses contours définitifs. Grâce à ces nouveaux outils que sont une image de soi plus globale et une image des autres plus lucide, l'adolescent est désormais présent à lui-même ; il peut accomplir pleinement sa personne, mieux maîtriser ses émotions, s'ouvrir davantage aux réalités sociales. Voilà ce qui appartient réellement aux adolescents, ce qui les distingue, à la fois des plus jeunes et des plus âgés.* »

Le débat sur les termes employés pour qualifier la période pourrait n'être qu'un débat de spécialistes si cela n'avait pas, souvent, un impact sur la représentation générale que s'en fait l'ensemble du monde adulte et donc, sur la qualité de la relation éducative et sur les mots employés dans les échanges qui ponctuent cette relation. Et nous savons tous l'importance des mots dans les relations avec les adolescents et les jeunes, les ravages qu'ils peuvent faire, et les ruptures qu'ils peuvent engendrer.

En tout cas, l'adolescence est une période spécifique de la vie, qui génère un certain nombre de conflits dont les adultes doivent comprendre les raisons et les assumer. C'est parfois difficile, pour un enseignant, un éducateur, un animateur car c'est sans doute son autorité qui est testée et qui est en jeu. C'est aussi difficile pour les parents, car en plus de l'autorité, ils peuvent penser que c'est l'amour de leur adolescent pour eux qui est en jeu.

Mais, comme le dit Philippe Meirieu dans « *Frankenstein pédagogue* », « ce qui est « normal » c'est que la personne qui se construit en face de nous ne se laisse pas faire, cherche même à s'opposer, simplement, parfois, pour nous rappeler qu'elle n'est pas un objet que l'on construit mais un sujet qui se construit ». J'évoque-là l'autorité qui est sans doute au coeur de la relation éducative.

Une des composantes importantes de cette autorité des adultes est d'être garant du cadre, c'est-à-dire des règles et des limites communes qui permettent à la société de fonctionner mais aussi au sujet de se construire à travers sa socialisation.

Cette construction se fait par l'exemple et le modèle, par l'apprentissage et l'expérimentation personnelle, par la négociation avec d'autres, mais aussi par la recherche des limites et donc par la confrontation avec ceux qui en sont les garants, et cela peut aller jusqu'à la transgression. Tout cela n'est pas propre à l'adolescence mais y prend une dimension particulière, surtout en ce qui concerne le dernier élément. « *Transgresser pour l'adolescent*, nous dit Claudine Sutter, *est le plus souvent une manière de prospecter les limites, de les tester, de se mesurer aux interdits... Il est important que l'adulte déploie une certaine finesse au regard de ce jeu de transgression qu'expérimente l'adolescent. Il ne s'agit surtout pas d'être laxiste ou de se « cramponner » au règlement, mais à partir des transgressions, un travail de régulation doit intervenir de la part des adultes ; celui d'explicitier le sens des limites (règles, lois), tout comme de rappeler que tout le monde est soumis aux règles, à la loi (y compris l'adulte)* ». C'est ce que P.A. Guyot exprime, d'une autre façon, quand il écrit en 2005 dans la revue EMPAN « *Cadrer... c'est dans tous les cas parler des ratés, des tensions, et c'est en conséquence donner la possibilité de conflictualiser les relations éducatives et non de les agir brutalement* ». On voit-là que le conflit est inévitable, qu'il est même intrinsèque à la relation éducative et peut être porteur de positivité.

## Savoir dire non

Il faut savoir dire non. Mais on peut le dire de différentes façons.

- Comme le refus d'un dialogue : c'est alors l'échec de la parole, de l'explication, du sens. Ce n'est plus de l'autorité, mais de l'autoritarisme. C'est la brutalité, dont parle P.A. Guyot.

- Ou comme l'ouverture d'un dialogue, qui permet l'explication, l'argumentation, la parole et la raison même si, au bout du compte, cela n'a pas voulu ou pas pu être entendu. C'est cette différence que Michel Fize exprime dans son interview aux cahiers de l'IFOREP, en disant : « *Le Système d'avant, avec son autorité imposée, ses limites non négociées, ne correspond plus à celui d'aujourd'hui. À l'origine de ce que l'on appelle « la crise de l'autorité », réside souvent la carence de l'échange. On est face à une crise de la communication et de la disponibilité de l'échange, initiatrice de beaucoup de maladresses.* »

- Mais il faut aussi être capable de dire oui et d'être dans une situation d'aide et de coopération.

- Il faut aussi être capable de réinterroger le cadre et de permettre aux adolescents d'être parfois partie prenante de sa redéfinition.

Mais, être garant du cadre n'est pas la seule composante de l'autorité. Le statut, la compétence, la personnalité, vont y jouer un rôle important. Pour P.A. Guyot, le *respect* en est aussi un puissant adjuvant. Il parle, dans son article, des jeunes, mais cela s'applique aussi tout à fait aux adolescents.

« *Les jeunes ont besoin du respect qu'ils demandent, quelquefois en l'exigeant, aux adultes qui les entourent, même si eux-mêmes s'en exemptent. Le respect n'a rien à voir avec le droit, il appartient au monde des valeurs. Il s'agit d'une vertu civile liée ... à la valeur (à la dignité) de la personne d'autrui et à des valeurs comme la vérité, le respect de la parole donnée ou encore de la générosité. Le respect appartient aux interactions entre jeunes et adultes. Il constitue l'élément minimum de la trame des relations. [...] Il ne prend pas les mêmes formes selon qu'on est adulte ou jeune, mais il organise cette trame de coopération (adultes - jeunes) qui ne peut se tisser sans cela* ». Et il ajoute que c'est le respect qui va permettre un autre adjuvant de l'autorité qu'est la *confiance*.

« *Le respect est souvent l'élément premier du cadre relationnel... fondateur de la confiance qui s'établit entre des jeunes et des adultes. Les jeunes en ont fait une valeur. La confiance elle-même est quelque chose qui se gagne, entre raison et passion, entre jeunes et adultes et elle autorise l'établissement du processus éducatif. La confiance s'établit sur des relations durables et stabilisées. Elle met l'accent sur la bienveillance à l'égard des jeunes. La confiance n'est pas la naïveté* ».

C'est l'articulation entre ces différents éléments qui va permettre la construction de l'autorité : « ... *il y a un continuum à trouver, qui va du respect à la confiance et à la restauration progressive de l'autorité qui permet qu'un processus d'influence (l'éducation est l'acceptation par les jeunes de cette influence) puisse se faire auprès de ces jeunes* ».

Il s'agit, dans l'article évoqué, de jeunes en relégation qui se trouvent dans des centres éducatifs renforcés, mais ces réflexions me semblent aussi tout à fait convenir pour les autres. L'adolescent a besoin de la relation avec les adultes. Il va la rechercher en souhaitant élargir sa palette relationnelle. Il va ainsi manifester, peut être pour la première fois, explicitement, cette volonté d'ouverture et cela peut créer des tensions avec les parents qui peuvent vivre cette recherche comme de la distance ou même une

sorte d'abandon.

Claudine Sutter nous dit que : *« l'adolescent a besoin de rencontrer des adultes qui aient envie de partager quelque chose, des êtres portés par un réel désir de cheminer un temps avec lui » [...] « Il a ce désir d'être accompagné par des adultes qui s'engagent et qui acceptent le risque de la rencontre ; celui d'être bousculés, questionnés dans ce qu'ils sont réellement »*. Ce n'est pas d'adultes copains dont il a besoin : les copains, les amis, il les trouve au sein de son entourage de pairs ; ce dont il a besoin, ce sont des adultes authentiques, fiables, solides et sécurisants qui, comme le définit Daniel Sibony, ne soient ni dans une « lâcheté permissive » (lâchant quand il faudrait tenir) ni dans une « crispation autoritaire » (qui tiennent alors qu'il faudrait lâcher un peu) (cf. intervention Claudine Sutter décembre 2000).

Et, sur le même registre, le Docteur Boufkiss (cité par Jean François) met en garde les parents : *« les jeunes ont besoin de modèles, et les parents restent le modèle le plus efficace. Aujourd'hui (en 1990) ce sont les parents qui s'identifient aux ados et non plus l'inverse. Les adultes ont l'impression qu'être modernes, c'est être jeunes. Mères et filles partagent les mêmes vêtements, la même pilule, le même gynéco. La mère ne veut pas perdre sa fille, elle veut fusionner. »* Mais les comportements ont peut-être évolué durant ces quinze dernières années. Vous nous le direz sans doute, en conclusion de ces rencontres.

Les adolescents n'ont pas besoin que des adultes. Ils ont, aussi, besoin d'intimité, de solitude, de relations et de vie collective entre pairs et aussi de « la rencontre avec cet autre du sexe opposé » (Claudine Sutter). A nous, adultes, de respecter cette intimité et de permettre cette solitude sans considérer trop rapidement que cela est un symptôme de maladie. A la société aussi de le leur permettre en particulier à travers le logement qui, pour beaucoup d'adolescents, est plutôt un élément de rejet vers le bas des immeubles et la rue qu'un espace où l'on peut trouver cette intimité et ces moments de solitude nécessaire.

Les relations conflictuelles n'existent pas qu'avec les adultes. Entre eux aussi, les relations peuvent ne pas être simples et de qualités. L'intolérance, l'irrespect, le racisme existent bien sûr entre eux aussi. Ces dernières années en particulier, dans les relations filles-garçons, il semble que l'on assiste plutôt à une dégradation. Certains spécialistes et praticiens questionnent même l'intérêt de la mixité dans l'école et dans d'autres lieux de vie collective. Au sein même de notre mouvement, ces questions existent. Si notre congrès à Amiens, fin août 2005, a réaffirmé l'importance que nous accordons à la mixité, il est par contre obligatoire qu'elle soit assortie du respect mutuel et de l'égalité.

On a souvent une image négative, problématique de l'adolescence. C'est, en tout cas, celle qui est la plus mise en avant, médiatisée. Certes, il y a des adolescents qui vont mal, socialement, psychologiquement, scolairement, parfois aussi vis-à-vis de la loi. Il faut que les adultes et la société s'en occupent et cela peut, bien sûr, passer par la sanction y compris judiciaire mais en conservant une approche d'éducation et de prévention et non une approche de stigmatisation et de répression. Pour ces raisons, nous sommes en désaccord profond avec les tentatives actuelles de mettre à bas l'ordonnance de 1945 concernant la

protection judiciaire de la jeunesse, à travers le projet de loi de prévention de la délinquance. Cette ordonnance doit, sans doute, être perfectionnée, adaptée à la réalité d'aujourd'hui, mais sans en abandonner la philosophie générale et en prenant exemple sur la méthode de Philippe Bas, ministre de la famille, pour le projet de loi sur la protection de l'enfance.

Et puis, 85% des adolescents vont plutôt bien malgré l'environnement social souvent difficile qui les entoure. Cela ne veut pas dire qu'il ne faut pas, aussi, être attentif à eux. « *Être bien portant*, écrit Michel Fize, *ne veut pas dire sans souci* ». En tant qu'éducateurs, animateurs, enseignants, mouvement d'éducation, c'est à l'ensemble des adolescents que nous devons nous intéresser.

### **L'adolescent est une personne, pas une maladie, ni un problème.**

L'INSERM nous révélait récemment que des signes possibles de délinquances futures pouvaient être détectés chez les enfants de 3 ans. Nous ne partageons pas ces conceptions comportementalistes qui sont, par ailleurs, exploitées aujourd'hui à des fins politiques. Le psychologue Fitzhugh Dodson nous disait, il y a déjà quelques années, que « *tout se joue avant 6 ans.* »

Michel Fize, qui conteste quelque peu la position de Dodson, écrit quand même « *qu'à 10 ans, les jeux sont faits.* » Ce genre d'études ou des positionnements laissent à penser que les déterminismes physiques, biologiques, sociaux... ont déjà fortement formaté les personnes, dès leur plus jeune âge ; et que, donc, l'action éducative n'aura que peu d'impact dans le développement futur de la personne.

Et puis Freud, comme plus tard Maud Mannoni, nous ont déjà dit que pour eux *l'éducation était impossible*. Il faut, certes, connaître et prendre en compte les observations, les analyses, les théories de tous ces experts. Cela peut nous aider à mieux comprendre les adolescents et à mieux nous comprendre nous-mêmes, plus globalement à mieux percevoir la complexité de la personne humaine. Mais c'est justement cette complexité, qui explique le travail et l'observation au quotidien qui témoigne que tout n'est pas déterminé, que tout n'est pas joué d'avance et que l'action éducative et la pédagogie ont de larges espaces pour déployer leurs actions et permettre aux personnes de progresser, d'évoluer, de changer tout au long de leur vie.

Comme éducateur, comme mouvement d'éducation nous avons toujours du travail. « *Quelle est la première partie de la politique ? L'éducation ! La deuxième ? L'éducation ! La troisième ? L'éducation !* » C'est Jean François qui fait de cette formule de Jules Michelet extraite de son livre « *Le peuple* » écrit en 1846, le titre du dernier chapitre de son ouvrage « *T'aimes mieux ta mère ou ton prof ?* ». J'en ferai la conclusion de mon intervention, en espérant que nos gouvernants, comme ceux qui postulent à les remplacer, auront à l'esprit la conviction de ce grand historien et la prendront quelque peu en compte. Engageons-nous, pour notre part, à la leur rappeler dans la période qui s'ouvre.

Je nous souhaite un bon travail.



## II/ CONFERENCES

**CHEMINER AVEC L'ADOLESCENT**

*Claudine Sutter*

***LA RELATION EDUCATIVE EST-ELLE NECESSAIREMENT CONFLICTUELLE ?***

*Jean François*

# CHEMINER AVEC L'ADOLESCENT

*Claudine Sutter*

## *Je me souviens...*

A la manière de Georges Perec<sup>1</sup>, je vais essayer de me souvenir ...

D'abord, de mon adolescence. Pour autant que l'on puisse se souvenir de sa propre adolescence... Essayons. Ce dont je me souviens par exemple, c'est d'avoir eu des parents qui n'ont pas trop été défaillants quant à mon éducation, et si je dis « *pas trop* » c'est qu'ils l'ont donc parfois été. Je me souviens surtout qu'à travers ce qu'ils m'ont transmis, à leur su ou insu, ils m'ont permis d'être ce que je suis, de me construire beaucoup grâce à eux, un peu malgré eux et parfois contre eux. Je dis *contre* eux, mais cela veut dire que je m'appuyais aussi sur eux. Ils m'ont permis de me construire dans un univers de sens, d'être un sujet capable de penser par lui-même, de faire des choix et de les assumer, de devenir finalement quelqu'un en capacité de s'ouvrir aux autres, ce qui me paraît essentiel !

Je me souviens aussi d'un long fleuve assez tranquille qui berçait mon enfance et puis d'avoir été prise à l'adolescence, mais aussi dans ma vie de jeune adulte, dans des remous d'où j'ai émergé avec quelques blessures. Si je me souviens de la place importante d'amis, de mes pairs, je me souviens surtout de l'engagement de ces adultes, autres que mes parents et de l'extrême importance de ce qu'ils m'ont transmis à travers des paroles, un parler vrai et qui a été réellement vital pour moi, des adultes qui ont pris le relais à un moment critique de mon grandissement... C'était une chance de rencontrer, sur ma route, ces êtres qui ont bien voulu venir vers moi et faire des bouts de chemin à mes côtés, des adultes qui m'ont aidée, parfois à leur su et souvent à leur insu, à panser quelques blessures.

Et puis, je me souviens que ces adultes étaient parfois, eux aussi, défaillants, défaillants mais pas désengagés. Je me souviens m'être rendue compte que les adultes n'étaient pas des *tout sachant* et de ma difficulté d'alors à accepter cette idée que nul n'est parfait ! Déception d'abord cuisante, cette découverte m'a néanmoins aidée plus tard à supporter de pouvoir être défaillante aussi, à mon tour... défaillante, mais sans me dérober à l'égard de cet autre qui m'était confié dans le cadre de ma mission éducative. Freud disait qu'il y a trois métiers impossibles (gouverner, soigner, éduquer), il disait par là qu'« *on peut être d'emblée sûr d'un succès insuffisant* », il voulait dire ainsi que ce que l'on fait, lorsqu'on gouverne, soigne ou éduque, n'est jamais suffisant. Françoise Dolto, à sa suite, évoquait des « *parents suffisamment bons* ».

Je me souviens aussi de cette rencontre professionnelle qui a eu lieu bien plus tard, c'était une collègue qui m'a beaucoup appris de ce métier d'éducatrice et qui m'a dit entre autres choses : « Tu as le droit de te tromper, mais tu n'as pas le droit de tromper l'autre ». J'ai essayé d'être très vigilante à ça. Comme éducatrice spécialisée, j'ai fait encore d'autres rencontres qui ont été autant questionnantes que déterminantes dans ma manière de construire une posture personnelle et professionnelle. Ma première

---

<sup>1</sup> 1 Georges PEREC, *Je me souviens*, éd. Hachette, coll. Littératures, Paris, 1978.

rencontre dans ce métier fut celle, dans un service de pédopsychiatrie, avec des enfants psychotiques et une équipe qui s'appuyait sur une référence théorique qui est celle de la *psychothérapie institutionnelle*. La seconde fut ma rencontre avec des adolescentes confrontées à des difficultés sociales et / ou familiales, dans un foyer d'action éducative et avec une équipe qui adhère à l'hypothèse posée dans la théorie freudienne de l'existence d'un inconscient. C'est dans ce creuset d'un quelque chose qui nous échappe et du deuil nécessaire à faire quant à une maîtrise, que j'ai inscrit ma conception de l'accompagnement éducatif.

Plus tard, j'ai « rencontré », à l'écrit, Marcel Mauss et sa théorie sur les échanges par don (qui supposent les obligations de donner, de recevoir et de rendre) posés comme fondement des liens sociaux (Mauss disait que l'échange par don constituait « *le roc de la société* »). C'est par cette porte d'entrée que j'ai questionné, aussi, ma pratique éducative et j'ai passé quelques années à réfléchir l'échange par don (et dette) comme l'une des modalités de la relation éducative.

Voilà, très sommairement, dans quelles *maisons* j'habite ou, pour le dire autrement, quelles sont les références théoriques qui m'habitent : la psychanalyse et l'anthropologie. Cela me paraissait important de le préciser parce que ma conception de l'accompagnement en est très largement teintée et que mes propos s'inscrivent dans ces champs de pensée.

Ma conception de l'éducation n'a rien à voir avec de l'orthopédie (redresser ce qui serait tordu, avec ce que cela suppose que la fin justifierait les moyens), elle est plutôt humaniste et en ce sens s'inscrit dans cette idée d'offrir à autrui la possibilité de se saisir du sens à être là ; d'exister et à l'aider à s'inscrire dans la communauté avec les autres, dans la communauté humaine. Comme le dit Philippe Gaberan (éducateur spécialisé, formateur en travail social) : « *Il ne suffit pas d'avoir la vie pour être vivant, il faut aussi être en capacité de donner un sens à cette vie* »<sup>2</sup>. Je partage avec Philippe Gaberan cette idée que, dans le cadre de la relation éducative, l'éducateur est là pour favoriser le passage de cet autre, en difficulté parce qu'en souffrance, du vivre à l'exister. Exister, c'est être en capacité de donner un sens à cette vie, de saisir du sens dans ce que nous sommes singulièrement et dans ce qui nous entoure, c'est pouvoir faire alors ses propres choix, être sujet, un sujet singulier, un auteur. La question, qu'il y a lieu de se poser lorsqu'on fait oeuvre d'éducation, est de savoir quel être on souhaite promouvoir ; un être servile, soumis, ou plutôt quelqu'un qui serait en capacité de se donner librement des règles de conduite, mais dans le respect de l'altérité d'autrui, quelqu'un en mesure d'être responsable de ses choix, de ses actes et d'en assumer les conséquences... c'est-à-dire, d'en répondre à la communauté humaine.

### ***Être adolescent***

Je vous propose, dans un premier temps, de réfléchir à ce que suppose être *adolescent*, comme à ce que sous-tend être *adulte* avec les adolescents, enfin ce que suppose cette notion de *relation éducative*.

Lorsqu'on parle d'adolescence, on évoque surtout des comportements, et cette notion de *comportement* semble fonctionner comme un écran qui ne nous permet pas d'entendre autre chose, comme si on voulait se mettre à l'abri de quelque chose... Les adolescents font peur parce qu'ils nous renvoient à

---

<sup>2</sup> Philippe GABERAN, *La relation éducative : un outil professionnel pour un projet humaniste*, éd. Erès, Ramonville, 2003, p.24.

nous, adultes, des questions qu'on ne peut pas contourner, des questions qui renvoient à notre propre nostalgie (ou amertume) de notre adolescence, à notre propre manière d'exister. Ils sont confrontés à des questions existentielles, au : « *qu'est ce que c'est exister ?* ». Des questions qui peuvent nous déranger, nous adultes, parce qu'elles nous obligent à nous réinterroger nous-mêmes sur le sens de l'existence, de notre existence, sur notre propre parcours de vie, sur la manière dont on a soi-même mené sa vie.

Le temps de l'adolescence s'inscrit dans une discontinuité, c'est un moment de la vie où s'opère quelque chose de l'ordre du choc, de la rupture ; autour des questions de la vie, de la mort, de l'amour, de la sexualité, de la sexualisation, du beau, du laid, de la drogue, du corps, des secrets, des idées de suicide. Le temps de l'adolescence, c'est le temps de la quête identitaire ; celui du « *qui suis-je ?* » C'est un moment où l'adolescent a le sentiment que tout vacille en lui et autour de lui. Son corps se transforme, ses pulsions pulsent et parfois le débordent, il doit faire face à des sentiments d'étrangeté, à des sensations nouvelles. L'adolescence suppose un temps et un travail pour accéder à la propriété de soi (physique et psychique) et cette accession est souvent difficile et longue, parfois périlleuse, parce que tous les acquis de l'enfance sont remis en jeu. Il s'agit, pour lui, de quitter l'univers de pensée de l'enfance pour s'inscrire peu à peu dans celui de la communauté adulte : laisser derrière soi l'enfant qu'il a été et tenter de trouver un statut d'adulte. Et voilà une autre question qui se pose à lui : « *qu'est ce qu'un adulte ?* » Vous voyez le labeur ! Et chaque jour se remettre à l'ouvrage...

L'adolescence renvoie à la question de la place et pour *trouver place*, comme dit D. Sibony<sup>3</sup>, l'adolescent doit d'abord tenter de repérer à quelle place il a été assigné par ses parents pour trouver enfin SA place, celle qu'il choisira et qui peut-être lui conviendra. Dans cette quête d'une place, le chemin est difficile, c'est une prise de risques, ça suppose aussi un passage à vide ou un *pas sage avide* parce qu'il y a, dans cette tentative de sortir des rails sur lesquels l'ont mis les parents, un risque de déborder, de dérailler.

### ***Un chemin balisé***

C'est là, que des secours peuvent advenir... des rencontres avec des adultes qui sont inscrits dans la trame de la vie, des adultes qui ont le désir de rencontrer cet adolescent, d'aller vers lui et avec lui, des adultes qui pensent que tout n'est pas joué à l'adolescence, des adultes qui leur donnent envie de grandir. Ces *quelqu'un*, sont des aînés, qui cheminent avec lui (avec discrétion !), sur qui il peut compter et pour qui il compte, des *quelqu'un* sur lesquels il puisse s'appuyer comme sur un *bâton de route*<sup>4</sup> qui fait parfois office de béquille, des *quelqu'un* qui parfois balisent le chemin quand celui emprunté tend à devenir par trop dangereux. C'est là, où existe toute la difficulté quant à distinguer les situations où il faut s'abstenir de celles où l'intervention est nécessaire. Les intentions de ce compagnon de route tiennent plus de la veille que de la surveillance. Il est, en effet, important que ces adultes leur prodiguent des paroles qui les soutiennent et en même temps qui les contiennent. L'adolescent va être rassuré si, dans ce vide qu'il doit traverser, il y a de la loi, de la limite... un chemin balisé avec

---

<sup>3</sup> Cf. son ouvrage ; *Entre-deux ; l'origine en partage*, éd. Seuil, 1991, le chapitre sur l'entre-deux adolescent.

<sup>4</sup> Selon l'expression de Joseph ROUZEL.

bienveillance. A travers des effets de rencontre, l'autorité dont nous investissent les adolescents agit comme pouvoir d'influence qui peut amener à la mise en œuvre de processus de réparation, de réconciliation avec soi-même.

L'adolescent a besoin de parents et/ou d'autres adultes, qui ne s'écrasent pas, à qui il peut se confronter, qu'il peut affronter, sans risquer d'être détruit par eux et sans qu'il soit possible de les détruire. Dans cette traversée où tout bouge dans sa tête et dans son corps, l'adolescent a d'autant plus besoin autour de lui d'adultes solides, stables, fiables, crédibles. Contester les *figures d'autorité*<sup>5</sup>, comme, par exemple, celles de ses parents, n'est pas un jeu, c'est une nécessité... une étape nécessaire sur le chemin de la conquête de l'autonomie. En effet : comment se construire pour devenir son propre maître, comment exister pour soi-même, sinon en interpellant les adultes ? En luttant contre leur autorité, contre les limites, les règles, les lois et dans le même temps en prenant appui sur elles. Souhaitons que ces limites, que les règles soient justes. Souhaitons que cette autorité existe et résiste ; on ne peut pas s'appuyer sur du rien, sur du vide. Comme le souligne D. Sibony, l'adolescent a besoin d'adultes qui ne soient ni « *dans une lâcheté permissive* », ni dans « *une crispation autoritaire* ». Il s'agit, en effet, de ne pas être, ni dans le *laisser-faire* ni dans la répression, mais tout simplement de tenir bon sur des choses essentielles ; le respect de soi et de celui d'autrui.

### ***Le refus d'être comme...***

Dans ce temps de passage, où l'adolescent poursuit d'un pas hésitant sa quête identitaire, Charlotte Herfray<sup>6</sup> souligne que : « *les répondants sont nécessaires à condition qu'ils soient discrets, puisqu'ils ne sont pas souhaités: car c'est dans le secret de l'incertitude que le jeune homme et la jeune fille vont traverser ce « passage » inconnu, souvent inquiétant et menaçant, où le corps n'est plus ce que l'on connaissait...* ». Si l'adolescence est le temps de la révolte, des conflits, c'est parce que ce qui se déploie à ce moment-là est un refus « d'être comme... », c'est le refus d'être *comme* ses parents, comme ses modèles du passé idéalisés durant l'enfance. Dans ce processus, il y a un travail de déconstruction et de reconstruction fait de deuils souvent douloureux : choisir, c'est renoncer. L'adolescent se cherche et à travers le processus de séparation avec ses parents, il tente de se différencier, de saisir ce qui le distingue des autres ; c'est toute la question du singulier et de la série qui se pose là : être soi-même, ne pas être *comme*... Et dans ce temps, les adolescents ne sont pas en attente de connivence avec l'adulte. Même s'ils disent qu'ils sont incompris, dans le même temps, ils ne veulent pas être compris. Ce paradoxe peut s'entendre. En effet, comprendre l'autre c'est, par excès d'empathie, se mettre à la place de l'autre... et partant l'autre n'a plus de place, il n'existe plus. Se mettre à la place de l'autre pose le risque de la fusion et donc de la confusion. Lacan disait : « *Si vous vous mettez à la place de l'autre, il se met où lui ?* » Il ne s'agit donc pas de comprendre mais d'entendre ; Winnicott disait « *faire face* », Pierre

---

<sup>5</sup> J'emprunte cette notion à Charlotte HERFRAY, *Les figures d'autorité*, éd. Arcanes/ Erès, Strasbourg/ Ramonville Saint-Agne, 2005,

<sup>6</sup> Op. Cité, p. 100.

Kieffer <sup>7</sup> a cette belle formule ; « *de prendre acte* ». Le grandissement implique une perspective de séparation, de différenciation, pour prendre les rênes de leur vie en mains propres, les adultes qui vont à leur rencontre sont ceux-là mêmes qui peuvent les aider à sortir des lieux de leur enfance sans leur imposer leur choix, des choix qui les concernent eux.

### ***Qu'est ce que la relation éducative ?***

Cette notion est un tout en même temps que composée de parties distinctes. Le mot *relation* précédant celui d'*éducative*, il me plaît d'y lire que pour pouvoir poser un acte éducatif, il faut d'abord se relier et que pour se relier il est indispensable de créer des liens. Sans liens, pas de salut ! Comme le souligne Joseph Rouzel, entrer en relation suppose un nouage avec l'autre, mais c'est un nouage qui fait parfois des nœuds. François Tosquelles disait : « *On peut s'étrangler avec un lien, même social* ». Comme le soulignait Levinas, l'autre de la rencontre reste « toujours une énigme ». Je me souviens d'une adolescente qui nous a été confiée alors qu'elle avait 17 ans et demi. Je suis allée l'accueillir à la porte d'entrée, lors de son admission. Alors que je la saluais, elle me dit : « *Vous, je ne vous supporte pas... Je ne sais pas pourquoi, faut pas m'en vouloir* » Très surprise, je me suis dit que ça lui passerait. J'avais heureusement entendu parler du *transfert*, ce qui m'a permis d'être sereine. J'ai essayé d'aller vers elle, toujours sans succès. Le nœud était indénouable. Ça ne lui a d'ailleurs jamais passé. Elle ne posait pas de problèmes particuliers, elle était respectueuse, mais elle affichait à mon égard des attitudes sur le registre : « *voyez comme je vous ignore !* » A la fin de son placement, à ses 18 ans, elle m'a dit que je ressemblais physiquement à sa mère... Elle avait saisi ce qui se passait. C'était une belle illustration d'un transfert négatif. Je représentais pour elle quelqu'un d'autre, sa mère, avec qui elle était en grand conflit, conflit qui avait été à l'origine du placement. Elle m'a mise à une autre place. Son attitude ne s'adressait pas à moi, l'adresse était sa mère. J'ai travaillé avec cela.

Entrer en relation avec l'adolescent, n'est pas de tout repos, la rencontre est souvent éprouvante pour l'adulte... Elle l'est sans doute aussi pour l'adolescent ! Le rapport éduquant-éduqué est un rapport complexe parce qu'il ne peut faire l'économie des relations de personne à personne (rencontre avec l'être de l'éducateur, pas seulement avec sa *fonction*).

Si la relation pédagogique (enseignants) est traversée par la discipline et par un programme (contenus et méthodes des tâches scolaires) qui se réfèrent à des normes prescrites dans les textes officiels, la relation éducative (éducation dite spécialisée) s'étend largement au domaine socio affectif. La relation éducative favorise le déploiement des affects, des fantasmes, du transfert et s'inscrit dans le registre de l'intra-subjectif. Etymologiquement, «*relation*» veut dire «*porter, supporter*», c'est, plus récemment (XVI<sup>e</sup> siècle) le lien qui unit deux êtres. Ces notions de porter quelqu'un, de le supporter, me paraissent intéressantes à méditer quelques instants. On y trouve tant l'idée de *porter*, porter l'autre et son fardeau, de le soutenir (être un étau), que cette idée d'être un *supporter* ou de devoir supporter cet autre qui se montre tantôt si adorable et parfois si exécrationnel.

---

<sup>7</sup> Pierre KIEFFER est psychiatre, psychanalyste à Strasbourg.

La relation, dès lors qu'elle est dite *éducative*, pose le cadre spécifique de cette rencontre ; celui d'humaniser en éduquant, en socialisant, en favorisant des apprentissages. Mais il y a d'abord une rencontre, une rencontre qui suppose une attitude sincère qui engage tout notre être (les adolescents ne sont pas dupes !) L'établissement d'une relation prend du temps puisqu'elle se tisse avec les fils de la confiance, certains adolescents se montrent plus méfiants que d'autres, tant ils ont pu être trahis auparavant. J'aime bien la métaphore de la broderie : on ne réalise pas une pièce de broderie en un jour. Il s'agit d'appriivoiser l'autre et de se laisser appriivoiser et cela prend du temps. La relation éducative est une relation qui a pour visée de contenir, de sécuriser, de soutenir, de stimuler, de valoriser, de structurer. Cette relation se doit être *suffisamment bonne* (cf. Winnicott), c'est-à-dire qu'elle est soutenue par une certaine distanciation ; ni dans le trop près, ni dans le trop loin. Il s'agit d'être suffisamment près de l'autre pour ne pas être indifférent, et suffisamment loin de l'autre pour permettre que chacun puisse se différencier. Pour que la rencontre puisse véritablement advenir, il est nécessaire d'être en capacité à entendre quelque chose de l'autre, ce qui n'est pas possible dès lors qu'on se situe dans un trop grand éloignement ou dans une trop grande proximité (*fusion* rime avec *confusion* et notamment la confusion des places). S'il y a du même dans l'autre, il y a aussi du différent, de l'altérité. Comment serait-il possible de distinguer cette altérité lorsqu'on est trop près ou trop loin ?

De quoi devraient être faits ces liens qui permettent de se relier ? Il me semble que la confiance et le respect sont les principaux ingrédients de la constitution des liens. Pour que s'instaure la confiance, il faut s'aider du temps (et parfois de beaucoup de temps), de l'écoute et de la patience, parce que cette confiance se construit sur les craintes, sur des suspicions, sur le découragement, sur des doutes, sur des images du passé, toutes ces casseroles que l'adolescent trimbale avec lui. Le respect, lui, est une force de distanciation qui nous permet de prendre en compte l'altérité d'autrui. En effet, la relation est souvent fortement teintée d'affectivité, de sympathie, toute cette dimension affective est à prendre en compte parce qu'elle conduit parfois, soit à se perdre en autrui, soit à être absorbé par lui. Une proximité trop grande ne permet pas la différenciation ; de distinguer l'autre, de se distinguer de lui. Paul Ricoeur<sup>8</sup> (philosophe) souligne que : « *Si la sympathie touche et dévore le coeur, le respect re-garde de loin* », il ajoute que : « *la sympathie est une fusion affective redressée par le respect* ».

### ***Mettre en mots leurs maux***

J'ai cheminé, treize ans, avec des adolescentes en difficulté, en souffrance. Ces adolescentes faisaient part d'une intolérance à la frustration qui les engageait à des passages à l'acte agressifs ou dépressifs, à une difficulté à lire et à organiser leur passé comme à se projeter dans l'avenir. Du coup, incapables de démêler les fils de leur histoire, elles ne pouvaient que s'inscrire dans le présent immédiat, traînant comme un boulet leur propension à l'échec qui avait pour conséquence le sentiment de ne pas valoir grand-chose. Ceci entraînant cela, certaines adoptaient des attitudes de provocation, de revendication, en escalade, de quête incessante de « preuve d'amour », de preuves de leur valeur. Comment respecter l'autre lorsqu'on n'a pas été respectée, comment respecter l'autre quand on ne se respecte pas soi-même

---

<sup>8</sup> Cf. son ouvrage : *Soi-même comme un autre*, éd. Seuil, coll. Poche, Paris, p. 391.

? Comment parler lorsque, partout autour de soi, la violence semble donner raison au plus fort ? Pour l'équipe éducative de ce foyer d'action éducative, le conflit, l'agressivité, les insultes, les actes délictueux, sont des formes de langage et parfois les seules dont les adolescentes sont dans l'instant capables. Ces formes de langage, certes maladroites voire parfois destructrices pour elles et pour les autres, restent néanmoins leur seule manière de dire, à un moment donné, que quelque chose ne va pas (elles n'en savent d'ailleurs pas toujours la teneur précise, les causes de ce mal à être leur échappent) et ce quelque chose a trait à une souffrance véritablement éprouvée. Autrement dit, ces formes de langage sont à interpréter comme des *symptômes*. Ce sont autant de signes à décrypter, comme des maux qui font signe émergeant à la place des mots, de ces mots qui font défaut pour dire de manière plus socialisée ce qui ne va pas. A partir de cette interprétation de ce que ces adolescents en mal d'exister donnent à voir, l'accompagnement qui apparaît le plus pertinent est de les aider à mettre en mots leurs maux. En effet, si les messages ne sont pas entendus, s'il n'y a pas de répondants, il y a de fortes chances pour que le symptôme s'amplifie. Les passages à l'acte seront alors plus violents, plus spectaculaires, plus destructeurs. Et n'oublions pas que certains de nos adolescents n'ont que quelque quatre cents mots pour dire ce qu'ils ressentent au fond d'eux-mêmes... c'est parfois bien trop peu pour s'exprimer autrement que par des actes agressifs ou violents.

Je me souviens d'une adolescente (16 ans) qui est rentrée au milieu de la nuit en me disant : « *Claudine, j'ai quelque chose à te dire, mais tu ne dois le répéter à personne* ». Je lui ai expliqué que je ne pouvais m'engager à cela comme ça, que j'avais des comptes à rendre, que je pouvais garder des choses pour moi mais seulement certaines choses. Sur sa demande, j'ai fait une sorte d'inventaire de ce que je pouvais garantir du secret et de ce que je ne pouvais pas cacher. Alors, en connaissance de cause, elle m'a parlé. Elle m'a dit qu'elle avait agressé au cutter une femme et qu'elle l'avait défigurée. Elle savait déjà que ça, je ne pourrais pas le laisser au silence. En confiant cette grave affaire, elle demandait qu'on l'arrête, qu'on l'arrête dans ces passages à l'acte violents. S'il faut oser des paroles qui soutiennent, il faut oser aussi des paroles qui arrêtent. J'ai rendu compte au juge des enfants de ce qu'elle m'avait raconté. Elle a passé cinq jours en prison. Ce fut une expérience très douloureuse pour elle. Je suis allée la voir là-bas chaque jour. Elle m'a remerciée pour ne pas avoir gardé le silence.

Je me souviens d'une adolescente, qui craignait une déficience fonctionnelle de son appareil de procréation, elle voulait vérifier si son corps était capable d'enfanter... Elle a pu le vérifier et puis, rassurée, elle a subi un avortement. Et puis, elle a craint que l'avortement ait peut-être causé des dommages, elle a vérifié et puis elle a subi un nouvel avortement... Il a fallu beaucoup de paroles, beaucoup d'écoute, pour qu'elle ne poursuive pas ses investigations. Elle a depuis lors fondé une famille.

Je me souviens... c'était il y a peu de temps, une stagiaire monitrice éducatrice qui me racontait une histoire de son expérience de stage. Un adolescent de 12 ans est venu dans l'établissement avec de nouvelles lunettes. Des montures design cette fois-ci. Ses camarades du foyer se sont tellement moqués de lui qu'il est revenu la semaine suivante avec ses anciennes lunettes. Il n'a pas eu le courage de s'affirmer comme autre. J'ai demandé alors à la stagiaire : « *Mais que font les éducateurs avec ça ?* »



Elle me répondit qu'eux aussi jouaient avec les noms et prénoms des jeunes, qu'eux aussi faisaient de l'humour sur les 7 parures (vêtements, etc.) des jeunes... mais que somme toute, tout cela n'était pas bien méchant. J'ai été très irritée...

Je me souviens d'une adolescente (17 ans) qui a tout cassé dans sa chambre au foyer... Je me souviens aussi qu'un autre jour, elle voulait aussi casser la porte de la chambre d'une autre pensionnaire pour pouvoir lui casser la figure. Elle prenait un élan et fonçait sur la porte avec son épaule. Je me suis interposée en me plaçant devant la porte. J'ai tenté de discuter avec elle mais elle ne le pouvait pas à ce moment-là. Elle était comme absente ou comme totalement absorbée par sa tâche. Sans un mot, elle me déplaçait tranquillement à bout de bras et partait reprendre son élan pour enfoncer la porte avec son épaule. Je me replaçais tranquillement devant la porte pendant ce temps-là. Ce manège a duré un bon bout de temps. Et puis, elle m'a demandé de lui ouvrir la porte d'entrée du foyer pour prendre l'air de la nuit. Elle s'est roulée sur l'asphalte mouillé par la pluie. J'attendais sur le pas de la porte. Et puis elle est rentrée se coucher. Le lendemain, nous avons parlé.

### ***Advenir comme sujet***

Si éduquer, c'est tenter de rendre l'autre plus humain (l'instituer *es humanité*, c'est-à-dire l'amener à s'inscrire dans l'échange social et culturel, dans l'ordre symbolique<sup>9</sup>), c'est alors prendre soin de lui, c'est aussi effectuer un travail de nomination. Ce travail de nomination suppose que l'éducateur soit capable de recevoir les pleurs, les rages, les joies, les angoisses de la personne qu'il accompagne. Capable de recevoir ces affects sans en être trop affecté et capable de les redonner transformés/nommés ; « *La rage devient alors une colère désignée, les pleurs une tristesse indiquée, la joie une émotion qui concerne quelqu'un.* » (Michel Lemay, psychiatre). C'est donner du sens, là où il y a un manque de sens : « *L'homme est une bête qui veut du sens.* » (Camus).

Le cadre de la relation éducative est aussi un espace de mise en scène, un lieu où se jouent, se rejouent autrement, les tensions internes dans lesquelles sont englués les adolescents, un lieu où se jouent et rejouent d'autres scènes non résolues de leur histoire familiale. C'est un espace, pour peu que l'éducateur ait clarifié quelque chose de lui-même, à la faveur duquel l'adolescent peut sortir de ses enfermements, de la confusion. C'est aussi un espace où amener peu à peu l'adolescent à canaliser ses forces pulsionnelles (son sentiment de toute puissance), son désir illimité, à travers l'épreuve quotidienne et répétitive des limites. Si l'éducateur œuvre pour permettre à l'adolescent d'advenir comme sujet (restaurer sa parole être en capacité de faire ses propres choix), il est aussi un transmetteur de limites, limites qui permettent à tout être humain de se construire afin de pouvoir vivre parmi les autres, s'inscrire dans la communauté des hommes.

### ***La transgression est un langage***

---

<sup>9</sup> Quand nous naissons, nous arrivons dans un monde déjà existant, déjà habité, structuré, ordonné, aménagé. Nous arrivons dans un monde rempli de significations. Eduquer sous-tend d'initier le petit d'homme aux règles de fonctionnement d'une communauté humaine.

Les limites sont nécessaires parce qu'elles sont l'une des conditions de la liberté. A lire le dictionnaire, l'*autonomie* se décline ainsi ; *auto* (soi) et *nomos* (la loi). Celui qui est autonome est celui qui « *régit par ses propres lois, agit de soi-même* ». Cette définition est juste, si l'on comprend que celui qui est autonome est quelqu'un qui s'est affranchi des tutelles, quelqu'un qui est capable d'être auteur de sa vie, de répondre de ses actes. Un délinquant est quelqu'un qui, régit par ses propres lois, agit de lui-même... mais sans la médiation de la loi ! Aussi, l'autonomie est le pouvoir de soi sur soi, à condition que cela passe par la médiation de la loi (loi morale). Etre auteur de sa vie, c'est tenir compte des autres, ce n'est donc pas faire ce qu'on veut quand on veut. Celui qui agit mal se sent libre mais n'est pas autonome.

L'autonomie est liée à la conscience, à la responsabilité et à la socialité. Les adolescents partent à la recherche des limites et bien souvent dans l'excès. Les limites font de l'oeil à la transgression et la transgression appelle une réponse ; la sanction. Les règles, les lois, existent pour permettre le *vivre ensemble* ; elles sont instituées pour brider les pulsions, pour les socialiser. Enoncer l'interdit suppose aussi de prendre en compte la possibilité de la transgression. La transgression est, là encore, une forme de langage, en effet, c'est, à travers elle, exprimer quelque chose que l'adolescent ne peut pas verbaliser. La question qu'il y a lieu de se poser est : qu'a-t-il voulu nous dire à travers son acte ? Ou : qu'est ce qui se rejoue là pour lui ? Les adolescents, qui transgressent souvent les limites en toute connaissance de cause, ont chacun des motivations différentes ; si les uns explorent les limites, les interdits pour les connaître, parce qu'ils n'ont pas été énoncés clairement ou parce qu'ils n'en comprennent pas le rôle et l'utilité, d'autres penseront très subjectivement pouvoir régler des comptes avec l'adulte ou du moins ce qu'il représente ; certains transgressent pour s'affirmer dans l'opposition (pourvu qu'ils rencontrent quelques résistances !), il y a ceux qui cherchent à savoir jusqu'où il faudra encore pousser pour rencontrer quelqu'un. Ce sont aussi ceux qui se manifestent pour qu'on leur prête quelque attention peut-être parce qu'ils se sentent oubliés, pas pris en compte (la mise à la question, si présente chez les abandonniques, pourrait être : *est ce que je compte pour les autres ?*), certains explorent et testent les limites pour vérifier qu'elles sont toujours à la même place... pour se sécuriser ; il y a ceux qui transgressent pour s'éprouver et dans le même temps pour éprouver la fiabilité de leur environnement, etc.

Je me souviens d'une jeune adulte (19 ans) qui nous avait été confiée. Elle avait été orientée chez nous, après quelques années passées en IMP (Institut médico-éducatif), parce qu'il avait été diagnostiqué chez elle une débilité légère. Je ne crois pas qu'elle était débile, bien au contraire, elle faisait preuve de beaucoup d'intelligence. C'est quelqu'un qui semblait effrayer quelque peu les autres jeunes filles par ses attitudes ou ses paroles qui leur paraissaient étranges, un peu décalées. Je pense qu'elle présentait plutôt des carences affectives et culturelles. Après une longue période où elle s'est montrée très sociable, voire très soumise, elle a peu à peu tenté de s'affirmer en transgressant les règles et en s'opposant à nous de manière assez systématique. C'était, je crois, pour elle, une manière de s'inscrire dans un *nous*, celui du groupe des jeunes filles en s'opposant à un *eux* (les adultes)... stratégie qui a été très efficace (elle en avait essayé d'autres qui avaient été des échecs) puisque à partir de ce moment-là, elle a véritablement été admise par ses pairs. Ses transgressions et/ou conduites d'opposition, pas bien graves du reste, nous ont rassuré, voire nous ont réjouis. Au lieu de dire toujours *oui* à tout et à tout le

monde, elle avait appris à dire *non*. Des réponses fermes, justes et bienveillantes à ses transgressions, elle en a eu... Elle semblait d'ailleurs dans cette attente de réponses (même si elle ronchonnait, voire parfois éructait), non pas par masochisme mais parce qu'en la sanctionnant nous la considérons ainsi comme un sujet en capacité d'être responsable, comme quelqu'un à qui nous reconnaissons de la valeur, comme quelqu'un qui peut agir autrement. Nous lui indiquions qu'elle avait les moyens de faire autrement, qu'elle était en capacité de faire d'autres choix. Nous lui rappelions qu'elle existait, mais que les autres existaient aussi. Elle a un jour découché et lorsqu'elle est rentrée, elle semblait attendre de pied ferme que nous la sanctionnions. Nous lui avons simplement signifié qu'elle avait le droit de passer la nuit en dehors du foyer mais que nous préférons en être informés au préalable, d'une part parce qu'elle nous était confiée et d'autre part pour que nous ne soyons pas inquiets. C'est là qu'elle a compris qu'elle était majeure et ce que cela supposait de l'être en termes de liberté et en termes de responsabilité. Je me souviens aussi qu'elle n'a jamais souri les premiers mois de son placement. On se demandait pourquoi. Était-ce parce qu'il lui manquait toutes les dents de devant ? Nous l'avons accompagné chez un dentiste qui lui a confectionné un dentier. Elle souriait.

Une autre jeune fille, mineure (16 ans), dès le début de son placement revenait systématiquement en retard d'un quart d'heure sur l'heure de rentrée autorisée (22h). De service de nuit, je l'accueille à son arrivée. Ses premières paroles étaient souvent : « *Je sais, je suis en retard... Autorise- moi la sortie jusqu'à 21h45, je rentrerai à 22h... comme ça, je rentrerais finalement à l'heure !* » Je lui ai dit que la question n'était pas là. Elle me voyait, au fil de ses rentrées tardives, consigner soigneusement ses retards sur un cahier (de présences/absences) prévu, entre autres, à cet effet. Elle a mis près de six mois à comprendre que cette question était la sienne, d'abord, et a fini par rentrer à l'heure d'elle-même. Quelle a été la sanction ? Celle d'exprimer notre désaccord et aussi des échanges de paroles au détour de conversations fortuites qui lui ont sans doute permis de percevoir quels étaient véritablement, pour elle, les tenants et aboutissants de son attitude, qu'elle vérifiait la fiabilité des limites, qu'elle s'attendait à recevoir les mêmes réponses que celles proposées par sa mère... En effet, accepter la transgression comme une forme de langage ne veut pas dire accepter la transgression. La transgression justement, si elle est un langage exige une réponse. La transgression vient le plus souvent indiquer qu'il y a reconnaissance de la règle. Ce serait renier celui qui transgresse que de ne pas lui apporter une réponse, ce serait le prendre pour un être incapable de se responsabiliser, ce serait baisser les bras et le condamner aux ténèbres comme disait le philosophe Pascal.

### ***La sanction comme réponse***

La réponse est la sanction et la sanction est éducative à la seule condition qu'elle ait du sens, qu'elle ne soit pas disproportionnée au regard de l'acte commis, qu'elle soit juste, qu'elle soit en corrélation avec l'acte posé. Qu'est ce qu'une sanction ? C'est déjà signifier à l'adolescent que l'on n'est pas d'accord avec l'acte posé, qu'il est préjudiciable, voire destructeur, pour d'autres comme pour lui-même. Dire son désaccord, c'est déjà sanctionner un acte. Ensuite, s'effectue, à travers la parole, tout un travail de nomination, de verbalisation avec l'adolescent; c'est donner la possibilité à l'autre, de lui-même comprendre ce qui l'a poussé à transgresser ou ce qui l'a amené à ne pas remplir ses obligations (ses

devoirs), c'est lui expliquer qu'il y a d'autres formes de langage. Toute transgression, si elle mérite une réponse, ne nécessite pas d'être sanctionnée outre mesure. Humilier n'est pas une sanction éducative. Le but de la sanction n'est pas de soumettre l'autre mais de lui permettre d'intérioriser les règles et le sens de ces règles, de se réinscrire alors dans l'échange social.

Durant ces treize années passées à cheminer avec les adolescentes, la sanction passait essentiellement par la manifestation ferme de notre désaccord quant à des conduites peu sociables. Cependant, lors de certains dépassements plus graves, la sanction se voulait inscrite comme une procédure « réparatoire ». Réparer, c'est remettre en état, c'est raccommoder. C'est se réparer soi-même, déjà en se réconciliant avec soi-même, c'est aussi réparer ce que l'on a cassé, blessé, et partant c'est apporter réparation à la victime de nos faits et gestes destructeurs et peut-être se raccommoder avec elle. La sanction réparatrice proposée et négociée avec l'adolescente avait alors à voir avec l'acte posé. A l'école de la Neuville (école privée parrainée par F. Dolto), l'élève qui a fait du tort à un autre se doit de payer un pot ou de lui offrir un cadeau à l'épicerie. Par ce geste, le transgresseur, l'agresseur, passe de la dette au don ; c'est une posture tournée vers l'autre dans une visée de réconciliation.

Je me souviens encore que ces adolescentes m'ont parfois roulée dans la farine. Qu'importe ! Elles me donnaient des outils de réflexion sur ma pratique. Je revoyais ma broderie... et de fil en aiguille s'instaurait à nouveau la confiance. Je me souviens d'adolescentes qui disaient avec raison : « *ma vie amoureuse, sexuelle, ne regarde que moi !* » Et certaines nous demandaient l'autorisation d'aller passer la nuit avec leur petit ami. Certaines les faisaient même rentrer, à notre insu, au foyer et puis dans leur lit. J'ai retrouvé certains de ces jeunes hommes, pas toujours dans le lit de la belle, mais dans le placard ou sous le lit. Je les priais de rejoindre leur chez soi. Je me souviens aussi de parents qui accueillaient le petit ami de leur fille (et celle-ci) à la maison pour le week-end. Nous leur disions qu'elles n'étaient pas très cohérentes avec leurs revendications.

### ***Les espaces de la parole***

Je suis convaincue que la rencontre éducative a comme outil principal la multiplication des espaces de paroles, pour peu que ceux-ci puissent se déployer librement, être échangés avec respect, générosité et bienveillance. Les paroles se donnent, se reçoivent et se rendent. Elles supposent la disponibilité, l'écoute, le respect mutuel, la confiance. Les activités du quotidien, les activités *de routine* comme les appelle M. Lemay (les temps des repas, de lever, de coucher, etc.), comme les activités d'animation, sont des activités de médiation qui sont autant d'espaces de rencontre où la parole éducative peut se déployer. L'activité fait tiers dans la relation éducative, elle se met au *milieu*, *s'inter-pose* entre l'éduqué et l'éduquant, elle fait lien. C'est un espace de partage, de création et de re-création.

Je me souviens que c'est souvent extra-muros que mon travail éducatif prenait de l'épaisseur, notamment lors de mon accompagnement des adolescentes pour effectuer des démarches administratives, lorsque je les accompagnais chez le médecin ou à l'école et ceci, toujours dans l'espace très restreint de la voiture de service. Ces temps de face à face offrent des espaces de rencontre privilégiés qui permettent l'émergence de la parole de l'autre. Mais ces temps de face à face ne sont pas toujours souhaités par certains adolescents qui sont encore dans la défiance. Je pense qu'il y a lieu de

créer aussi des espaces de régulation où puissent être évoqués *l'extraordinaire* ou *l'infra ordinaire* comme les aléas du vivre ensemble dans un groupe. Les temps de réunions avec les adolescents offrent des lieux protégés où peut se dire ce qui va ou ce qui ne va pas dans le collectif. Des temps aussi où l'on peut évoquer des projets communs à court, moyen ou long terme.

### ***Ce qui change...***

Si 80 % des adolescents se portent plutôt bien, ils sont de plus en plus nombreux à aller mal, à manquer de repères, à être déstructurés, voire psychopathes. Mais cela ne veut pas dire que nos adolescents sont différents de ceux d'hier, ce sont toujours les mêmes, confrontés aux mêmes problématiques identitaires. Ce qui a changé, c'est la manière, les moyens qu'utilise l'adolescent pour exprimer ce mal à être, à exister, à *trouver place*. Ce qui semble avoir changé, c'est une certaine représentation<sup>10</sup> de l'adolescent... comme de l'enfant. Ce sont peut-être les adultes qui ont changé (?), parce qu'eux-mêmes sont en difficulté à trouver place dans une société qui tend à instrumentaliser les êtres. Ce qui a changé, c'est l'environnement : notre société semble être en perte de repères, de valeurs parce qu'en pleine mutation, un monde fait d'indifférenciations. Ainsi, les adultes tentent de ressembler aux adolescents, ils se « *mettent* » à leur place, voire *prennent* le peu de place qu'ils ont. Quelle place reste-t-il alors aux adolescents ?

A lire l'actualité, à entendre les discours de certains hommes politiques, il semble que s'opère un retour du balancier vers le tout répressif. J'entends-là qu'il ne s'agit plus de comprendre quelque chose de ce qui fait la difficulté d'exister des adolescents, il ne s'agit plus de réfléchir aux causes de leur mal à être, mais de redresser tout bonnement ce qui n'est pas conforme, ce qui dépasse, ce qui est considéré comme tordu. Les tous petits deviennent également la cible de nos gouvernants, ils risquent être étiquetés, médicalisés, enfermés. La fin justifiera-t-elle les moyens ? « *On parle souvent de la violence du fleuve et l'on oublie de parler des rives* » disait Brecht. Les rives, l'adulte, la société, c'est un cadre trop rigide qui *enserre* nos adolescents qui n'ont comme seul moyen de traduire leur mal d'exister qu'en se révoltant. Quels adultes accepteront de les entendre ? Il semble que notre société devienne de plus en plus intolérante et aveugle ! Le philosophe Pascal disait : « *Vous, l'éducateur, affronté à la mission de former des êtres humains, vous ne pouvez éviter de choisir : les considérer comme éducatibles ou les renvoyer à jamais dans les ténèbres.* » J'espère que les adolescents et les plus jeunes sauront résister, peut-être avec l'aide de quelques adultes qui feront un choix éthique, qui seront encore en capacité de croire, comme le croyait, au moins au départ, le Docteur Itard pour Victor, l'enfant sauvage de l'Aveyron, dans l'inconditionnalité en l'éducabilité...

---

<sup>10</sup> Il serait intéressant d'analyser les représentations, le regard que porte notre société sur l'enfant, sur l'adolescent, à la manière de Michel FOUCAULT... peut-être y découvririons-nous une société de moins en moins tolérante.

# LA RELATION EDUCATIVE

## EST-ELLE NECESSAIREMENT CONFLICTUELLE ?

*Jean François*

Arrêtons-nous sur ce « *nécessairement* » : *inéluçtablement, inévitablement, fatalement* ?

Pour qui ce conflit serait-il alors le plus gênant, le plus difficile, voire le plus douloureux ?

Pour lui, l'adolescent, ou pour moi, l'adulte, qui se voit ainsi renvoyer une image négative, celle de quelqu'un d'incapable d'affirmer une injonction, d'affirmer son autorité sans grincements ou difficultés ?

Notons au passage que j'oserai ici dire « je », non pas le « je » qui prétend à l'exemplarité ou la modélisation, mais le « je » de l'engagement personnel et de la prise de risque, qui demande en contrepartie l'échange, la confrontation, la critique.

Pour lancer mon propos, je commencerai par une anecdote, une hypothèse simpliste, une boutade et, enfin, quelques regards sur le « ici et maintenant ».

### **L'anecdote, d'abord**

On m'a raconté l'aventure d'un jeune instituteur, tout imprégné de bonne volonté qui, arrivant pour un remplacement d'un maître parti en stage pour quelques jours, avait mis aux voix pour sa prise de contact, la question suivante : « Etes-vous d'accord pour que je remplace votre maître ? » et qui, tout penaud, était venu trouver le directeur devant le refus massif exprimé par le vote des élèves ! Devait-il partir, abandonner la place ?

L'hypothèse simpliste, maintenant : à la question qui nous est posée, on peut supposer deux types de réponses spontanées.

« Nécessairement conflictuelleS ? » Oui, bien sûr !... à quoi les plus prudents ajouteraient peut-être : « Encore que ».

Ou au contraire : Non, pourquoi ?... à quoi les plus prudents ajouteraient peut-être : « Encore que »

Tout se passe comme si le oui catégorique supposerait, suggérerait quelqu'un d'intransigeant, sans état d'âme, liberticide : un conservateur rigide en éducation, en un mot. Et le non plein d'assurance supposerait, suggérerait quelqu'un de laxiste, d'utopiste : un progressiste naïf en éducation, en un mot.

D'où la boutade : c'est la formule de l'humoriste anglais Ambrose Bierce (*Le Dictionnaire du Diable*) : « Un conservateur est quelqu'un qui est épris des maux (imperfections, défauts) existants ; en cela, il se distingue du progressiste, qui souhaite les remplacer par d'autres ».

Dite ainsi, son alternative catégorique ne nous laisserait guère la possibilité de nuances !

Eh ! bien, je choisis délibérément d'articuler mon propos dans le « encore que », c'est-à-dire dans l'expression de la prudence, de l'hésitation, de l'incertitude même, plutôt que dans celle de l'affirmation, de l'assurance, de la certitude.

### **Quelques regards sur le « *ici et maintenant* » .**

Lorsque je proposais aux jeunes Professeurs de Lycées et Collèges d'analyser leurs pratiques récentes, ils appelaient cela « se regarder pédaler ». Regardons-nous pédaler, donc.

Une sentence d'Alain, pour commencer : « *Jamais un orateur n'a pensé en parlant ; jamais un auditeur n'a pensé en écoutant* ». De quoi nous inquiéter, vous et moi, sans aucun doute, non ?

Mais en écho, de Peretti (au moment de la querelle sur la non-directivité dans les années 1960) assurait : « *celui qui refuserait d'être une ressource et de donner des réponses à des attentes n'assurerait pas son rôle ni son statut* ».

Oui, mais... quelle est ma légitimité à me prétendre une « ressource » ? En ai-je la compétence ? Et eux, là, en face de moi, quelles sont leurs attentes, qu'attendent-ils exactement ? Sur quoi puis-je compter pour garder -du moins en apparence- leur attention ? Leur courtoisie, leur gentillesse ?

Oui, bien sûr... ou encore leur place dans l'amphithéâtre : difficile de s'échapper... sauf pour les plus prudents, assis au fond ou en bout de rangées ! Ainsi, à défaut d'un public captivé ai-je du moins un public captif !

Alors, puis-je avec vous relever le défi d'Alain, réfléchir en parlant, en espérant que vous penserez en m'écoutant, que vous serez attentifs -ce qui me reconforterait- mais aussi critiques, même si c'est plus inquiétant pour moi ?

### **Un cheminement**

Je postule donc - pardonnez-moi cette évidence, car chacun m'a déjà bien deviné - que nous sommes ici dans une métaphore implicite de la relation éducative : faute de pouvoir choisir la coercition (relever le nom des absents, administrer et rappeler à l'ordre les distraits ou les bavards par exemple), il ne me reste que la séduction, (soumettre un propos nourri à l'auditoire, user d'anecdotes et de jeux de mots, voire de démagogie...).

C'est bien au cœur de la relation éducative, le cheminement du curseur entre des pôles antinomiques, cheminement cahotant, souvent empirique, toujours à affronter.

C'est devoir choisir entre (citons selon les auteurs) « des enjeux contradictoires... impératifs opposés... visions antinomiques... paradoxes (ou injonctions paradoxales, attentes paradoxales)... exigences opposées... »

Quelques exemples en illustration :

Kant : « *On éduque l'enfant à la liberté par la contrainte* ».

Montesquieu : « *Tout homme doit être poli, mais il doit aussi être libre* ».

Maria Montessori : « *Toi, l'adulte, aide-moi à agir seul* ».

Makarenko : « *Tenir la dialectique qui relie l'individu à la société* ».

Freinet : « *La double exigence de la cohabitation sociale et de l'épanouissement de l'individu* ».

On peut donc supposer sans grands risques que la relation éducative est un thème qui condense en lui la plupart des conflits liés aux débats pédagogiques.

Je vous propose donc un cheminement dans toutes ces ambivalences, en articulant mon propos autour de quatre grands champs :

- L'éducation, éduquer ;
- Adolescences, adolescents ;
- L'autorité ;
- Quels adultes ?

Et cela en croisant deux types d'éclairages : ceux des chercheurs d'une part, ceux d'une réflexion sur le terrain, d'autre part, dans notre dialectique théorie-pratique bien connue aux CEMEA.

### **Quelques repères en alerte.**

Ardoino nous invite à nous défier des « postures (et impostures) respectives du chercheur, de l'expert, du consultant... ou encore de l'éducateur ». Il ajoute : « *en dehors de leur parti pris rationalistes, les positions les plus scientifiques les plus classiques restent longtemps infiltrées d'énoncés implicites, relevant finalement parfois d'avantage de l'idéologie, de la morale, de la religion* ».

Marcel Crahay souligne : « *La réflexion sur l'éducation ne peut se passer de la psychologie (...)* Toutefois, un dispositif pédagogique n'est jamais le résultat d'une application pure et simple de la psychologie ». N'oublions pas non plus, au passage, que les plus grandes références peuvent être contestées. Par exemple, Pierre Bourdieu reconnaissait avoir « *tordu le bâton* » parfois pour convaincre à tout prix, et Freud est discuté aujourd'hui sur certaines de ses positions.

Enfin, pour faire bon poids, Philippe Meirieu rappelle que « *le discours pédagogique n'est pas facile à entendre (...) discours hybride qui mêle références et anecdotes et tend trop souvent à une instrumentalisation tatillonne* ».

Forts de ces repères en alerte, abordons notre premier champ.

### **I - L'ÉDUCATION, ÉDUQUER**

La définition du Petit Robert : « *Éducation : mise en œuvre des moyens propres à amener la formation d'un être humain* ».

Formation, former... En 1975, dans la revue « Connexions », Kaës et Anzien mettent les points sur les I. « *On (dé)forme un enfant* » dit Kaës. On re(ré)forme ; trans/forme ; rend con/forme...

Mais conforme à quoi ? Au nom de quoi ? De qui ?

Pavé dans la mare, donc, qui incite à la réserve, d'autant plus que Daniel Hameline rappelle qu'on s'accorde à dire que la pédagogie « *gère le passage de l'état de nature à l'état de culture... vise à former le citoyen* ». Fort bien. Mais, quel citoyen ? Pour exemples : celui de Sparte, un guerrier intraitable formé pour défendre la cité, ou celui d'Athènes, préparé à discuter les décisions par l'argumentation sur l'Agora ? On comprend, disent Kaës et Anzieu, que le formé résiste à l'idée d'être (dé)formé, (trans)formé, et choisisse le « *principe de moindre déplaisir* ».

A quoi s'ajoute, de plus, la résistance à se former. « *Se former, c'est accepter une image de soi défaillante* » (Kaës – Anzieu). Pas facile à accepter pour un adolescent, même si nous n'avons pas le temps de développer ici le rapport de l'adolescent au savoir.



Citons Meirieu pour aborder notre seconde partie : « *Il est normal que je résiste à celui qui veut me fabriquer* » semble nous dire l'adolescent.

## II - ADOLESCENCES, ADOLESCENTS

Y aurait-il sources de conflits intrinsèques à l'adolescence ? Des raisons inhérentes à cette période qui conduiraient aux conflits avec les adolescents ? Et d'abord, faut-il comprendre les adolescents ?

Winnicott : « *Ceux qui explorent le domaine de la psychologie doivent savoir que l'adolescent -garçon ou fille- ne désire pas être compris* ». Il faut que les adultes gardent pour eux ce qu'ils parviennent à comprendre de l'adolescent ». Il ajoute : « *Il serait absurde d'écrire un livre sur l'adolescence à l'attention des adolescents, car cette période de la vie qui est essentiellement celle d'une découverte personnelle doit être vécue* ».

Et, pour finir, cette belle formule : « *Chaque individu est engagé dans une expérience, celle de vivre, et dans un problème, celui d'exister* ».

Et pourtant, cela n'a pas empêché Françoise Dolto d'écrire « *Le complexe du homard* » à l'intention des adultes... et des adolescents ! « *Ce livre s'adresse à vous, les adolescents, vous les homards...* » dit le texte d'appel ! Alors ?

Anecdote : ces jours-ci, une de mes nièces (18 ans) fouine dans ma bibliothèque, découvre « *le homard* » : « *Ah ? Tu as ce livre, toi ? C'est nul ! ...* ». Mais, au moment du départ : « *Tu me le prêtés ? Je vais y rejeter un coup d'œil* ». Alors qu'en pensent-ils eux, les adolescents ?

J'ai très souvent invité des élèves de collège et lycée à écrire sur des thèmes tels que :

- Qu'est-ce que l'adolescence, selon-vous ?
- Avez-vous hâte d'être adulte ou préférez-vous profiter de l'adolescence ?
- Je suis jeune, tendez-moi la main » (A. Rimbaud)
- On n'est pas sérieux qu'on a 17 ans » (A. Rimbaud)
- A votre avis, comment les adultes vous voient-ils, vous, adolescents ?

Petit florilège de réponses, extraits, formules...

- « *Je ne suis pas cet être maladif que le monde appelle adolescente* » (Lydia, 16 ans)
- « *On dirait qu'on est une espèce à part... on nous observe... on est des tribus... on vit dans un enclos... on est des troupeaux de hordes serrées... des ethnies barbares...* » (garçons et filles 16/17 ans)
- « *L'adolescence, c'est comme le chômage : les données sont trop brutes, et les variations trop saisonnières* » (garçon, Terminale Economique)
- « *L'adolescent est une espèce en voie d'orientation professionnelle* » (garçon, 16 ans)
- « *Les adolescents ?... des crustacés sans carapace qui surnagent dans un aquarium en criant : Qui suis-je ?... Où vais-je ?... A quoi je sers... ?* » (fille, 17 ans)

Et encore cette remarque, que nous pourrions bien prendre comme un conseil :

« Les adultes ont souvent tendance à considérer les jeunes comme une espèce à part dont le comportement leur est incompréhensible. Ils parlent des jeunes sans chercher à discuter avec eux, et ce manque de dialogue est source d'incompréhension, parfois même de conflits » (fille 15 ans)

...sans oublier toutefois cette réplique d'un lycéen à la Conseillère Principale d'Education : « Eh ! Oh ! Ne me squattez pas l'encéphale !... »

ou encore...

**Anecdote** : à une élève de 5<sup>ème</sup>, un matin d'hiver : « Tu as l'air fatiguée, Catherine, ce matin ?

\_ Oui, M'sieur François : j'ai passé une mauvaise nuit.

\_ Ah bon ? Tu as été malade ?

\_ Non ! Maintenant je suis femme ! »

Tête du professeur qui cache sa confusion en rangeant ses dictionnaires dans l'armoire !...

Remarque : je ne sais pas si Catherine voulait continuer l'échange ; je sais que, moi, j'ai coupé court !

Une remarque au passage : les adolescents sont d'habiles adeptes de la diglossie, double langage à niveaux différents : écrits, oraux... langage reconnu, soutenu, ou langage vernaculaire, plus ou moins ésotérique. Ainsi en guise d'ultime illustration, ces formules relevées sur des tables de classes, des couvertures de cahier, de livres scolaires :

« Si un grain de sable voulait dire je t'aime, je t'offrirais toute la plage »

« Je voudrais être une larme pour couler de ton œil, glisser sur ta joue et mourir sur tes lèvres »

Mais aussi, nettement moins « poétique » :

« L'amour est un feu qui dévore. Mais l'envie de ch... c'est encore plus fort »

Ou encore : « Il vaut mieux rater un baiser que baiser un raté »

Nous pouvons sans doute relever maintenant quelques approches de chercheurs.

Boris Cyrulnik, neuropsychiatre, affirme que « la définition de l'adolescence est étonnamment imprécise et dépend du discours social et de la représentation collective ».

Il souligne une double évolution : « Abaissement de l'âge de la puberté et apparition de plus en plus précoce des désirs sexuels et, simultanément, un retard d'origine psychosociale et culturelle de l'intégration de nos enfants » (...) « Cette dissociation entre le désir et l'organisation sociale, entre la maturité intellectuelle et le retard d'intégration pose un problème affectif énorme : ces enfants-là éprouvent un sentiment de répression ».

Marcel Rufo, pédopsychiatre, ne croit pas que tout est joué à 10 ans. Il résume : il existe deux grands courants théoriques à propos de l'adolescence. Le premier, courant linéaire, suppose une reviviscence, une résurrection des troubles enfantins ; le second (avec P. Jeammet en particulier) suppose plutôt l'adolescence comme une seconde chance. Plus proche de ce courant, dit-il, il suggère aussi que, selon les cas, l'adolescence est tour à tour dans ces processus.

Alain Braconnier parle, lui, des « Adieux à l'enfance » et de « Peur et passion de grandir ».

L'adolescent doit faire face à ce qu'il appelle quatre grandes ruptures :

- l'acceptation de la sexualité (avec envie et crainte) ;

- la fin des liens de dépendance avec ses parents (avec regret, « cafard », mais aussi impatience)
- la projection dans l'avenir (avec désir et résistance).

Notons au passage, à ce propos, que par rapport à l'orientation scolaire et professionnelle il s'agit là d'une véritable difficulté. « *L'adolescent règle ses comptes avec son passé* » dit Freud « *L'adolescent a toujours un projet de vie inconscient* », réplique Adler.

Imaginer l'avenir pour l'adolescent, c'est rêver indépendance, autonomie, prises de décisions individuelles ... Or, prévoir une orientation professionnelle c'est déjà envisager cadres et contraintes. De fait, remarque Françoise Cros, Chercheur à l'INRP, plus l'adolescent fait preuve d'indécision à ce propos et plus, paradoxalement, il se donne des chances d'un choix pertinent. Mais cela n'est pas permis aux adolescents de toutes les conditions sociales...

Enfin, dernière rupture, selon Braconnier, *la maîtrise de ses pulsions* (avec la satisfaction par exemple, de rougir moins vite en public... contrôler ses maladrotes... moins pleurer ou hurler... mais aussi l'insatisfaction de devoir se discipliner, « obéir »...)

Nous ne nous attarderons pas ici sur le conflit inévitable et nécessaire entre l'adulte et l'adolescent : il est bien connu. Citons rapidement pour mémoire quelques formules :

« *L'adolescent se pose en s'opposant* » (P. Bernard)

« *L'adolescent, le préadolescent, demandera toujours plus que ce que peut lui donner l'adulte le plus tolérant* » (Anna Freud)

« *L'adolescent est plus raisonneur que raisonnable* » (Professeur Debesse)

« *Grandir est par nature un acte agressif* » (Winnicott)

« *Il n'y a pas d'adolescence sans conflit* » (Xavier Pommerau)

Conflit inévitable, donc et nécessaire, aussi : il apprend l'affrontement à la réalité, à la loi.

« *Une résolution satisfaisante des conflits et frustrations est la condition indispensable à la construction de la personnalité* » (P. Bernard)

« *Il faut un arrêt, des arrêts ; il faut un contact avec la réalité* » (Docteur Messerschmitt)

« *L'adolescent paumé, marginal aurait eu besoin, comme tout adolescent, d'un père suffisamment fort qui dise non* » (D. Touzeau). Il ajoute : « *S'il ne l'a pas eu dans sa famille, cela revient à ses éducateurs... même si j'ai bien conscience qu'il s'agit là d'une tâche et d'une charge bien lourdes* ».

Evoquons aussi, pour mémoire, l'antinomie adolescente bien connue entre la quête de l'identité singulière (Moi, je) et la forte prégnance d'appartenance à un groupe (Moi et les autres), et attardons-nous sur une autre ouverture : l'affrontement aux « quatre grandes différences ».

Selon Kaës et Anzieu, l'adolescent est amené à affronter trois grandes différences : *la différence générationnelle ; la différence sexuelle ; la différence culturelle*, auxquelles André Sirota ajoute « *la différence statutaire*, entre ceux qui sont garants de la loi et les autres ».

Il s'agit d'accompagner l'adolescent, de l'aider plutôt à les repérer ; à les nommer, pour les intégrer et les vivre dans le respect. Selon eux, il s'agit là des différences fondatrices et organisatrices de la personnalité.

Insistons au passage sur la *différence générationnelle* : l'adolescent doit connaître son passé et s'approprier celui de ses proches. « *Pour savoir où tu vas, apprends d'où tu viens* » affirme en proverbe africain. Philippe Jeammet constate : « *Chacun est porté par une histoire qui précède largement sa naissance* » et insiste : il est nécessaire que l'adolescent en soit informé, la ressente, se l'approprie.

Patrice Huerre développe cela ainsi : « *Pour devenir sujet, il est bon que l'homme soit instruit de son histoire, au sens d'une instruction judiciaire. Il doit entendre, répondre et participer aux témoignages des autres sur sa vie et, progressivement, dessiner des contours de plus en plus précis du rôle qu'il a joué, et qu'on lui a fait jouer* » et, plus loin : « *Chacun doit connaître l'histoire de ses parents, fût-elle difficile, et même dramatique* ». Or, sachons-le, parents et grands-parents répugnent à cela : leur passé ne leur semble pas digne d'être connu. Pensons aux réticences des prisonniers de guerre ou des camps de concentration, à celles des immigrés d'Afrique du Nord... à dire leurs itinéraires à leurs descendants.

**Anecdote** : Un élève de 3<sup>ème</sup>, en fin de cours, un après-midi :

- *M'sieur, j'peux vous parler ?*

- *Oui, je t'écoute.*

- *Mon père, voilà, il est nul : c'est un ivrogne, il est au chômage, et sa femme l'a jeté... (Sa mère, à lui)*

Je reste coi, d'abord, estomaqué : Que lui dire ? Puis tout à coup :

- *Ecoute Mohamed, on ne parle pas de son père comme ça... Tu sais, quand ton père est arrivé en France... comment tout seul, il vous a envoyé de l'argent ? »*

On imagine bien que le cas du père de Mohamed n'est pas réglé là. Mais lui, le jeune, avait besoin d'une reconstruction positive de l'image de son père.

Aux éducateurs, de leurs différentes places, à aider ces adultes proches des adolescents à refaire vivre avec eux ce qui les a construits. Avec précaution, toutefois : ni dramatiser le passé, ni l'enjoliver. Gare à la nostalgie excessive ! « *Autrefois, c'était mieux...* » Citons Balzac : « *Les vieillards sont assez enclins à doter de leur chagrin l'avenir des jeunes* » ou Musset : « *Alors s'assit sur un monde en ruine une jeunesse soucieuse* ». Et enfin André Sirota : « *Transmettre de la nostalgie, c'est transmettre de la frustration* ». Répondre, donc, informer, dire... mais comment ?

Ambivalence parfaitement résumée par le Docteur Diatkine, qui fait dire aux adolescents : « *Toi, l'adulte, j'ai besoin que tu m'aides, mais je ne peux pas le supporter* » Nous y voilà ! Pouvons-nous concilier deux notions apparemment inconciliables, les notions d'aide et d'autorité ?

### III- L'AUTORITE, DONC.

S'agirait-il d'antinomies irréductibles ? Rappelons rapidement que Freud considérait l'éducation comme un des « trois métiers impossibles » (avec la thérapie et la politique), puisqu'elle prétend conduire à la fois l'apprentissage de l'autonomie et celui du respect de la loi.

Resweber évoque lui, une « *tension* » à continuellement affronter entre des « *modèles à reproduire* » et des « *repères à se construire* ».

Et Kant... et Montesquieu... déjà cités plus haut...

Et encore Alain : « *Résistance et obéissance, voilà les deux vertus du citoyen. Par l'obéissance, il assure l'ordre ; par la résistance, il assure la liberté* ».

Ainsi, dans ce paradoxe entre « *affranchir et domestiquer* » (Hameline), transmission et construction, y a-t-il nécessité d'autorité, et laquelle ?

**Autorité**... une notion floue, en contrastes, et qui connaît au cours des ans, des décennies, des siècles, bien des avatars, au sens ici de changements, transformations, métamorphoses. La notion d'autorité a plus ou moins bonne presse, si j'ose dire. Il y en a trop, ou pas assez. Un exemple, parmi tant d'autres : celui de A.S. Neill, et ses « *Libres enfants de Summerhill* » paru dans les années 1920 en Angleterre, dont le succès mal compris l'obligea à publier peu après un second livre au titre évocateur : « *La liberté, pas l'anarchie* ». Rappelons au passage que leur traduction en français chez Maspero, dans les années 1965-70, sous la direction d'Emile Copfermann, provoqua des échanges houleux pendant quelques années !...

Evoquons ici un regard plus proche du « terrain » : celui de Martine Gruère, Directrice de « L'Ecole des Parents et des Educateurs » d'Ile de France, psychologue. Elle remarque que, dans la revue « *L'École des Parents* » en 1948, l'autorité est ressentie et représentée dans un « fonctionnement vertical » dit-elle. En 1988, elle est représentée dans un « fonctionnement horizontal ». Elle image bien ainsi la quête de ces dernières décennies, celle d'une idéologie, d'une « autorité démocratique en éducation », d'une « autorité participative ».

Deux regards sévères d'après coup, écrits aujourd'hui, à ce propos.

Georges Mendel : « *Nous voilà donc à la recherche de la quadrature du cercle : une autorité qui serait démocratique, c'est-à-dire la fusion des contraires, l'alliance de l'eau et de la flamme* ».

F. Dubet, M. Duru-Bellat : on tend à « *chercher confusément à fonder l'autorité sur la démocratie, sur un accord issu d'un débat et d'un consentement éclairé* »

Il s'agit de pointer, ici, un espoir trompeur, selon moi : par crainte de l'affrontement à l'autorité nécessaire, par gêne devant l'implication personnelle de l'adulte qu'elle suppose (implication permanente et délicate, au coup par coup et aléatoire, j'y reviendrai), par fuite devant la complexité des enjeux, par esquive du conflit éducatif, en un repère, en un mot, on espère trouver des systèmes globaux parfaits qui élimineraient ou prétendraient éliminer la part de l'humain, de l'erreur, de l'arbitraire dans la relation éducative.

***Une autorité nécessaire, donc, mais laquelle ?***

Pour Hannah Arendt, « *un pouvoir entre la force et l'argumentation* ».

Pour François Gallichet, philosophe, une « *autorité sans mystère, expliquée, clarifiée (...) ainsi elle s'interdit donc l'autoritarisme, l'arbitraire, le fait du prince* ».

Avec Georges Mendel, et à sa suite, il nous suggère le terme de *fermeté*, l'idée de *fermeté*. Il s'agit de fermeté face à l'autre, laquelle conduit l'éducateur à mettre à nu sa personnalité (c'est la clairvoyance, la lucidité, l'auto exigence) ; à dévoiler ses choix, ses valeurs les plus intimes, à les affirmer face à autrui de manière explicite et sans faiblesse. Il s'agirait de donner à l'autre (l'adolescent) des repères auxquels se référer, et non pas de vouloir le contraindre, ni même le convaincre.

**Anecdote** : un vendredi matin de décembre. Faïza, Nadia, Amina, élèves de 3<sup>ème</sup>

- *M'sieur !... On peut pas vous rendre nos rédactions demain...*

- *Pourquoi ?*

- *On fait ramadan... on est trop fatiguées...*

- *Oui peut-être mais... c'est le 3<sup>ème</sup> devoir de l'année, vous aviez la date butoir depuis septembre ; et je comptais sur le week-end pour les corriger...*

Silence... enfin :

- *D'accord, vous les rendrez lundi ; je l'expliquerai à la classe demain.*

- *Oh ! Non ! On va nous traiter d'intellos, de chouchoutes...*

Samedi matin : j'explique ma décision à la classe, puis :

- *Des remarques ?*

Silence dubitatif, puis un garçon :

- *C'est pas juste, mais c'est normal !*

Ainsi la loi commune peut accepter l'exception expliquée...

Georges Snyders défend l'idée d'un médiateur autorisé (au sens de compétent, faisant autorité) qui conduit vers la vérité et donc, dit-il, vers la liberté. Sa formule : « *L'autorité, c'est amener l'enfant, l'adolescent, vers une vérité difficile* ». Gisèle de Failly, fondatrice des CEMEA, définit l'autorité ainsi : « *l'autorité, c'est aider l'autre à devenir indépendant* » ; elle est rejointe plus tard par Didier Anzieu qui, comme elle, formule son approche dans les mêmes termes : « *Bienveillante attention... vigilance exigeante mais réservée... présence dense mais discrète... disponibilité... constance... rigueur* ».

Pouvons-nous nous risquer à être un peu plus précis ? On définit souvent ainsi les quatre composantes de l'autorité :

- la compétence technique, les savoirs (du maître, de l'entraîneur sportif, de l'éducateur social...);
- le statut, reconnu et institué (l'enseignant, le directeur du centre, l'animateur socioculturel) ;
- la personnalité, le caractère, le sens de l'écoute, des relations, etc.... de l'éducateur : son « charisme », en un mot ;
- enfin, les méthodes, les modes opératoires, les dispositifs...etc.... qu'il met en place : sa « pédagogie », en un mot.

Si les deux premières composantes sont le plus souvent assez facilement repérées et, donc, le plus souvent considérées comme susceptibles d'améliorations circonscrites et bien ciblées, il n'en est pas de même des deux dernières, me semble-t-il : celle qui relève de la personnalité de l'éducateur d'une part, celle qui est de l'ordre de la pédagogie qu'il met en œuvre, d'autre part.

Or, elles sont indissolublement liées, selon moi. On ne peut les dissocier ni espérer traiter l'une sans l'autre. Et, surtout, elles sont les deux axes essentiels de la formation initiale et continue de tous les éducateurs que nous sommes. Pas de don inné, qui dispenserait de la réflexion sur la pratique ; pas de pédagogie qui puisse se construire sans une réflexion sur la personne.

Ainsi, Pestalozzi avait rêvé d'une méthode pédagogique « *indépendante de ceux qui l'appliqueraient* » ; Makarenko s'inquiétait de ce qui resterait de son œuvre après sa mort ; Freinet rappelait sans cesse « *la part du maître, de l'humain, mes chers camarades* » ; Gisèle de Failly insistait sur « *l'attitude de l'éducateur* » et Bruno Bettelheim, à propos de « *Libres enfants de Summerhill* » soulignait qu'il s'agissait d'une école qui fonctionnait parce que « *le charisme de A.S. Neill était tel que les enfants finissaient toujours par apprendre pour obtenir son estime* ».

Pour clore cette partie, je risque donc une formule : la recherche permanente d'une pratique pertinente de l'autorité est une quête perpétuelle, une enquête, aussi, à reprendre continuellement, une conquête sur soi, enfin, à toujours regagner. « Encore que », toujours... A dire cette dernière affirmation, comment résister à une dernière anecdote ?

**Anecdote** : professeur à deux mois de la retraite, expérimenté, formateur de jeunes collègues, sûr de moi... j'apostrophe un élève de 3<sup>ème</sup> en hurlant : *Ahmed, fous l'camp !* Une véritable insulte, donc.

Dans le silence pétrifié de la classe (ils ne me connaissaient pas sous ce jour brutal...) Ahmed part, marmonnant et brutalement. Quelques secondes, puis : *Excusez-moi, mais Ahmed avait franchement exagéré...* Le travail reprend, dans un silence inhabituel, lourd, pénible.

Puis, petit signe d'un doigt d'Elsa, qui travaille avec deux copines sur « *Le Rouge et le Noir* ». Je m'approche. *Vous n'êtes plus fâché ?* interroge-t-elle très doucement, un peu inquiète. Puis vient la question prétexte... et enfin, la vraie raison de son appel : *Vous parlerez à Ahmed ? Il doit être triste...* J'ai parlé à Ahmed, lui ait dit que je regrettais mon apostrophe. Il a revendiqué sa responsabilité. Nous nous sommes accordés sur une sanction, qu'il a présentée lui-même à la classe : pendant un certain temps, il travaillerait seul à une table et non plus dans son groupe.

Pourquoi cette anecdote ? Elle met à jour une erreur de ma part : je savais, depuis des jours, l'affrontement avec Ahmed inévitable ; j'aurais dû anticiper et lui demander d'aller 2 ou 3 heures dans le cours d'un autre collègue, pour que nous « décompressions » tous les deux, avant de repartir positivement. Je ne l'ai pas fait. Pourquoi ai-je dérogé à cette solution si pratique et pertinente ?

Parce qu'aux yeux des deux jeunes femmes, mes collègues stagiaires, présentes à mon cours, je voulais faire la preuve de mon « autorité » ! Le vieux mâle voulait prouver qu'il maîtrisait encore son troupeau ! « La honte ! » diraient les jeunes. C'est ainsi : incarner l'autorité n'est pas chose facile !

#### IV - QUELS ADULTES ALORS ?

Une affirmation, pour commencer, appuyée sur deux illustrations : l'adolescent en construction a besoin d'adultes. Deux exemples. Un article de Luc Bronner (Le Monde, 2003)

*« Les questions qui interpellent les élèves, les jeunes, les troublent, les déroutent, les alertent (...) Ils les posent à ceux qu'ils côtoient et en qui ils ont confiance (...). Ils attendent des réponses des professeurs, des adultes. C'est presque un appel au secours ».*

Et ceci : *« Je pense que tous les adultes, et je pèse mes mots, ont quelque chose à apprendre aux jeunes »* (garçon, 17 ans).

Des adultes qui répondent à certaines exigences, ensuite. En voici quelques-unes :

Des adultes lucides, avant tout, qui savent, avec Antoine Prost que *« l'éducation est du côté de la continuité entre les générations... chargée de la transmission d'un héritage, lequel nous fait vivre ensemble... Ainsi, du côté de la tradition, elle crée du lien social »*, même s'ils savent aussi la réserve de Bourdieu : *« La transmission participe aux fondements de la domination et de la légitimation »*.

Et même si, avec Alain Finkielkraut, ils savent bien que *« la transmission, en effet, n'est pas un processus automatique, c'est un drame dont l'issue n'est jamais connue d'avance (...). Il s'agit de passer le témoin, et rien n'est joué (...). D'où l'inquiétude constitutive de ces passeurs de choses invisibles »*. Et il conclut : *« Ils seraient fous s'ils n'avaient pas peur »*. Oui, en effet, nous serions fous si nous n'avions pas peur.

Des adultes lucides, aussi, par rapport à l'affrontement éternel illustré, par exemple, dans les années 1960, par Jacques Guesdorf d'un côté, Bourdieu et Passeron de l'autre.

J. Guesdorf, dans *« Pourquoi des professeurs ? »* postule que l'éducateur est un révélateur de la condition humaine, qu'il tente de *« mobiliser la conscience critique et d'armer les éducatibles pour leurs combats »*. Taratata ! disent Bourdieu et Passeron. Ils professent, eux, la théorie de « l'agent double ». Au prétexte de l'émancipation de l'individu se cache, de fait, une domination. Croyant, ou prétendant l'aider à dominer ses pulsions, à être maître de lui-même, on le dresse, on le dompte. Croyant affranchir on asservit, affirment-ils. Eh ! bien, oui, sans doute, conscients de ces dérives et de leurs risques, les éducateurs s'assument donc en « agents doubles », quand même, et malgré tout.

Lucides encore parce qu'ils font le deuil de la toute compétence, de la toute connaissance, de la toute puissance. Ils savent bien que, pour citer Anzieu *« Etre formateur, c'est se réparer soi-même en réparant les autres »* et encore Pizzorno *« Eduquer, c'est donner et recevoir »*.

Des adultes qui savent la nécessité de la distance, qui savent qu'il faut s'astreindre à dissocier le statut (le professionnel de l'éducation) de la personne (homme ou femme, jeune ou âgé...). Claudine Blanchard-Laville affirme *« il faut délimiter la part personnelle de la part professionnelle, même si ce n'est pas toujours facile »*. Il faut garder un écart prudent entre jeunes et eux-mêmes, mais *« ne pas vouloir vivre leur adolescence à leur place »* nous conseille Winnicott . Il faut ne pas tomber, nous dit Francis Imbert, *« dans les différents visages de fusion / confusion ou de pratiques manipulatoires »* et



s'inspirer d'Eugène Henriquez qui affirme : « *Ce n'est que s'il (l'éducateur) accepte d'interroger le sens de son action et d'être interrogé par les autres, que s'il favorise une réflexion collective des participants et l'expérience de leur autonomie qu'il peut échapper à ce danger* » (de fusion, confusion, manipulation).

Des adultes qui savent que l'éducation est une aventure, qu'il s'agit « *d'agir dans l'urgence et de décider dans l'incertitude* » (Perrenoud) ; aventure délicate, difficile et qui ne peut donc être qu'une aventure collective. « *Le métier d'éducateur ne saurait être solitaire et requiert la régulation par un groupe* » souligne Anzieu. L'équipe, donc... même si chacun sait que ce n'est pas si facile d'argumenter, d'écouter, de négocier ; pas facile non plus d'exprimer des critiques et d'en recevoir, de les accepter comme allant de soi. André Sirota : « *Autrui joue toujours dans la vie d'un individu un rôle de modèle, d'associé, d'objet, d'adversaire... de rival* ».

Des éducateurs qui acceptent l'idée, aussi, qu'un adolescent réussi est quelqu'un qui nous quitte, s'en va, s'éloigne... Snyders : « *Je serai déçu. Je sais qu'il ne me rendra pas autant d'amour que je lui en donne : mes yeux sont si souvent fixés sur lui, et les siens bien plus souvent fixés sur le monde qui l'attend et sur l'indépendance qu'il va acquérir par rapport à moi* ». Sans jamais oublier pourtant, jamais, que l'adolescent a besoin « *d'adultes qui tiennent le coup* » (P. Jeammet) ; « *d'adultes identificatoires positifs* » (Docteur Zeller) ; « *d'un adulte qui existe... d'une image d'identification ferme* » (Tony Lainé).

Jacques Lévine résume cela parfaitement, me semble-t-il : « *Ils ont besoin de rencontrer des adultes qui ont la capacité d'alliance (pour faire vite : « c'est légitime d'avoir peur, d'être maladroit, d'échouer... »), de réalisme (pour faire vite : « celui qui aide à différencier le possible de l'impossible »), de confiance (pour faire vite : « celui qui, l'aidant à réussir, lui donne, lui re-donne confiance en lui, le goût de l'avenir, l'assurance qu'il a un rôle à y jouer, une place à y tenir, même si ce n'est pas toujours facile* »).

Besoin d'adultes qui font preuve de dynamisme, donc, d'optimisme, d'engagement ; qui ont « la pêche, la moelle, la gnac » comme disent les sportifs... mais qui savent aussi faire preuve de circonspection, de prudence, de réflexion.

Donnons la parole à Maryse Vaillant, pour nous conforter et conclure : « *Rien ne remplace la rencontre avec un adulte professionnel institué (Educateur, animateur, enseignant, responsable de structure...) qui connaît son métier, qui accepte d'évoluer avec lui, qui se donne le temps de l'exercer et d'y réfléchir* ». Elle est exigeante, mais elle est merveilleuse ; je crois bien qu'elle vient de faire notre portrait, à nous tous, réunis ici ! C'est tout cela qui donne sa réelle noblesse et sa large dimension politique au rôle de l'éducateur, lui qui est ancré dans la société, en tisse les liens, et participe ainsi au jour le jour à la construction du vivre ensemble.

**BIBLIOGRAPHIE :**

Alain. Propos sur l'Education  
Ardoino Jacques. Les Avatars de l'Education. PUF 2000  
Pr. Bernard Le développement de la Personnalité. Masson 1997  
Bierce A. Le Dictionnaire du Diable. Rivager 1989  
Blanchard-Laville C. Les enseignants entre plaisir et souffrance. PUF 2001  
Bourdieu Pierre, et Passeron Jean Claude. Les Héritiers. Ed. de Minuit 1966  
Braconnier Alain. Le Guide de l'Adolescent. Odile Jacob 2003  
Cifali – Fain – Henriquez. Les Trois Métiers Impossibles. Belles Lettres 1997  
Crahay M. Psychologie de l'Education. PUF 2003  
Dubet François– Duru-Bellat L'Hypocrisie Scolaire. Le Seuil 2000  
Finkielkraut Alain. L'Ingratitude. Gallimard 1999  
Guesdorf G. Pourquoi des professeurs ?. Payot 1966  
Hameline Daniel. Courants et Contre-Courants dans la Pédagogie Contemporaine. EIF 1999  
Huerre Patrice. L'Adolescence en Héritage. Calmann-Levy 1996  
Jeamment Philippe. L'Adolescence. Solar 2002  
Kaës et Anzieu Didier. Fantôme et Formation. Dunod 1997  
Kaës et Anzieu Didier. Différence Culturelle et Souffrance de l'Identité. Dunod 1999

Kaës et Anzieu Didier. Le Désir de Former. Revue Connexions 1975  
Meirieu Philippe.. La Pédagogie Entre le Dire et le Faire. ESF 1995  
Mendel G. Une Histoire de l'Autorité. La Découverte 2002  
Pommereau Xavier. Souffrances et Violences à l'Adolescence. ESF 2000  
Prost Antoine. Education, Société et Politique. Le Seuil 1992  
Resweber J.P. Les Pédagogies Nouvelles. PUF 1999  
Sirota André. Histoires de Regards. 1984  
Sirota André. Quand Gruger est Repère d'Identité. Dossier Vers l'Education Nouvelle (CEMEA) « Violence et société »  
Snyders Georges. Il n'est pas facile d'aimer ses enfants. PUF 1970  
Winnicott Psychanalyse et Pédiatrie. Payot 1972

**COLLOQUES, REVUES :**

Vaillant Maryse « Les Jeunes, la loi, la culture » Colloque CCPD Metz  
Touzeau Didier. Les Rencontres de Gif sur Yvette 1994  
Dr Messerschmitt Les Rencontres de Gif sur Yvette 1994  
Rufo Marcel. Conférence Fondation de France 2003  
Cyrułnik Boris. Conférence Fondation de France 2003  
Grùere Martine. Conférence Fondation de France 2004

## 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 adolescentes et adolescents 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 près 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 ?

## Atelier n°4

# 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 cité 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.

## Atelier n°5

### 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 professionnelle, 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, graphs 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 secréter.

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'appropriier 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 larmes 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 *rapports 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**

## REGARDS CROISES

*Joëlle BORDET, François CHOBEAUX et Marc COURTIAL*

*Joëlle Bordet, docteur en psychosociologie, chercheuse au Centre Scientifique et Technique du Bâtiment, François Chobeaux, responsable du Département des Politiques et des Pratiques Sociales à la direction nationale des CEMEA, et Marc Courtial, chef du service de psychiatrie infanto juvénile à l'hôpital d'Aurillac et animateur du réseau « Ado 15 » qui regroupe les professionnels du Cantal au travail avec des adolescents, réagissent à partir des questions soulevées dans les différents ateliers.*

*Extraits...*

### **1/ SUR LES ADOLESCENTS EN MILIEU RURAL**

*Joëlle Bordet.*

La notion de *milieu rural* mériterait d'être travaillée, on dit *rural*, mais où est le rural aujourd'hui ? Et on dit aussi *périurbain*, *périurbain rural*, c'est compliqué. Pourquoi ? Parce qu'on sait qu'avec les opérations de renouvellement urbain, il va y avoir prochainement des arrivées de population les plus pauvres, à 150, 200 kilomètres des grands centres urbains et que c'est une vraie question dans des milieux où il n'y a aucun service public pour les accueillir. Je travaille en Seine et Marne, avec des centres sociaux qui envisagent de construire 25 centres de plus, ce qui n'est pas forcément la solution... mais en tout cas c'est une vraie question que celle de la confrontation qui peut arriver.

La question de la *mobilité*, c'est la question de l'accès à *l'autonomie* : qu'est ce que c'est que de devenir autonome quand on est adolescent et qu'on vit effectivement à distance de l'offre urbaine, et de ce que représente cette offre urbaine ? La façon dont les jeunes vivent l'autonomie est très différente selon l'âge ; le fait de devoir partir à 16 ou 17 ans faire des études ailleurs est complètement différent que de rester, au contraire, confiné chez les parents jusqu'à 25 ans parce qu'on ne peut pas prendre un logement.

Il est important de savoir comment on travaille avec les gens qui vont construire l'offre. Je vois bien ce que vous dites, sur la proposition en réseau, le partenariat... mais dans la Politique de la ville, pour les quartiers d'habitat social, nous n'avons pas assez travaillé sur le dur. Par exemple, sur la question des solidarités financières publiques qui ramène aux subsidiarités de territoire. Si l'on ne va pas travailler là où se construit l'offre, à un moment donné, de toute façon, on est renvoyé à l'impuissance de l'éducatif. Donc, il faut avoir une culture du développement, sinon on ne pourra pas être interlocuteur des développeurs ...

Une autre question me préoccupe beaucoup, c'est la question du *racisme*. J'ai fait des entretiens et des conférences auprès de jeunes de milieux agricoles sur la question des jeunes des quartiers d'habitat social. Il y avait-là un niveau de racisme et de méconnaissance absolue, avec l'idée que l'on vit en dehors... un défaut d'existence, quelque chose où l'on n'existe pas dans les médias car c'est *eux* qui existent et qui prennent toute la place. Nous avons à traiter de la question de la *visibilité* et de *l'invisibilité*.

### ***Marc Courtial***

Bienvenue dans le Cantal, un département de 180 000 habitants dont 50 000 dans le bassin d'Aurillac, dont très représentatif de la ruralité. Je vais parler du réseau « Ados 15 », des travailleurs sociaux, des éducateurs, des animateurs, des enseignants, des psychologues, etc... On arrive à peu près à tous se connaître, c'est relativement facile. C'est certainement parce qu'on est dans un département rural, qu'on a eu cette idée et cette possibilité. Au départ c'est la PJJ qui a sollicité la psychiatrie infantile juvénile pour s'occuper d'adolescents difficiles, parce que même dans le Cantal, même avec seulement 180 000 habitants, nous avons des adolescents difficiles. Le côté judiciaire ne suffisait pas, le côté psychiatrique avait tendance à répondre de façon ministériellement correcte, c'est-à-dire par des classifications et des comprimés quand l'adolescent fait trop de bruit, même dans le Cantal. On a essayé de réfléchir à d'autres solutions avec plein de gens parce qu'on se connaissait, toutes les institutions qui s'occupaient des adolescents se sont retrouvées autour d'une table et ont appris à se connaître un petit mieux, c'est-à-dire, ont appris à comprendre comment travailler ensemble, comment dépasser les vieilles histoires...

On a réussi à se mettre autour de tables avec nos différences, avec nos cultures et notre langage parfois différent, on a réussi à faire en sorte que l'adolescent ne soit plus découpé en tranches, ne soit plus des successions de petites trajectoires qui passaient par l'environnement ponctuel dans lequel il était, mais relier tout cela et en faire une trajectoire où chaque intervenant qui prenait en charge un adolescent, prenait en compte son avant et son après. Tous cela pour dire que même si on est dans un milieu rural, on doit avoir des problématiques qui sont relativement similaires aux grandes villes. On se shoote aussi dans le Cantal.

D'abord, repartir de l'idée centrale que l'adolescence n'est pas une maladie. L'adolescence c'est, à peu près, 85 % d'adolescents qui vont bien, 10 % qui sont dans des zones, on va dire, un petit peu à risque, et 5 % qui vont mal. Que ce soit en milieu urbain ou en milieu rural, les statistiques restent à peu près les mêmes. Donc, ce n'est pas parce qu'ils sont à la campagne qu'ils sont préservés de tout, et pourtant on a eu une DRASS qui à une époque disait : pourquoi monter un centre de soins spécialisés pour toxicomanes dans le Cantal, parce qu'il n'y a pas de drogue dans le Cantal.

Puisqu'on a parlé de mobilité des adolescents, on a une petite spécificité au niveau de la ruralité. Il y a ce qu'on appelle ici *le syndrome du puy Cornier*. Le puy Cornier, c'est la petite montagne qui domine

Aurillac et qui rend très difficile la mobilisation nos adolescents. Beaucoup renoncent à des études supérieures, c'est-à-dire à faire les fameux 160 kilomètres qui nous séparent de toutes villes dignes de ce nom. Je dis 160 kilomètres, cela veut dire 80 kilomètres sans autoroute, l'horreur ! On est, sûrement, l'une des seules préfectures à ne pas avoir d'autoroutes à moins de 80 kilomètres. Donc, ces possibilités universitaires sont souvent abandonnées tout simplement parce que les racines sont fortes et que nos adolescents ont envie de rester ici. C'est peut-être une des raisons de la création de ce réseau, c'est-à-dire, plutôt que de les envoyer se faire prendre en charge par d'autres ailleurs, on a essayé de trouver les compétences ici.

### ***François Chobeaux***

Il y a quelques années de cela, pendant 2 ans, j'ai fait un travail d'accompagnement avec la Mutualité sociale agricole de Dordogne sur les questions d'adolescence et de jeunesse. Et pour aujourd'hui, je suis allé rechercher des éléments creusés avec la MSA à l'époque. Je pense que c'est assez généralisable à l'ensemble de l'espace rural français.

Entre la représentation de l'ado « type » en milieu rural et sa réalité multiple, il y a des écarts parfois énormes. Ecart qui s'expliquent par les origines socioculturelles des parents, par l'histoire de l'ancrage de la famille dans le village ou dans le bourg. Est-ce qu'ils sont là depuis toujours ? Est-ce qu'ils viennent là parce qu'il y avait du lotissement pas cher, à 150 kilomètres de la grande ville ? Ou est-ce qu'ils viennent là parce que les parents ont choisi d'aller dans un espace rural agréable pour y vivre au milieu des fleurettes, pour que leurs enfants s'y épanouissent en faisant des roulades dedans et en trouvant pour eux-mêmes et sans difficulté des emplois à proximité ? Des fonctionnements extrêmement différents, qui font que certains sont culturellement dressés, habitués et conformés aux loisirs classiques du bourg ou du village, l'auto, le foot, la fête, le bal. D'autres s'ennuient là comme ils s'ennuyaient auparavant en ville, et les troisièmes habitent au milieu des pâquerettes avec leurs parents, mais papa et maman font 50 kilomètres aller-retour par jour pour les amener à la ville, à l'école de musique, à l'école danse, au cours de piano, au cours d'arts plastiques... exactement comme ils faisaient en ville. C'est vrai que, quand on arrive à l'adolescence, la mobilité accrochée à la Twingo de maman, ce n'est pas simple pour aller en ville et on veut le scooter comme tout le monde. Il y a vraiment des fonctionnements et des représentations très différentes, en particulier des ados ayant suivis leurs parents, soit dans le lotissement, soit dans la jolie maison, ont un peu tendance parfois à considérer les ados du cru comme des braves ploucs et à chercher leurs copains ailleurs. Ce qui reste fédérateur, c'est la mobilité, la possibilité d'aller ailleurs, de façon autonome pour ses loisirs, puis d'oser aller ailleurs. Ceux qui sont venus de la ville pour vivre dans les pâquerettes oseront aller ailleurs pour la fac, puis les parents les ont formatés depuis le début pour ça aussi. Les autres... Complexe, cette histoire.

## 2 / SUR LA MIXITE

### **Joëlle Bordet**

J'en ai un peu assez du mot *mixité*, c'est un mot qui vraiment finit par être une espèce de mot fonctionnaliste, comme *mixité sociale*. Que par contre, on parle de *rapport de genre*, qu'est ce qui se passe aujourd'hui dans les *rapports de genre* ? Comment cette société évolue-t-elle autour de ça ? Quelle est la place des femmes, le rôle de femme dans le changement social, quelle relation avec les hommes ? Egalement, quelle place à l'homosexualité ? Cette question sur les rapports de genres est une question centrale qui est vécue de façon extrêmement différente dans la société.

Je mène actuellement un programme de travail de lutte contre le racisme et l'antisémitisme, et ce qui apparaît énormément dans la pédagogie mise en place dans les collèges, c'est la violence dans les rapports de genres, en particulier sur l'homosexualité. Il est intéressant, non seulement de se poser la question de la *mixité* ou de la vraie mixité, mais de ce qui se passe dans les *représentations*, dans le rapport à l'autre, sur les rapports de genre et la différence selon les milieux sociaux dans lesquels on vit. Actuellement, sur cette question du féminin/masculin, sur la question de la différenciation des sexes, sur les rapports d'opposition que l'on maintiendrait ou pas, les différences dans la société sont immenses. C'est un indicateur très important aujourd'hui des constructions de rapport à la violence.

Si on veut sortir du rapport à la violence et à la délinquance, il faut aller travailler sur ce qui est mobilisé dans cette violence et sur ce qui est mobilisé dans les rapports de genre. C'est une question essentielle, qui ne doit pas pour autant diaboliser les garçons, c'est trop simple. Je ne suis pas du tout d'accord avec « Ni putes, ni soumises », qui s'enferme dans le stigmate des garçons violeurs issus de l'immigration, etc. On est ici sur des enjeux de représentations extrêmement puissants autour de la question du racisme.

### **Marc Courtial**

La mixité, j'aurais tendance à dire, ni pour, ni contre, bien au contraire ! Je suis psychiatre, donc je vais parler de ce que je connais, ça ne représente que les fameux 5 % des adolescents. Les garçons vont aussi mal que les filles, quand ils vont mal il n'y a pas de spécificité. L'égalité des sexes est bien représentée dans les pathologies.

### **François Chobeaux**

Alors là, attention ! Autant Joëlle et Marc peuvent parler « simplement » en leur nom, autant moi, je vais parler clairement en mon nom, en ce que je réfléchis, et pas en responsable national des CEMEA. Vous nous demandez s'il est trop tard pour faire quelques choses en direction des adultes. Je transforme votre question en : « Est-il encore temps que les adultes fassent quelques choses ? » J'ai une réponse qui m'embête beaucoup, mais je trouve que c'est la seule possible : c'est la valeur

d'exemple d'une mixité que jouent les adultes eux-mêmes. Conclusion, il va falloir passer à une politique des quotas pour qu'il y ait des femmes dans des conseils d'administration d'association, pour qu'il y ait des femmes sur des listes électorales dans des positions électives, pour qu'y ait des femmes candidates dans circonscriptions électorales qui ne sont pas potentiellement perdues aux élections. On n'aura pas le choix : si on ne se mobilise pas nous-mêmes, dans les instances où nous sommes, pour que des femmes soient à des postes valorisants, on pourra toujours faire tous ce que l'on veut en pédagogie, en relation avec les enfants et les adolescents, ça ne servira strictement à rien. Opinion personnelle !

### **3/ SUR LES PARENTS...**

#### ***Joëlle Bordet***

C'est un enjeu très important que la question du *rapport intergénérationnel* et de la place donnée aux adultes. Il faudrait crier partout, écrire partout qu'on a pas le droit de mettre les mamans en garde-à-vue, c'est mon slogan, je vous assure que c'est grave. En ce moment, il y a une politique qui consiste à arrêter les mamans et de les mettre en garde-à-vue. 30 heures à Saint-Denis, la même chose à Toulouse, la même chose à Strasbourg... Si on veut faire exploser les quartiers, mettons les mamans en garde-à-vue ! Il est évident que pour les jeunes, et les jeunes garçons, en particulier, c'est inacceptable d'avoir sa maman mise en garde-à-vue pour délit de parentalité. C'est extrêmement grave, parce que c'est de la manipulation du fait social. Travaillons plutôt à trouver quelle solidarité politique avec les adultes, avec l'ensemble des adultes de cette société, et en particulier avec les adultes qui sont en prise avec la question de la discrimination, de l'exclusion et de l'humiliation quotidienne. Quelle est la force de réactivité aujourd'hui d'un mouvement pédagogique comme le nôtre, par rapport à ce qui fait atteinte au quotidien anthropologique sur la parentalité ? Voilà, c'est un peu un cri, vous me connaissez, rien de nouveau, mais c'est une rage !

#### ***François Chobeaux***

Famille : deuxième opinion personnelle. Il me semble qu'on se retrouve, comme d'habitude, avec une vieille dichotomie entre la Droite et la Gauche, avec l'approche « de Droite » des familles à rééduquer, à punir individuellement, à soutenir individuellement. Et une approche « de Gauche » avec des approches collectives, communautaires au sens de mettre les gens ensemble, et faire que les gens qui ont les mêmes problèmes les travaillent ensemble. Quelle aide collective à des familles ou à des parents qui ont du mal avec leurs gamins ? Quelle aide collective pour qu'ils se mobilisent, pour qu'ils se soutiennent ensemble, plutôt que de développer une approche culpabilisante, pénalisante, individualisante ? Le débat politique actuel montre bien combien ces frontières sont opportunément brouillées...

#### 4 / SUR LES TRANSGRESSIONS ET LES EXPERIMENTATIONS

##### *François Chobeaux*

Il faut cesser de parler uniquement de prévention des prises de risques, il est nécessaire d'inverser la réflexion. Plutôt que de souhaiter éradiquer des risques qui d'évidence sont nécessaires, parlons plutôt d'*accompagnements* d'expérimentations. Ce versant positif remet l'éducateur, le pédagogue, en action, en ne limitant plus à la distribution des brochures expliquant qu'il faut bien mettre son casque sur son scooter, bien mettre son préservatif, bien utiliser sa brosse à dents, ne pas fumer de shit... Tous les présentoirs installés dans nos structures de travail débordent de ces documents d'information préventive, et ce n'est pas la peine d'être un grand professionnel pour les distribuer à tour de bras. Mais est-ce pour autant travailler ?

Accompagner les expérimentations, c'est travailler en permanence avec les adolescents sur le *développement de l'estime de soi-même*. Les aider à réussir des projets, à s'expérimenter, pas seulement dans le risque physique mais aussi dans l'expression de soi...

Le problème, c'est que vous allez bientôt trouver sur le marché commercial des « outils pédagogiques » faits de petits packs parfaitement calibrés pour travailler l'estime de soi en trois fois une heure... Je ne plaide surtout pas ici pour ces produits interactifs avec DVD. Non, le travail à faire est permanent car il se situe *dans la relation*. La prévention n'est pas une didactique mais le produit d'un portage global, un accompagnement.

Il s'agit d'accompagner les expérimentations là où elles se passent. Il y a celles que l'on peut installer dans le travail d'animation, avec des pratiques d'activités partagées où l'on s'ose, où l'on se risque, que ce soit le théâtre ou le ski de pente raide. Et puis, il y a les lieux d'expérimentation où les ados sont tous seuls, plutôt la face cachée des réalités juvéniles et sociales, la face secrète parfois, et là, il y a du travail à faire. Les éducateurs de rue le savent, les actions d'accueil et d'accompagnement de milliers de jeunes durant les festivals nous l'ont appris aussi. Comment faire pour que ces espaces de *non-accompagnement* que sont les réunions d'abris bus de campagne, les fêtes juvéniles urbaines en espace public, les halls d'immeubles, deviennent des espaces de « transgressions raisonnables » comme les appelle Pierre Coupiat, éducateur spécialisé et sociologue ? Voilà un projet à développer !

A propos de la notion de « réduction des risques », je nuancerai en reprenant les éléments d'une vieille discussion avec nos collègues qui travaillent dans la réduction des risques en toxicomanie. En fait, dans ce concept et ces actions, il ne s'agit pas de réduire les risques de fond, il s'agit seulement de réduire certaines conséquences néfastes de ceux-ci. Réduire les *conséquences* du risque d'injection de toxiques évitera certes la transmission des virus, préviendra les abcès, mais n'empêchera pas la personne de faire une overdose ou de devenir un zombi. S'injecter des toxiques, même de façon stérile, ce n'est pas très bon pour la santé. Réduire les risques, c'est laisser l'individu seul avec sa souffrance.



## **Joëlle Bordet**

La question de la violence et du risque est vraiment importante. La base de l'approche sécuritaire actuelle repose sur l'idée de *l'éradication* de la violence, comme si celle-ci pouvait être éradiquée. Tous les travaux anthropologiques portant sur la violence, montrent qu'elle est au cœur de la vie, au cœur du lien entre la pulsion de vie et la pulsion de mort. C'est un choix de société de faire croire aux gens que l'éradication de la violence est une chose possible. C'est s'engager dans une recherche sécuritaire sans fin, qui va nier le conflit. C'est un vrai enjeu car ce n'est pas la même chose d'être dans une *société du conflit* ou d'être dans une *société de la ségrégation*. On est aujourd'hui dans ce moment-là : va-t-on vers une société de la ségrégation où il faudra contenir en permanence, ou vers une société du conflit ? La question du *politique* se pose alors tout à fait différemment.

Vous imaginez bien que des adolescents ne grandissent pas pareil dans une société du conflit ou dans une société de la ségrégation, car évidemment, pour transgresser, il faut être dans une société *conflictualisée*. Aujourd'hui la transgression n'est pas du tout donnée d'avance, il y a des jeunes qui ne transgressent pas du tout parce qu'il n'y a pas de repérage, pas de conflit. Ils sont donc hors limites, vers une jouissance sans limites, mais la jouissance sans limites ce n'est pas de la transgression. Est-ce que pour les adolescents, la transgression est encore possible ?

Autre idée : c'est de travailler sur la violence comme *symptôme*. C'est-à-dire chercher comment elle est un symptôme d'autres dynamiques. Le problème de la justice et de la police, c'est de ne pas prendre la violence comme symptôme, heureusement, mais de la prendre du côté des faits, de la gravité des faits. C'est le propre même du travail judiciaire et policier et c'est essentiel. Mais nous, en tant qu'éducateurs, notre problème c'est la violence comme symptôme : comment on cherche derrière ce symptôme, dans un travail partenarial, pluridisciplinaire. Si on ne cherche pas derrière les faits, on ne peut pas retrouver ce qui se passe dans le lien social qui assigne les adolescents à une forme d'emprisonnement interne.

## **Marc Courtial**

La parole peut être le garant de cet *accompagnement*, vis-à-vis de la prise de risque. Et cela n'est pas politiquement correct, parce que le politique, lui, vend du « risque zéro ». Il se fait élire sur le fantasme que le risque n'existe pas ; par exemple, sur l'idée qu'on peut aller à l'hôpital et en sortir vivant. La vie est une maladie mortelle : ça aussi ce n'est pas politiquement correct, ça ne se vend pas sur le plan électoral. Or nous sommes confrontés à la vraie vie, donc aussi à la mort.

Il y a donc un espace de parole, occupé par le politique, qui est construit sur ce fantasme du risque zéro, et il y a le rapport avec l'adolescent qui agit, qui n'est pas, lui, complètement dans la parole. L'enfant n'est pas du tout dans la parole, il est dans le geste, il va accéder à la parole pendant l'adolescence et théoriquement, s'il arrive à peu près à l'âge adulte, il va arriver à mentaliser, à penser l'action avant d'agir.

La période de l'adolescence, c'est l'apprentissage de cet espace de parole, cette compréhension d'être dans un monde social. Le lien social était le garant de cette transmission transgénérationnelle de la parole et des valeurs du quartier, des valeurs du clan, des valeurs du village. Pour accompagner les adolescents dans les prises de risque, il va falloir recréer cet espace de parole et c'est peu être cela le fondement de la relation éducative de l'adulte, quel qu'il soit, et sans besoin d'être étiqueté (psychiatre, éducateur, assistante sociale...) pour le faire. Cet accompagnement, c'est un des fondements de la relation éducative entre l'adulte et l'adolescent. Il suffit pour cela qu'il y ait un espace de rencontre. Alors, *espace de transgression raisonnable*, raisonné, pourquoi pas. Mais c'est la rencontre qui crée cet espace, c'est cet espace qui crée la parole, et c'est dans cet espace de parole qu'on va trouver la transmission des valeurs, de la spiritualité, qui va permettre d'éviter la transmission de violence.

## **5/ SUR LES VALEURS ET LES SPIRITUALITES**

### **Joëlle Bordet**

La question des *valeurs et de la spiritualité* est un thème extrêmement important actuellement dans la construction adolescente. Quand je discute avec des jeunes, la question du retour du religieux et de la croyance est permanente. Qu'est ce qui fait l'avenir pour les jeunes d'aujourd'hui, en miroir avec la génération précédente qui s'est engagée dans quelque chose d'une utopie politique à construire ? J'entends aujourd'hui la mise en avant permanente de valeurs de *solidarité*, en fait une solidarité immédiate, et même temps une affirmation totale de *l'individualisme*. Comment peut-on, à la fois, être totalement centré sur soi et être solidaire immédiatement, le tout sans aucune construction en termes de pensée d'un système politique ?

Il y a là quelque chose qui fait retour de la question « qu'est ce que c'est que l'avenir ensemble ? » Il y a une réouverture de la question du *spirituel* par rapport à la question de la *rationalité* du politique. Parce qu'il y a bien quelque chose aujourd'hui qui fait retour sur la question des identités, le « où je vais, d'où je viens ? »

Ce n'est pas une question facile à construire dans un dialogue avec les jeunes quand en plus il y a des emprises sectaires immédiates qui peuvent se mettre en place, parce qu'elles viennent alors fermer la question de l'avenir. Quand l'avenir est trop inquiétant, on forclos sa question.

## **6/ SUR L'ENGAGEMENT ET LA CITOYENNETE**

### **Marc Courtial**

La société s'auto-découpe en tranches et l'on a maintenant des *maisons du handicap*, des *maisons de retraite*, des *maisons d'adolescents*... Ces découpages répondent-ils pour autant vraiment à ce que les gens ont besoin dans leur citoyenneté ? Plus on crée de « maisons », plus, effectivement, on va avoir

des transparents et des invisibles parce que forcément il y a des gens qui ne vont pas aller vers ces lieux uniques où le bonheur leur est promis.

Tout cela va à l'encontre de ce fameux *lien social* qui était peut-être le garant de la réelle *citoyenneté* à travers la transmission transgénérationnelle.

### **Joëlle Bordet**

La question de la légitimité des professionnels est très importante, pas seulement pour les quartiers difficiles, mais aussi pour l'ensemble de la société. Il y a une tendance à demander aux professionnels de la proximité d'aller vers, de plus en plus de punitif et de dénonciatif. Qu'est ce qu'ils vont en faire ? Quelle légitimité vis-à-vis de cela ?

L'autre légitimation, du point de vue de l'accompagnement éducatif, c'est la question du marché. On peut se poser la question, dans certains milieux sociaux, si l'école a une vraie fonction publique. L'école peut être ici tout à fait, intégrée dans la loi du marché.

La question est très compliquée pour les professionnels qui représentent toutes les institutions publiques. L'une des issues pour se sortir de cette dualité est la solidarité politique, c'est-à-dire, de dire « on est solidaire avec les gens de ce que c'est que de faire grandir les enfants », mais vraiment en retrouvant là une dimension anthropologique. Parce que quand on regarde cette dimension anthropologique, tous milieux sociaux confondus, elle est difficile à soutenir pour tous le monde. Qu'est ce qui fait que ça fait société que de faire grandir les enfants ?

A ce moment-là, on se repose autrement la question de ceux qui sont visibles ou pas visibles. Parce quand on les dit hors de tout, c'est faux : ils ne sont pas hors de tout, ils sont parfois hors des institutions publiques, mais ils recréent à leur façon des façons instituées/instituantes. Par exemple si on prend l'économie souterraine, il y a de l'organisation, de l'instituant.

### **François Chobeaux**

Une remarque et une réflexion. La remarque est liée à l'atelier « invisibles, transparent ». Toute institution possède ses *invisibles*, toute institution génère ses invisibles. Sans s'en rendre compte, on « durcit » les fonctionnements ce qui fait qu'il y'en a qui ne viennent plus, ou qui disent « ce n'est plus pour moi », alors que c'était construit et prévu pour eux. La solution alors toute trouvée, classique, consiste à inventer une nouvelle structure destinée à ces invisibles, et qui ensuite elle-même... et ainsi de suite. Ce phénomène existe y compris dans les structures très spécialisées comme les équipes de prévention spécialisée, les lieux d'accueil de jeunes en rupture... Les responsables des institutions éducatives et des institutions de loisirs doivent être, en permanence, attentifs aux évolutions des fonctionnements, des attentions et des règles des structures pour éviter ce phénomène.

La réflexion, plus au fond, c'est d'essayer de croiser les questions et les travaux des ateliers « s'exprimer, écouter », « engagement citoyenneté » et « valeurs ». La générosité d'adolescents et de jeunes existe avec des dons de soi : les mouvements religieux en sont un lieu important. Mais soyons

attentifs, ne laissons pas l'attention à l'autre à la seule religion ! Quel travail proposer alors sur des solidarités juvéniles collectives au service de la société ? Voir le débat public qui s'engage sur le service civil obligatoire mixte, organisation pouvant générer de la valeur pour tous, pouvant donner une existence sociale à tous, pouvant montrer qu'on est dans la société et que l'on donne aux autres collectivement, au nom d'un idéal qui s'appelle « *liberté, égalité, fraternité* », et non pas au nom d'un idéal aliénant qui s'appelle « prêt à penser religieux ».

### **Marc Courtial**

J'ajouterai un complément. On ne parle ici que de l'adolescent occidental, confronté à l'absence de rite. Dans d'autres pays et d'autres cultures, l'adolescence se résout simplement, parfois, en 24h de rites qui permettent de passer de l'enfance à l'âge adulte. Et peut être que le rite qui permettrait aux adolescents, justement, de se créer à travers la parole, à travers la citoyenneté, c'est le concept qui vient d'être développé par François à l'instant.

### **Joëlle Bordet**

Réfléchissons à la question de *l'expérience*. Il faut retravailler sur ce qui fait l'expérience authentique pour les adolescents aujourd'hui, quelles sont les conditions d'expériences qui vont effectivement trouver chez lui une authenticité. Je pense à Ahmed, un jeune rencontré durant une enquête sur les identités sociales et politiques. Il me dit : « Oh là là... la Direction de la Jeunesse de la ville, m'a invité à aller à une rencontre en Ecosse ; je me suis dit, mais qu'est ce que je vais aller faire en Ecosse, avec des allemands, des bosniaques ? » Puis il ajoute : « Oh c'était bien franchement ! A un moment donné, je me suis dit « tu as un BTS, tu peux faire autre chose que tes conneries dans le quartier ! » Et il nous raconte, à partir de cette aventure, ce qu'il a mis en place pour se sortir du quartier. En fait, la proposition de rencontre et de voyage qui lui a été faite *construisait les conditions de l'expérience*. Pour moi, c'est cela l'éducation.

## V/ CONCLUSION

**PAR JACQUES DEMEULIER,**

*Directeur général des CEMEA*

Organiser en cette période et en ce lieu une telle rencontre était une véritable aventure humaine. A travers un vivre ensemble aménagé en lien étroit avec les acteurs locaux, nous nous sommes reposés la question, toujours d'actualité, des adolescents et des adultes, une relation éducative.

Organiser une telle manifestation était un pari. Celui-ci est réussi.

Que tous ceux et celles qui ont contribué à ce succès en soient remerciés.

Mes remerciements vont à toute l'équipe municipale d'Aurillac et à ses élus.

Ils vont à vous Monsieur le Recteur, au représentant de la Direction Départementale de la Jeunesse, des Sports et de la Vie Associative ainsi qu'à la Directrice Départementale de la Protection Judiciaire et de la Jeunesse. Ils vont aux représentants des trois partis politiques ici présents aujourd'hui, le Parti Socialiste, le Parti Communiste et l'Union pour un Mouvement Populaire. Ils vont aussi à tous les professionnels du secteur social, de l'animation, aux professionnels des services jeunesse de plusieurs collectivités qui ont pris le temps de la rencontre.

Ils vont aux équipes des Ceméa tant d'Auvergne que du niveau national et à tous les militants de notre mouvement.

Ainsi près de 200 acteurs du terrain de l'animation et de l'éducation spécialisée, de l'école venus de Métropole et de l'Outre-Mer, du Québec même, ont échangé, pendant trois jours, sur des pratiques, les bonnes, les difficiles, les moins bonnes. Parfois, au risque de décevoir les chercheurs de recettes toutes faites et rapides, nous avons redit que le travail éducatif est difficile et que ses résultats sont à apprécier avec un certain recul, au regard de l'évolution de l'humanité.

Prendre le temps, se déplacer loin de son lieu de vie et de travail, vivre une rencontre collective, intergénérationnelle, interprofessionnelle inter genre, mixte, tout cela peut paraître aux yeux de certains un luxe et une non urgence face à tout ce qui brûle dans notre société, face à tous ceux et celles qui souffrent et sont exclus. Pour agir en éducation, il faut encore et toujours mettre des mots, réfléchir au quotidien et à plusieurs. Il faut instituer des espaces et des temps intermédiaires où peuvent s'élaborer de nouvelles pratiques, se consolider et se socialiser des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Ce faisant, se construisent des identités professionnelles qui existent, non pas les unes à la place des autres, non pas les unes contre les autres, mais les unes avec les autres.

Cela ne peut que nous garder à une juste distance des propositions comportementalistes et de la seule mesure économique des effets de l'éducation. Cela ne peut pas nous dédouaner d'engager

raisonnablement, coopérativement, collectivement, la mesure des effets de notre action. Cela ne peut pas nous empêcher de trouver les moyens d'une action éducative avec et envers les adolescents.

Suivant Victor Hugo qui pouvait écrire, il est vrai il y a deux siècles, « *ouvrez un école, vous fermerez une prison* » et moins sérieusement -quoique- avec Bernard Shaw qui écrivait « *dès mon plus jeune âge, j'ai interrompu mes études pour aller à l'école* », il est possible ici et maintenant de trouver des actions éducatives capables de soulever les questions que pose le vivre ensemble dans une société moderne engluée dans un horizon strictement libéral et capitaliste tentée par des visées liberticides et sécuritaires.

### **Un vivre ensemble à repenser et à organiser**

Avant d'en revenir au cœur de la question éducative, permettez-moi donc quelques propos de fond sur le vivre ensemble et le fait associatif. En effet, si j'insiste sur ce vivre ensemble c'est que la question de la relation éducative est une réduction de la question politique et sociale.

Débattre de l'éducation requiert que l'organisation de la cité soit garantie.

Or, comme le dit Paul Ricœur, lors d'un entretien pour le Monde, déjà ancien, du 29 octobre 1991, « *la cité est périssable. Sa survie dépend de nous (...). En effet, aucun système institutionnel ne se prolonge sans être soutenu par une volonté de vivre ensemble qui soit en acte même si on l'oublie. Lorsque ce vouloir s'effondre, toute l'organisation politique se défait très vite. Notre siècle en a donné de multiples exemples, en particulier à l'occasion de grandes défaites. (...) ce qui fait que la politique n'est pas l'éthique et ni la morale. Peu importe ici la distinction. C'est l'existence de médiations institutionnelles. Le politique apparaît lorsqu'une communauté s'organise pour devenir capable de prendre des décisions collectives. Le vouloir vivre ensemble se transfère sur un noyau institutionnel plus fort que chacun. L'existence de l'Etat repose donc sur une sorte de désappropriation des individus. Ce dessaisissement est fondateur et en ce sens nécessaire mais il engendre en même temps les formes spécifiques du mal politique. Le politique est en effet enclin à des maux spécifiques du fait même qu'il paraît susceptible d'exister au-dessus de nous, voire même à la limiter contre nous. Il peut alors se corrompre de sa base économique et sociale en tant que pur phénomène de pouvoir ; c'est pourquoi, il doit demeurer sous surveillance.*

Cette citation bien que du siècle dernier et un peu longue m'est apparu d'une actualité criante.

Parce que « *la cité est périssable* », réinvestir ce vivre ensemble, voilà certainement une des premières urgences. Quand, comme l'a rappelé Joëlle Bordet, la montée du racisme est avérée, c'est là une des missions de la vie associative. C'est celle à laquelle les Ceméa contribuent.

Le vivre ensemble que l'on veut dessiner pour nos enfants, pour et avec nos adolescents doit reconnaître la vie associative dans un dialogue civil et social. En effet, l'organisation des partis politiques est en débat. Le monde du travail et ses représentants syndicaux recherchent de nouveaux modes de défense des travailleurs.

Dans un tel contexte, les forces vives (partis, syndicats, associations) doivent se connaître et se respecter. Leurs liens doivent se renforcer. C'est ce que nous avons tenté avec plus ou moins de réussite pour cette rencontre. Ni le fatalisme, ni le populisme, ni la démagogie, ni les solutions simplistes ne peuvent donner les fondations d'un vivre ensemble désirable et porteur d'avenir. Si nous discutons avec tous les partis républicains, nos attentes sont fortes envers tous les partis de gauche car nous choisissons plutôt une société de conflits contre une société de ségrégations.

C'est aussi ce que nous faisons en organisant le monde associatif. Car 2005 a été une année noire pour les associations par la baisse des moyens, et dans la méthode imprévisible, pour le fonctionnement des associations. La remise en cause du principe de la mise à la disposition de fonctionnaires, les retards incompréhensibles dans la concrétisation des engagements pris, entachent déjà 2006.

Quelles preuves devrait encore donner le secteur associatif ? Ne mobilise-t-il pas des millions de bénévoles et de volontaires ? N'assure-t-il pas la gestion de millions d'emplois ?

N'est-ce donc pas assez pour que sa contribution à l'intérêt général ne lui soit plus constamment contestée ?

Cet appel s'adresse à tous les partis républicains et à tous les syndicats aussi. Il n'oublie pas les collectivités locales dont l'action envers les associations ne sera pas extensible alors que la décentralisation fait peser sur elles des charges de plus en plus lourdes.

Ceux qui voudraient mettre la vie associative à leur seul service, voire la mettre au pas de politiques publiques nationales ou territoriales discutables font un mauvais calcul. Ils se trompent.

La vie associative requiert un droit d'initiative et une liberté d'organisation. Si son principe fondateur reste le bénévolat, sa capacité d'innovation et sa contribution aux politiques publiques nécessitent l'instauration d'outils de dialogue et de négociations analogues à ceux utilisés pour le dialogue social. Le financement des partis et celui des syndicats semblent réglés : c'est une bonne chose. Celui des associations ne requiert que l'application des engagements pris par l'Etat. Alors pourquoi tant de défiance ?

Nous attendons des réponses claires et précises.

Ces rappels nous ont éloignés du cœur de la question éducative. Mais que serait l'action éducative sans les associations ? Pouvait-on passer sous silence la situation faite aux associations dans une telle manifestation ? En effet, le risque le plus grand n'est-il pas la banalisation du fait associatif non lucratif et sa confusion avec d'autres organisations, elles à but strictement lucratif ?

Ceci fait, ceci dit et j'espère entendu, je voudrais revenir sur les enjeux de la relation éducative et la question des adolescents dans un premier temps. Puis, je poursuivrai sur les questions de la politique de jeunesse.

### **La relation éducative à définir et à vivre au quotidien**

Pour commencer, je vous lirai ici la définition que donne Marcel Postic de la relation éducative. *La relation pédagogique devient éducative quand, au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage des êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même et où commence une aventure humaine par laquelle l'adulte va naître en l'enfant.*

Au cours de nos débats et de nos échanges, nous sommes souvent passés par les notions suivantes :

- l'autonomie et la mobilité ;
- les projets, négociations, transactions de contrats ;
- les règles, lois limites, cadres, repères ;
- le fait de tenir, contenir, porter, supporter ;
- la mixité à étudier plutôt comme rapport de genres ;
- la prise de risques à considérer comme des démarches d'expérimentation dès lors qu'elles sont proposées par les adultes mais aussi choisies directement par les adolescents ;
- la violence ou les violences.

Des exemples ont été donnés par les acteurs de terrain. Ils ont permis d'observer que dans la relation éducative avec les adolescents, le rappel et la tenue du cadre par des adultes à juste distance d'une lâche permissivité et d'une autorité crispée n'empêchait pas de se faire de temps à autre rouler dans la farine.

Les adultes sont là pour construire un accueil un respect et une confiance, pilier d'une autorité bienveillante dont l'adolescent a besoin. Quand il récusé cette autorité dans le jeu des transgressions, des provocations, les espaces multiples de parole, les activités de la vie quotidienne ou plus exceptionnelles comme celles favorisant les pratiques sportives et culturelles ont été présentées comme essentielles pour le quotidien de la relation éducative. Vous l'avez compris : les CEMEA ne sont pas un mouvement d'éducateurs angéliques adultes.

Je voudrais résumer ici, parodiant une formule célèbre avec les adolescents « *soyez réalistes à l'instant, ayez confiance dans le temps* ». En effet, la relation éducative adolescent-adulte n'est-elle pas la scène sur laquelle l'adulte, descendu de son piedestal où l'avait placé l'enfance, prend le risque de troquer sa confiance contre la peur de ce, de celui et celle qui échappe tant à une part de son amour qu'à sa volonté de maîtrise ou d'attachement.

Rappelés ici quelques acquis de nos travaux, élargissons le regard.



## Repenser différemment la sphère de l'éducatif et du pédagogique

La perspective d'états généraux de la jeunesse, une campagne « *je ne veux plus* », un appel « *pas sans nous* », un ouvrage « *salauds de jeunes* », une forte mobilisation contre le CPE, tout cela invite à définir ce que pourrait être une politique globale de la jeunesse et à repérer comment prendre en compte les réelles et légitimes inquiétudes d'avenir qui sont les leurs : entrée dans la vie adulte, premier emploi, logement...

Pour cela, ne s'agit-il pas de pouvoir passer de la seule addition de politiques sectorielles (loisirs, santé, scolarité, culture, prévention de délinquance) à une politique jeunesse mieux coordonnée à l'échelle des territoires à taille humaine et pas seulement administrative. Cela réinterroge la politique de carte scolaire comme les choix d'implantation des structures culturelles sportives ou sociales.

Or, les compétences territoriales en matière de jeunesse et d'éducation font justement débat.

De plus en plus de Conseils Généraux ne la revendiquent-ils pas ? Les Conseils Régionaux, comme récemment celui de Languedoc Roussillon, ne se dotent-ils pas d'observatoire de la jeunesse ? Ne revendiquent-ils pas de piloter l'orientation ?

Même si de bonnes pratiques existent, comme en témoigne le partenariat ici avec Aurillac aujourd'hui, les acteurs de terrain ici présents, les associations comme les élus et les services publics savent qu'il y a loin l'intention à la réalisation pour construire de vrais projets éducatifs locaux intégrant les projets d'établissements, ceux des pays, des bassins d'emploi ou de formation.

Il ne peut s'agir de décentraliser à tout crin quand on mesure déjà les inégalités produites par la décentralisation actuelle, loin de nouvelles solidarités financières pourtant nécessaires.

De plus, pour approfondir l'analyse, il faut rappeler que :

- Toute action concertée demande du temps. C'est évident. C'est coûteux. Cela exige beaucoup de compétences et souvent de haut niveau pour se comprendre et demeurer capable d'agir. Or, la formation professionnelle et continue est largement insuffisante.
- Toute action concertée demande des organisations relativement pérennes et stabilisées dans leur projet et leur financement. Or, l'annualité des budgets ne rend pas facile l'application d'un principe de programmation pluriannuelle qui apparaît en matière de jeunesse et d'éducation comme une nécessité.
- Toute action concertée demande de revenir sur le choix exclusif et massif d'aide à la personne au détriment de l'aide aux structures. L'aide à la personne conduit à survaloriser les actions et projets individuels au détriment d'actions et de projets collectifs si nécessaires à notre capacité à vivre ensemble.
- Enfin, toute action concertée demande suffisamment de professionnels sur le terrain pour assurer à la fois l'activité directe comme sa préparation et son évaluation qui ne peuvent pas être enlevées

totallement, aux acteurs eux-mêmes quand il s'agit de jeunesse et d'éducation. Cette action ne peut être dévolue exclusivement à des experts extérieurs.

La définition et la mise en œuvre d'une telle politique de jeunesse articulant logiques de publics, d'activités, de territoires, d'établissements ne sont et ne seront jamais faciles. Il convient donc que chacun assume ses responsabilités dans le respect de celles des autres.

Aujourd'hui, cette politique de jeunesse semble occuper le devant de la scène, à travers deux dossiers : l'emploi et la prévention de la délinquance.

- Sur l'emploi des jeunes, nous devrions être en mesure de négocier un protocole d'accord avec le ministère de l'Emploi afin de garantir un cadre assurant, à la fois, la pérennisation des emplois qualifiés existant comme une contribution aux politiques de lutte contre l'exclusion des plus éloignés de l'emploi. Si nous aboutissons, nous pourrions élaborer de nouveaux accords cadres dans chaque secteur du monde associatif, en particulier celui de la jeunesse et de l'éducation populaire. Soyons clair, tout le monde le sait : c'est illusoire de vouloir aboutir à court terme sur une politique de l'emploi. Sans brûler les étapes, il faut accompagner et permettre au maximum, de construire des parcours de professionnalisation qui ne soient pas subis mais choisis et dans des conditions d'activités propres au secteur, dans des conditions de travail respectueuses du droit général qui régit le champ professionnel concerné. Les CEMEA avec la Ligue de l'Enseignement, les Francas et les PEP se sont déjà engagés, il y a quelques années, selon une méthode qui a fait ses preuves, pour l'accompagnement à la création de nouveaux services emplois jeunes.

Dans ces parcours conduisant les jeunes à l'emploi, leur engagement, leur participation à des volontariats civiques associatifs, à l'engagement éducatif pour l'encadrement des séjours de vacances et de loisirs collectifs font encore débat. Il est clair que les CEMEA défendent comme un élément de la politique de jeunesse, la structuration et l'organisation d'un volontariat comme celui des animateurs volontaires BAFA... non dérogoire au droit du travail. Sur ce point, nous n'avons pas gagné. La loi qui vient d'être votée au Sénat ne va pas dans ce sens, même si elle apporte des solutions à de vieux problèmes.

Rappelons que le volontariat ne tue pas l'emploi. Il doit le renforcer. Avec le bénévolat, parfois il le crée.

- Cette politique positive envers les jeunes se distingue de celle qui vise la prévention de la délinquance. A ce jour, l'architecture répressive et régressive du projet de loi sur la prévention de la délinquance est porteuse de risque à travers la suppression des sanctions éducatives au profit de la pénalisation, vidéo surveillance, régime des hospitalisations d'office, pénalisation des familles, mise en garde à vue des mères...

De plus, le projet devrait entraîner des modifications du code de l'éducation pour que les établissements puissent concourir à la responsabilité civique et participer à la politique de prévention de la délinquance ou que les Inspecteurs d'Académie communiquent régulièrement au maire la liste des élèves domiciliés dans sa commune et pour lesquels un avertissement a été adressé.

Chacun mesure bien sûr la nécessité d'un travail en commun. Je ne reviendrai pas sur l'intervention de Claudine Sutter.

Il ne s'agit pas de développer un quelconque angélisme. Il s'agit de maintenir quand il s'agit d'éducation, de protection et de prévention, de sauvegarde, un principe indéfectible d'éducabilité du mineur. En ce sens, je viens d'adresser au nom de notre mouvement, un courrier à tous les ministres concernés pour travailler concrètement sur un texte qui ne peut pas rester en l'état.

#### **Quatre questions pour poursuivre**

- L'évaluation de notre action avec l'intention ne pas s'en laisser déposséder tout en acceptant de la partager et de la compléter avec d'autres.
- La formation des personnels et plus largement des acteurs impliqués.
- L'évolution et le perfectionnement des nos pratiques pédagogiques.
- La complémentarité entre les actions éducatives formelles et non formelles dans leurs articulations ente associations et service public.

Je voudrais au terme de cette rencontre redire que l'éducation est une affaire trop sérieuse et trop précieuse dans une démocratie pour la laisser à une seule institution.

C'est pourquoi les CEMEA agissent avec d'autres pour défendre et mettre en œuvre une éducation de tous les instants. Ils cherchent à faire de l'éducation un lieu de militantisme de tous ceux qui sont concernés.

Ces trois jours ont été une nouvelle contribution nécessaire et bien loin d'être suffisante. Donc bon courage pour faire ce qu'éduquer veut dire. Si vous voulez rencontrer des adolescents, rendez vous donc dans les abris de bus, au café, dans la rue mais aussi dans nombre d'institutions ou établissements sans oublier les camps d'adolescents, les séjours sportifs ou culturels.

Je vous remercie de votre écoute et j'espère de votre compréhension.

# CLOTURE

au nom du Ministre de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

**PAR GERARD BESSON,**

Recteur de l'Académie de Clermont Ferrand

Madame la Représentante de la Mairie d'Aurillac, Monsieur le Directeur Général, Mesdames, Messieurs, je crois que vous allez comprendre très vite que ma première phrase n'est pas une phrase toute faite, même si il faut que je la formule de cette façon.

J'ai plaisir à vous rencontrer aujourd'hui, mais j'ai plaisir à vous rencontrer en particulier sur cette très belle terre d'Auvergne, dans ce département du Cantal qui m'est particulièrement cher, car je ne résiste pas au plaisir de vous dire que mon grand-père y était déjà instituteur

Et je suis très heureux de clôturer avec vous ces rencontres nationales organisées par les CEMÉA, en partenariat fort, je l'ai vu, avec la ville d'Aurillac, sur un thème essentiel aux yeux d'un recteur, *la relation éducative*. La ville d'Aurillac est un lieu particulièrement bien choisi pour parler d'adolescents, puisque vous le savez sûrement, et je ne vais pas remplacer là la représentante de la Mairie, puisque cette ville attire chaque année de nombreux jeunes pour le festival, devenu maintenant incontournable, de théâtre de rue.

Je souhaite tout d'abord vous préciser que Patrick Gérard, Directeur de cabinet du Ministre de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, m'a chargé de le représenter près de vous, et je vous dirai un mot en son nom tout à l'heure.

Je sais l'importance de ces rencontres, je viens de vous écouter attentivement, Monsieur le Directeur. Ces rencontres qui servent, en particulier, de laboratoire pour de nouvelles pratiques, donnent une impulsion pour le travail de terrain et vous aide à préciser l'évolution des actions. Au cours de ces trois jours vous avez exploré une période de la jeunesse essentielle pour la construction de l'adulte et le rapport intergénérationnel. Vous avez aussi évoqué les valeurs, les spiritualités, les repères

nécessaires dans cette quête que je qualifierai Icarienne de l'adolescence, fragile encore, qui peut se brûler les ailes au feu d'un absolu que je vois parfois très sombre.

Comme vous êtes, toutes et tous, engagés sur le terrain, vous avez, bien sûr, abordé par le concret la relation éducative et si, comme je le pense, des exemples présentés par des professionnels, en particulier du Cantal, ou du bassin d'Aurillac, on pu porter peut être plus spécifiquement sur les interrogations du monde rural, les réalités urbaines étaient, j'en suis sûr, aussi présentes.

Avec la mondialisation de l'information, on peut parfois se poser la question : sur quelles planètes communication vivent aujourd'hui les jeunes ? Et peut être qu'à l'instar de celles visitées par le Petit Prince, constituent-elles des mondes clos où le virtuel prendrait le pas sur le réel. Hors bien utilisé, je l'évoquais tout à l'heure avec Jacques Demeulier, les technologies de l'information et de la communication représentent un levier formidable dans la formation et l'éducation des jeunes pour contribuer à la dynamisation des territoires, et ceci particulièrement, dans le Cantal. Et je voudrais ré-insister, deux secondes, sur le lieu où vous êtes, puisque le 17 mai dernier, lors de ma précédente visite à Aurillac dans le cadre du forum ruralitique, sur le stand cyber Cantal, j'ai signé une convention importante avec le Conseil Général du Cantal pour réussir, entre l'académie et les collectivités, le pari de la mise de ces fameuses technologies de l'information et de l'éducation, et de la communication dans l'éducation, de façon global, et en tout cas efficace et très pragmatique.

Réaliser une société plus juste et plus solidaire, je le pense, nous sommes tous d'accord, et c'est votre objectif. C'est aussi le notre, au sein du système éducatif. Et j'ai plaisir à réaffirmer, devant vous, les valeurs de citoyenneté et de solidarité, de reconnaissance et de respect de la personne humaine qui sont au cœur de l'école et qui en fondent la richesse. Si la famille est avant tout le premier lieu d'éducation, l'école, lieu d'apprentissage pour tous, est le creuset qui favorise la scolarisation, la socialisation, l'apprentissage de la responsabilité. C'est justement à l'adolescence que les élèves les plus fragiles peuvent malheureusement décrocher. La politique de l'Education Nationale, en direction des jeunes, s'insère dans une volonté générale de voir mieux pris en compte, de façon plus efficace, tous les élèves pour construire une société plus respectueuse des diversités humaines qui forment le tissu de la République. Répondre à la question de la réussite de tous, dans une perspective de plénitude

et d'épanouissement de l'être, nécessite d'être à l'écoute, d'individualiser parfois l'information, de travailler en partenariat, et parfois de développer des réseaux.

J'aimerais justement vous rappeler, c'est le message que Patrick Gérard a souhaité que je vous fasse passer, quelques axes de l'action ministérielle pour favoriser efficacement la réussite de tous les élèves. Début mai, le Ministre de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche a présenté, à partir des recommandations transmises par le Haut Conseil de l'Education, le projet de décret sur le socle commun des connaissances prévues par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. Un socle que le système éducatif a désormais l'obligation absolue de transmettre à tous les élèves avant 16 ans.

Il s'agit de renforcer la cohérence et l'unité des savoirs, d'identifier et d'évaluer les compétences acquises.

La scolarité obligatoire doit au moins garantir, à chaque élève, les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué dans l'ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour son avenir, personnel et professionnel, et bien sûr, pour réussir sa vie en société.

Ce socle, comprend la maîtrise de la langue française, qui est de vrais-je dire, le socle du socle. Il comprend également la maîtrise des éléments principaux de mathématique et d'une culture scientifique, la pratique d'au moins une langue vivante étrangère, et bien sûr, j'y ai déjà fait allusion tout à l'heure, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication.

Individualiser l'information, ouvrir de nouvelles voies d'apprentissage sont des défis que le système éducatif se doit de relever. En février dernier, le Ministre présentait son plan de relance de l'éducation prioritaire. Avant-hier, journée nationale de l'éducation prioritaire, il a réuni les responsables de réseaux « ambition-réussite », représentant un total de 249 collèges, pour leur rappeler leurs missions. Je le cite « *Etre porteur, être les porteurs d'une volonté de réussite nouvelle dans des quartiers où sévissent le chômage, l'exclusion et parfois les violences, et restaurer auprès d'élèves, qui en ont perdu jusqu'à l'idée, ce désir de réussite qui est le vrai moteur de l'ascenseur social. Si nous*

*parvenons à faire en sorte que l'école ne soit plus seulement pour les élèves un lieu de contrainte, mais aussi un lieu d'ambition, nous aurons remporté, j'en suis sûr, une belle victoire ».*

Il s'agit, là encore, d'avoir l'esprit d'initiative, de proposer, et vous l'avez dit, Monsieur le Directeur Général, d'innover. L'éducation s'emploie à préparer une société où toutes les différences, de quelques origines qu'elles soient, sont appelées à vivre ensemble dans le projet de construire une citoyenneté active dans un monde durable. C'est une urgence et un défi pour tous les habitants de bonnes volontés de la planète Terre. C'est d'ailleurs un peu à cause de cela que j'ai souhaité faire de l'eau multiculturelle, source de vie et de lien entre les peuples, une priorité académique. Votre site internet, nos échanges tout à l'heure, montrent que vous êtes très actifs dans le domaine du milieu marin et de la voile. La confrontation aux éléments donne à la relation éducative avec les adolescents, qui ont besoin à se mesurer à quelque chose de grand, un contexte particulièrement favorable.

Aussi aimerais-je, pour finir, laisser la parole à un homme que je considère remarquable et que j'ai la chance de côtoyer, de bien connaître, Jean-François Deniau. Académicien, grand navigateur, défiant avec un courage exceptionnel la maladie, il partit faire la traversée de l'océan y'a quelques temps maintenant. Dans *« l'Atlantique est mon désert »*, il évoque cette magnifique école de liberté, je le cite : *« La mer, 360 degrés d'horizon à la couleur changeante est le plus beau paysage du monde. C'est non pas l'évasion mais l'école de la liberté, les défis du vent, des courants, des vagues. Défi choisi, voulu et si possible maîtrisé, le maximum de contrainte, avec le maximum de responsabilité. Le risque, c'est la vie qui est un risque, et je veux la vie ».*

Je vous souhaite à vous tous et toutes cette même intensité de vie, et je souhaite, enfin, à toutes celles et tous ceux pour lesquels les CEMÉA s'engagent de pouvoir, grâce à vous, mieux cultiver leurs passions. Merci à vous.