

ÉDITORIAL

Sur le fil

Dans la foulée de son enquête « Assu-études » menée en 2011, le Centre local de promotion de la santé de Bruxelles (CLPS) organisait le 8 novembre dernier une journée d'étude intitulée : « Et si nous prenions le risque d'être sur le fil ? Adolescence, école et prévention, une performance d'équilibriste ». Soutenue activement par les membres du projet Point d'appui aux écoles secondaires en matière de prévention des assuétudes (PAA)¹, cette journée a été l'occasion pour les acteurs du monde scolaire et du secteur de la prévention de réfléchir ensemble à une meilleure appréhension des conduites à risques dont l'école est le théâtre. Notre société est incontestablement celle du risque. Non pas que nos contemporains prennent davantage de risques que nos aïeux mais parce que le risque est devenu la catégorie à travers laquelle le monde actuel se lit et se donne à voir. Alors qu'elles étaient considérées comme anodines, une multitude de conduites humaines sont désormais jugées comme « à risques ». Et quel autre personnage que l'adolescent trublion symbolise mieux cette évolution ? Toujours prompt à jouer les expérimentateurs, l'adolescent est par-dessus tout celui par qui le risque surgit. Et de fait, dépeint par les médias, il est le fumeur invétéré, l'adepte du binge drinking, le joueur compulsif ou le conducteur fou. Pourtant, nombre d'études tendent à montrer que, loin d'être des toqués du risque, les jeunes sont beaucoup moins inconscients qu'il n'y paraît. Pire, si l'on en croit de récentes statistiques, de façon générale les jeunes consommeraient moins qu'il y a 20 ou 30 ans.

Les acteurs scolaires seraient-ils de fieffés menteurs lorsqu'ils nous disent être confrontés à de plus en plus d'élèves avachés sur leur banc pour cause de surdose de jeux en ligne, de temps de midi trop arrosés ou trop enfumés ? « Non évidemment » nous répond Ann d'Alcantara, psychiatre spécialiste de l'adolescence. Produit de la culture, l'adolescence a simplement pris la couleur de son temps. Elle qui avait l'habitude de trouver en la famille la scène où se déployer, a désormais comme scène privilégiée l'école. Le paradoxe n'est dès lors qu'apparent. Les jeunes ne font pas pire que leurs parents, c'est juste qu'aujourd'hui, ils n'épargnent pas l'école de leurs turpitudes et autres expérimentations. Aujourd'hui, « l'école fait symptôme d'adolescence ». C'est en son sein davantage que dans la famille que l'adolescent a désormais coutume de se singulariser par rapport au monde des adultes. Qui plus est, comme le rappellent Damien Favresse et Pascale Decant, eu égard à sa position centrale dans le processus de sélection sociale — sa fonction de triage — l'institution scolaire est vécue par de nombreux jeunes « comme un instrument de sanction, de dévalorisation et d'avenir hypothéqué. » Or, face à cette violence institutionnelle, on comprend aisément l'envie du jeune en difficulté scolaire de tracer quelques lignes de fuite notamment grâce à l'adoption de conduites à risque en ce qu'elles lui permettent « de se sentir exister socialement, d'obtenir une reconnaissance sociale et de se (re) construire une image positive. »

Le personnel scolaire n'a donc rien d'un bataillon de geignards. Face à ce qu'il faut bien nommer une métamorphose culturelle couplée à un processus de désaffiliation sociale toujours plus accentué, l'acteur scolaire voit ses missions se démultiplier. Il doit se faire un peu assistant social, un peu psychologue, un peu éducateur, voire aussi un peu parent. Pour se faire, on peut raisonnablement s'interroger sur ses capacités à jouer cet ensemble de rôles. En effet, pour pouvoir ainsi changer de casquette, il doit disposer d'une certaine sécurité professionnelle, ce que précisément la Ministre Laanan appelle un « climat inclusif ». À en croire les propos tenus lors des différents ateliers de la journée d'étude, on est encore très loin du compte. En plus de manquer de moyens, de participer à la ségrégation tant économique qu'éthnique d'un nombre toujours plus important d'élèves² et ainsi contrevenir aux principes élémentaires du décret « missions », l'école semble cruellement peu outillée pour remplir les missions de promotion de la santé qui lui sont attribuées. Trop souvent, celles-ci sont confiées à des acteurs extrascolaires lors d'interventions ponctuelles et n'intégrant aucune dimension participative. Gageons que les réflexions menées au cours de cette journée d'étude contribuent à réveiller les consciences quant à la nécessité d'engager une réelle démocratisation de l'institution scolaire, bref de prendre le risque d'être sur le fil.

Julien Nève, rédacteur en chef

1. Centre de Prévention du Suicide, Centre PMS de la Fédération Wallonie Bruxelles d'Uccle, Centre PMS de la Fédération Wallonie Bruxelles de Woluwe-Saint-Lambert, CEFA de Saint-Gilles (Centre d'Éducation et de Formation en Alternance), FARES (Fonds des Affections Respiratoires), FEDITO Bruxelloise (Fédération bruxelloise des institutions pour toxicomanes), Infor-Drogues, Infor-Jeunes Laeken, Le Pélican, Le groupe adolescents de la Ligue Bruxelloise Francophone pour la Santé Mentale, Modus Vivendi, Plate-forme Prévention Sida, Promo Jeunes AMO, Prospective Jeunesse, Question Santé, Service de Médiation scolaire en Région de Bruxelles-Capitale - DGEO de la FWB, Service PSE de la ville de Bruxelles, SIPES - ULB (Service d'Information Promotion Éducation Santé).

2. Voir à ce sujet : JACOBS D. et REA A., *Gaspillage de talents. Les écarts de performances dans l'enseignement secondaire entre élèves issus de l'immigration et les autres d'après l'étude PISA 2009*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2011.

Ei si nous prenions le risque d'être sur le fil ?

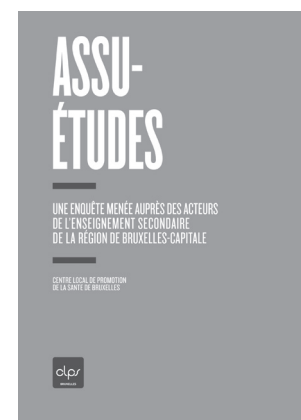
Éditorial	1
Et si nous prenions le risque d'être sur le fil ?	2
Catherine Végaïrginsky, Patricia Thiebaut et Melissa Chebieb	
La bonne parole du politique	10
Julien Nève	
La place de l'école dans l'adoption de conduites à risques	12
Damien Favresse et Pascale Decant	
L'école est-elle un lieu de prévention ?	16
Ann d'Alcantara	
Nous sommes tous des experts. Synthèse thématique et transversale des ateliers de l'après-midi	23
Alain Lemaître	

Et si nous prenions le risque d'être sur le fil ?

Adolescence, école et prévention : une performance d'équilibriste

> **Catherine Végairginsky, Patricia Thiebaut et Melissa Chebieb**
Centre local de promotion de la santé de Bruxelles (CLPS)

Pour faire suite à son enquête « ASSU-ÉTUDES » menée en 2011, le Centre local de promotion de la santé de Bruxelles (CLPS) organisait le 8 novembre dernier, avec la participation active des membres du projet Point d'appui aux écoles secondaires en matière de prévention des assuétudes (PAA)¹, une journée d'étude avec comme objectif de faire se rencontrer et dialoguer les acteurs du monde scolaire et du secteur de la prévention.



En guise de bienvenue²

« Bonjour et merci d'être là si nombreux aujourd'hui pour prendre le risque d'être sur le fil. Un remerciement tout particulier au secteur de l'enseignement et à l'IFC. Une journée qui s'annonce riche d'échanges et de réflexions, une véritable performance d'équilibriste pour chacun d'entre nous autour de ces questions :

- Comment être à l'écoute des paradoxes de l'adolescence et de ceux des adultes ?
- Qu'est-ce qui anime les adolescents et qu'est-ce qui nous anime dans notre travail avec des adolescents ?
- Comment créer des espaces d'échanges, de rencontre entre les adolescents et les adultes, entre l'école et la prévention ?

Ces questions feront fil rouge tout au long de cette journée organisée par le Centre local de promotion de la Santé (CLPS) de Bruxelles. C'est l'occasion

pour moi de remercier Béatrice, Bégonia, Dominique, Mélissa, Mourad et Patricia, la fine équipe du CLPS de Bruxelles pour leur investissement dans l'élaboration et la mise en œuvre de cette journée.

Travailler en promotion de la santé, c'est travailler du côté du partenariat et de l'intersectorialité.

Je tenais à remercier également M^{me} la Ministre Simonet, M^{me} la Ministre Laanan, M. le Ministre Cereche et leurs collaborateurs qui nous ont soutenus à plusieurs égards dans la préparation de cette journée. En effet, nous avons eu l'occasion de préparer ce moment de concertation avec Dominique Maun, Anne-Pascale Effe et Thierry Martin.

Cette journée se déroule dans le cadre de la mission Point d'appui des écoles secondaires en matière de prévention des assuétudes du CLPS de Bruxelles.

À cette occasion, je souhaite remercier les membres du comité de concertation intersectoriel ; ils sont nombreux et se sont engagés dans la réalisation

1. Centre de prévention du suicide, Centre PMS de la Fédération Wallonie Bruxelles d'Uccle, Centre PMS de la Fédération Wallonie Bruxelles de Woluwe-Saint-Lambert, CEFA de Saint-Gilles (Centre d'éducation et de formation en alternance), FARES (Fonds des affections respiratoires), FEDITO Bruxelloise (Fédération bruxelloise des institutions pour toxicomanes), Infor-Drogues, Infor-Jeunes Laeken, Le Pélican, Le groupe adolescents de la Ligue bruxelloise francophone pour la santé mentale, Modus Vivendi, Plate-forme Prévention Sida, Promo jeunes AMO, Prospective Jeunesse, Question Santé, Service de médiation scolaire en Région de Bruxelles-Capitale – DGEO de la FWB, Service PSE de la Ville de Bruxelles, SIPES – ULB (Service d'information promotion éducation santé).

2. Catherine Végairginsky.

de cette journée. Vous les retrouverez au stand de documentation et dans les ateliers de cet après-midi.

Dès ce matin, certains d'entre vous ont fait l'expérience d'une participation hors du commun; merci aux Rougisseurs de nous mettre au travail, à leur manière, sur le fil...

Merci à Damien, sociologue à l'École de santé publique à l'ULB et à Ann d'Alcantara, psychiatre au centre thérapeutique pour adolescents de la Clinique universitaire de Saint-Luc. Tous deux nous éclaireront de leurs points de vue complémentaires et après leurs interventions, nous aurons l'occasion d'échanger avec eux.

Pour ceux qui nous connaissent moins, je souhaiterais rappeler ce qui fait le travail du Centre local de promotion de la santé de Bruxelles:

- Un travail d'accompagnement de projet, d'équipe, d'un point de vue méthodologique et dans une optique de promotion de la santé. L'accent est mis sur le contexte de vie, les déterminants de la santé, la réduction des inégalités sociales de santé et la participation;
- Un travail de mise en concertation intersectorielle sur le territoire bruxellois;
- Un centre de documentation;
- Une mission d'appui aux écoles secondaires en matière de prévention des assuétudes. »

ASSU-ÉTUDES, une enquête auprès des acteurs scolaires, ses constats et perspectives de travail³

« Avant de passer aux perspectives de travail, rappelons le contexte dans lequel s'inscrit cette enquête⁴ et ce qu'elle a dégagé.

Faisons donc un détour sur:

1. Le pourquoi de cette enquête;
2. Les acteurs qui y ont participé;
3. Les questions que nous avons posées;
4. Les constats dégagés: en regard de cet aspect qui nous intéresse aujourd'hui, celui de la concertation à l'épreuve du réel de ces constats, pointer les perspectives de travail sous forme des besoins de ces acteurs.

En 2007, le Gouvernement de la Communauté française (ministre de l'Enseignement et ministre de la Promotion de la Santé) sollicite le CLPS de

Les risques: le point de vue des jeunes

Lorsque l'on parle comportement à risque des jeunes en milieu scolaire, on pense aux jeunes! Mais parler des jeunes et les entendre ce n'est pas tout à fait la même chose. C'est pour cette raison que la deuxième phase du projet PAA va **prendre le temps d'aller écouter ce que ces jeunes ont à nous dire** sur ce qui les concerne: la vie à l'école et les prises de risque.

Après avoir fait un détour nécessaire par la parole des acteurs scolaires, il nous semble important d'aller à la rencontre des jeunes et de leur donner une place centrale, car après tout, c'est bien d'eux qu'il s'agit!

Afin de concrétiser cette perspective, le CLPS de Bruxelles s'entoure des partenaires du PAA¹ dans le but de construire le cadre méthodologique. Une « photographie » des jeunes de 12 à 20 ans de l'enseignement secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles, sans oublier ceux en situation de décrochage scolaire. Pour ce faire, nous allons recueillir leurs paroles au travers d'entretiens collectifs mais également individuels, car nous faisons l'hypothèse qu'aborder les comportements à risques relève également de l'intimité des jeunes. Il s'agit de pouvoir créer un cadre qui permette aussi l'émergence de parole sur l'intime.

Cette démarche d'investigation devrait nous permettre de cerner différentes dimensions telles que les représentations des jeunes autour de la notion de prise de risque, les besoins et les attentes qu'ils ont en terme de prévention et finalement leurs ressources, lorsqu'ils sont confrontés aux comportements à risques (quels relais activent-ils?).

À l'image de l'enquête Assu-Etudes, nous souhaitons élaborer un temps « d'arrêt sur image » qui nous permette de comprendre quels sont leurs besoins afin de proposer des pistes de travail et d'interventions qui soient en phase avec leur réalité.

1. Les partenaires du PAA présents au sein du groupe de travail « enquête jeune » sont: Le Pélican asbl, le Fares, Prospective Jeunesse, Infor-Drogues, Sipes, asbl Promo-jeunes, Infor-Jeunes Laeken, Service PSE de la Ville de Bruxelles.

Bruxelles pour mettre en œuvre le Point d'appui assuétudes. Très vite, il nous apparaît important en qualité d'interface des écoles secondaires et service de prévention de mieux cerner les réalités de terrain des acteurs scolaires. N'existait pas à notre connaissance de diagnostic sur Bruxelles.

Rappelons que Bruxelles compte 130 écoles secondaires, soit 230 implantations et 5 CEFA (Centre de formation en alternance).

Pour mener cette enquête, nous avons rencontré 52 acteurs scolaires: des directeurs, des enseignants, des éducateurs, des médiateurs, des acteurs PMS et PSE.

Nous avons été attentifs à ce que ceux-ci soient représentatifs des différents réseaux et filières existants dans l'enseignement secondaire des 19 communes bruxelloises.

Dans cette enquête, nous avons travaillé, dans l'élaboration des questions, avec le comité intersectoriel mis en place dans le cadre de cette nou-

3. Patricia Thiebaut.

4. L'enquête est disponible sur le site du CLPS: www.clps-bxl.org

Rougir/Faire rougir l'espace public, soit y poser du Trouble

Dans le cadre de la journée de réflexion proposée par le CLPS **Les RougisseeRs** – *Compagnie Urbaine de Création Mobile* – ont proposé, à la demande du CLPS, **Sur Le Fil**¹, à la fois, collecte de mots, performance et installation participative.

Au fil de la journée, Les RougisseeRs ont produit plusieurs interventions de différents types. Comme à l'accoutumée, au cœur de leur proposition, se logeait le désir d'établir un contact direct avec les participants sur un mode et un contenu auxquels ils ne s'attendaient pas forcément dans le cadre d'une journée de ce type. Le moteur premier restait pour Les RougisseeRs de faire la part belle aux singularités individuelles du public, de l'inviter à se « dévoiler » en vue de construire ensemble, tout au long de la journée, une sorte de collectivité subjective, construite par ricochet autour des thématiques abordées par l'équipe du CLPS et leurs invités.

RougiR/Les RougisseeRs travaille la ville, plus largement l'espace collectif, autour de logiques d'incidence, de production d'images, de croisements, de collectes de mots et de déambulations dans la cité. En vue d'ouvrir l'espace poétique et de revenir à l'essence de l'acte de représentation soit un échange élémentaire entre qui fait et qui assiste, R/LR place l'hypothétique rencontre faiseurs/assistants au centre de son esthétique. R/LR. pense et fabrique des dispositifs scéniques qui suscitent la rencontre. Ses médiums sont multiples, les moyens quasi nuls, l'ambition, toujours la même :

La journée de rencontre et réflexion avait pour sous-titre : « *Adolescence, école et prévention, une performance d'équilibriste* ». Ma première intention, à l'écriture, avec Les RougisseeRs, était d'inviter les participants au « pas de côté », la surprise et l'incongru, de les amener, avant tout cela à un incontournable retour sur eux-mêmes.

Nous avons dans ces optiques réflexivo-poético-participatives mené trois « opérations » :

ACCUEIL Lors de l'arrivée du public entre 8 h 15 et 9 heures à la Maison des Associations, l'installation « Fil à Mots ».

Trois *Hôtesse de la Brigade Impériale de Recensement des Comportements à Risques* interrogent les participants quant aux éventuels comportements à risques qu'il/elle a connu, emprunté, rencontré pour lui-même/elle-même pendant l'adolescence.

Les réponses de chacun/chacune sont notées par les hôtesse sur des morceaux de papier rouges puis suspendus à l'aide de pinces à linge sur un fil rouge disposé dans le couloir central. Les expériences et souvenirs de chacun/e se trouvent exposés du coup aux yeux de toutes et tous pendant la journée. Les hôtesse continuent la récolte au cours de chaque pause et ce jusqu'à la clôture de la journée.

REPAS Au moment de la file devant le buffet et pendant le repas proprement dit, les trois hôtesse des RougisseeRs proposent à un maximum de participants d'offrir une plume à un inconnu/une inconnue dans l'assemblée. La symbolique sous tendant l'exercice est la prise de risque et les mots prononcés par les hôtesse étaient les suivants : « *Puisque nous avons cru comprendre, à la lecture et l'écoute de ce qui se dit ici depuis ce matin, que la prévention est avant tout une affaire de réseaux et de partenariat, je vais vous inviter à prendre un risque et à aller offrir cette plume rouge à un inconnu dans la salle* ».

TEMPS D'ATELIERS Entre 14 h 30 et 16 h, cinq groupes se forment pour suivre différents ateliers. Les trois hôtesse des RougisseeRs y font incursions tonitruantes de 6 minutes chaque fois. L'idée première est de « perturber » la consommation passive de contenu souvent à l'œuvre dans les dynamiques d'atelier situées juste après le repas ! Plus sérieusement, l'ambition est de récolter un large éventail d'idées sur l'après-journée. De mettre les participants en situation d'empressement, comme s'ils se retrouvaient face à des adolescents, leur tirant la manche et exigeant des réponses immédiates, un plaisir imminent. La récolte se fait sur mode non-réflexif, dans l'urgence.

« Bonjour, nous sommes les Hôtesse de la Brigade Impériale, nous sommes là pour en savoir plus ! Nous avons 6 minutes, ne réfléchissez pas, on est là pour se faire plaisir, on est là pour vous faire plaisir ! Une réponse : un bonbon ! Une réponse : un bonbon ! Allez, s'il y avait une chose à mettre en place ou à faire pour la suite de la réflexion, avec ou sans prise de risque, ah ah ah, ce serait laquelle ? Monsieur, oui ? Une réponse : un bonbon ! C'est ça oui, récompense et plaisir immédiat !... »

Pour conclure, dire ici que cette nouvelle collaboration avec le CLPS – Bruxelles fut pour nous d'une grande richesse. Avoir à sortir des codes strictement artistiques, nous pousse au nécessaire renouvellement d'écriture. Les RougisseeRs remercient vivement toute l'équipe ainsi que tous les participants à la journée.

Valérie Vanhoutvinck

1. Interprétation : Judith Faraoni et Bwanga Pilipili. Concept/écriture/mise en scène/scénographie : Valérie Vanhoutvinck. Administration/coordination avec le CLPS : Valérie Vanhoutvinck
<http://lesrougisseeurs.canalblog.com>
www.facebook.com/pages/Les-Rougisseeurs-Compagnie-dArt-de-Rue/

velle mission Point d'appui. Nous avons posé à ces acteurs une série de questions, je vous en cite quelques-unes... et vous invite à lire cette enquête pour connaître les autres.

- En tant qu'acteur scolaire, qu'est-ce qu'un « comportement à risques » chez les jeunes ?

Remarquez que nous parlons de comportement à risques délibérément car nous pensons qu'évoquer uniquement les assuétudes est trop réducteur pour appréhender les comportements des adolescents.

- Comment l'école réagit-elle face aux comportements à risques ? Comment les gère-t-elle ? Quelle est la politique en matière de gestion des risques dans votre école ?
- Avez-vous des attentes et/ou des besoins pour aborder, gérer, prendre en compte ces comportements ?

Premier constat de notre analyse : la perception et la gestion des comportements à risques varient en fonction du rôle joué par les acteurs et selon que l'on travaille dans un établissement avec un public favorisé ou défavorisé.

Dans les écoles à enseignement différencié

Les enseignants que nous avons interrogés sont interpellés par le désarroi des jeunes présentant des comportements à risques. Ils disent se sentir impuissants. Ces enseignants sont pris par une foule de questions notamment par rapport à leur degré de responsabilité : Est-ce que j'entends ou pas ? Si j'entends est-ce que j'ai à intervenir ?... Il semblerait que plus l'implication de l'enseignant est forte plus ce sentiment de solitude est prégnant. Ils se sentent investis d'un rôle de soutien et de protection vis-à-vis des jeunes et disent ne pas avoir de relais.

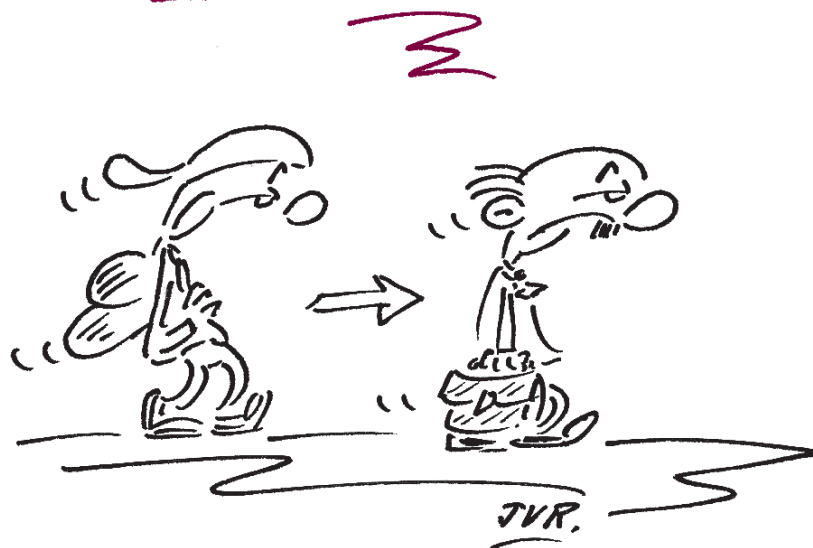
Quant aux directeurs, ce même isolement est aussi manifesté. Ils s'estiment peu soutenus par leur PO et une association de parents pas ou peu présente.

Dans les écoles au public plus favorisé

Si les enseignants se disent vigilants, ils sont surtout invités et cadrés par leur chef d'établissement à garder leur rôle d'enseignant.

Ces mêmes chefs d'établissement bénéficient eux, du soutien de leur PO et de l'association des parents ainsi que de leurs carnets d'adresses bien fournis en cas de problèmes.

**L'ADOLESCENT
UN ÊTRE EN CONSTRUCTION
SE MODIFIANT AU GRÉ DES
EXPERIENCES DE VIE**



Quelques mots sur les différents rôles endossés par certains acteurs et qui viennent nous interpellier sur une question omniprésente : celle de la responsabilité.

Tous les directeurs, toutes écoles confondues expriment leurs soucis d'aider les jeunes en mettant l'accent sur le juste et difficile équilibre entre la sanction et le soutien. La responsabilité morale comme la responsabilité juridique est régulièrement évoquée. Les enseignants comme les directeurs s'interrogent sur les limites de leurs rôles.

Les enseignants essentiellement dans les écoles accueillant un public défavorisé se voient souvent assumer différents rôles : enseignant, assistant social, psychologue. Ce cumul de rôle interférerait sur son objectivité de pédagogue et sa légitimité et acculerait certains dans des vraies situations d'impuissance, dure responsabilité ?

Signalons que cette question des limites des rôles ne se pose pas chez les autres acteurs scolaires. Ils abordent la problématique des comportements à risque avec davantage de clarté quand à leur rôle. Sans doute parce qu'ils sont plus éloignés des enjeux d'enseigner ou de diriger, ce qui n'empêche

pas d'être inquiets, dans les cas des éducateurs, du profond mal être de certains jeunes. Investis du secret professionnel, ils semblent être de vrais interlocuteurs clés auprès de ces jeunes. Dans le cas des professionnels PSE et PMS, on constate une plus grande prise de distance face à ces comportements, sans doute due à leur place plus extérieure, interface avec l'école.

Deuxième constat : l'état d'urgence dans la gestion des comportements à risques

La quasi totalité des acteurs interrogés répond qu'ils agissent au cas par cas face aux comportements à risque. On est dans une gestion individuelle des problèmes et dans l'urgence.

Dans la gestion au cas par cas, l'école met en place une procédure informelle dans laquelle interviennent tour à tour les différents acteurs concernés. Une fois encore on constate des divergences entre les écoles

Pour les écoles à enseignement différencié, c'est la débrouille au quotidien. L'enseignant est seul, face à sa classe. Chacun gère comme il peut. Nous sommes dans le règne de la vraie débrouille.

L'improvisation est de mise et serait expliquée, par certains, par le fait « qu'on tente d'étouffer le problème. ». Ce constat est aussi relayé par certains acteurs PMS rencontrés. Cette façon d'agir « comme si on n'avait pas vu », renvoie inévitablement à l'incertitude portée par beaucoup de directeurs, professeurs, acteurs PSE : « Est-on sûr qu'il a consommé ? » Si le directeur sanctionne, il compte sur l'éducateur pour gérer la situation tout en sachant qu'il s'agit d'un problème de fond qui ne se traite pas au coup par coup.

Dans les écoles accueillant un public favorisé : le traitement est rapide. En effet, dans ces écoles accueillant un public favorisé, la gestion des situations liées à la consommation de drogues est envisagée d'une autre manière, plus rapide, parfois avec un arsenal imposant (recours au parquet, enquête, descente de police) pour éviter la contagion ou la banalisation.

Dans ces mêmes écoles, le problème est scindé très clairement entre l'aspect psycho médical et le suivi scolaire. Quand la problématique relève d'un suivi médical ou psychologique (assuétude, anorexie...), le jeune est pris en charge par les acteurs

PSE et/ou PMS, les parents sont systématiquement avertis, sollicités et impliqués dans le suivi du traitement de leurs enfants. Les parents, dans le cadre de ces écoles, ont plus fréquemment recours au soutien médical ou psychologique hors institution.

Relevons que les acteurs PMS dénoncent cette gestion au coup par coup, dans l'urgence, qui souvent semble être causée par l'angoisse des adultes. Certains PMS prennent l'option de travailler la question de cette urgence avec l'enseignant.

Pour les Services PSE, les pratiques sont différentes d'un centre à l'autre. Certaines infirmières ont leur bureau, ce qui leur permet de prendre un temps individuel avec les jeunes en cas de problème. D'autres passent et s'attardent mais sans avoir de vrai ancrage.

Quant aux éducateurs et aux médiateurs, cités comme étant les principales personnes ressources pour les jeunes au sein des écoles, ils ne dévoilent rien de leurs éventuelles difficultés et questions autour de la gestion des comportements à risques des jeunes. En effet, il semble que les éducateurs sont plus à l'écoute des symptômes du comportement à risques.

Perspectives de travail : des besoins sous forme de pistes de travail

Unaniment, tous les acteurs s'accordent à dire que tout travail mené à l'école, autour des comportements à risques, doit s'adapter à la réalité de celle-ci. Il est régulièrement souligné dans les interviews le décalage entre les offres de prévention et les demandes qui leur sont faites. Les organismes proposent souvent un travail de fond, à long terme; une approche pertinente mais qui ne convient pas au temps scolaire comme il est géré dans beaucoup d'école.

Une constante apparaît aussi : la nécessité d'une clarification et une centralisation des services offerts : pour beaucoup, les services offerts, les spécificités des associations restent une grande nébuleuse.

Les enseignants ont besoin de savoir quels sont les signes d'une influence, d'une dépendance pour pouvoir mieux aider et orienter les jeunes. Ils s'interrogent sur des aspects de l'ordre du « savoir être » : Quels sont les bons mots à dire ? Quels sont

www.prevention-ecole.be

Parmi les nombreux constats dégagés par l'enquête Assu-Études, il ressort que les acteurs scolaires ont quelques difficultés à voir clair dans la jungle des asbl chargées d'intervenir en milieu scolaire pour organiser la prévention des assuétudes.

Faut-il faire appel à la police? Quelles sont les associations compétentes pour intervenir? Sur quelles bases ou quels critères choisir l'intervenant pouvant convenir à l'école, à la problématique rencontrée, aux attentes des acteurs, etc.?

Sous l'impulsion du CLPS, six associations bruxelloises, parties prenantes du PAA (lequel, comme son nom ne l'indique pas, regroupe des associations issues de secteurs autres que celui des assuétudes, son objet étant la prévention des conduites à risques des adolescents dans leur globalité) ont en conséquence décidé de se concerter et d'échanger sur leurs pratiques respectives. Le but de cette concertation: construire une stratégie commune afin d'accroître la visibilité du « secteur assuétudes » au sein des écoles et clarifier l'offre de services sur lesquels peuvent compter les acteurs scolaires.

Cette volonté de travailler entre pairs peut a priori sembler aller de soi. Toutefois, à l'instar des enseignants d'une même discipline qui, au sein d'une école, se mettent en tête de travailler ensemble sur un programme de cours commun, les choses se sont révélées beaucoup plus complexes. Alors qu'au départ, tout le monde pensait que cette concertation intra-sectorielle aboutirait au bout de quelques heures de réunion, le groupe dans son ensemble a été frappé de réunionite aigüe, maladie bien connue du milieu associatif. Ce n'est donc pas une mais bien 18 réunions étalées sur un an et demi qui se sont au final révélées nécessaires pour se concerter et élaborer (se mettre au clair sur) notre offre de services. C'est que, tout comme l'enseignant qui s'extrait de son espace classe où il est le seul maître à bord face à ses élèves pour échanger avec ses pairs et expliciter sa pratique pédagogique, le fait pour chacune des associations de prendre du recul par rapport à sa pratique de terrain (sa tambouille interne) et de prendre du temps pour se mettre au clair sur ce qui la différencie des autres (la spécificité de son mode d'intervention), est loin d'être une sinécure. Dans le secteur de la prévention (comme dans d'autres par ailleurs), on pratique beaucoup, mais on n'a point l'habitude de mettre des mots sur cette pratique.

Reste à vous présenter le produit final, fruit de longues palabres inter-associatives.

Ce produit est en fait la meilleure réponse que nous avons pu trouver par rapport à plusieurs questions de fond.

- Comment présenter une position commune de la prévention? (En la matière, on sait combien les représentations de chacun peuvent diverger, même au sein du secteur des assuétudes.)
- Comment penser une collaboration entre associations en articulant des pratiques issues d'ancrages théoriques différents (bien que pas trop éloignés)?
- Comment établir un référentiel commun aux associations afin de présenter aux acteurs du monde scolaire, un secteur de prévention des assuétudes cohérent et concerté?
- Enfin, quel est le mode de communication le plus adéquat pour nous faire entendre et voir du monde scolaire?

Vaste programme donc qui nous a très vite conduit à l'idée d'un site internet.

Son canevas est des plus simples. L'idée étant de transmettre le message de façon à la fois ludique et compréhensible par des acteurs issus d'autres secteurs que le microcosme de la prévention (qui, en plus d'être régulièrement atteint de réunionite, est souvent frappé d'une forme rare de la malédiction de Babel consistant à parler une langue seulement comprise des initiés).

Nous avons donc pris l'option de nous mettre dans la peau des acteurs scolaires. Pour ce faire, nous avons rédigé six situations que nous avons estimées exemplatives des problématiques rencontrées par ces acteurs et sur base desquelles ces derniers sollicitent notre intervention. En regard de la situation de départ, s'en suit une série de questions qui retracent à la fois la façon dont nous avons coutume d'analyser les demandes qui nous sont adressées et les interventions que nous pouvons proposer au vu du résultat de cette analyse.

Rendez-vous sur la page: www.prevention-ecole.be

Julien Nève



les bons comportements à avoir? Comment percevoir plus vite les problèmes des jeunes?

Des intervenants scolaires insistent sur l'importance pour les enseignants de bénéficier de coaching régulier et à long terme pour les soutenir. Mais aussi, et pour renforcer le collectif, d'organiser des espaces d'échanges, de parole, un lieu pour nommer leurs difficultés.

Les médiateurs demandent d'avoir des lieux d'échanges entre eux et des moments d'échanges avec l'école sur ce qu'ils font et comment ils le font.

Les agents PMS, les acteurs PSE et médiateurs sont les acteurs les plus demandeurs de concertation. Ces besoins de partenariat se déclinent sous différentes formes. Il y a le minimum qui consiste à être au moins informé de ce qui passe à l'école, des contacts pris avec les organismes extérieurs. C'est un appel au pied adressé plus spécialement au directeur.

Tous souhaitent que les organismes extérieurs contactent ces différents intervenants pour envisager un partenariat. L'utilité d'un travail concerté autour des comportements à risques est clairement évoquée. Il s'agirait de renforcer les échanges entre acteurs PSE, agents PMS, directeurs, professeurs, d'échanger afin de prendre le temps d'avoir une réflexion sur ce qui mobiliserait à la fois les jeunes et les adultes. Cela peut prendre différentes formes et demande le soutien voire l'impulsion première de la direction. Pouvoir institutionnaliser, décréter plus de temps pour ces moments est proposé par certains.

Pour terminer, dans le cadre de ce volet de la concertation, n'oublions pas la place des parents, partenaires incontournables. Certains acteurs surtout les médiateurs soulignent l'importance de construire des liens de confiance avec ceux-ci, un préalable pour mieux se connaître et communiquer. »

L'intersectorialité : la décliner sous différentes modalités⁵

« Dès que le CLPS de Bruxelles s'est vu confier cette mission Point d'appui aux écoles secondaires en matière de prévention des assuétudes, il importait de réunir les différents secteurs concernés par la thématique (prévention des assuétudes, du suicide, sida et des IST, décrochage scolaire, santé mentale,

secteur scolaire, médiation scolaire, aide à la jeunesse, PSE et PMS). Fidèles aux démarches de promotion de la santé, nous soutenons le travail en intersectorialité et la concertation aux différents niveaux du projet Point d'appui.

En 2009, les premières réunions du comité intersectoriel s'attellent à définir des objectifs souhaités pour le projet PAA. Le premier souhait de ce comité est de pouvoir échanger sur les pratiques et les savoirs entre acteurs scolaires et acteurs spécialisés en prévention afin de créer des points de rencontres entre ces deux mondes (nous verrons plus loin que cet objectif est au centre de nos questionnements et notamment motive l'organisation de ce type de journée).

Faisons un petit détour par la réalité du contexte bruxellois qui donne une orientation spécifique à l'opérationnalisation du projet PAA bruxellois et la place du CLPS de Bruxelles.

Quelques chiffres

En 2012, la population bruxelloise est estimée à 1 150 000 habitants avec le taux de natalité le plus important de Belgique. La structure du tissu social et associatif bruxellois est très dense : 42 maisons médicales, 28 centres de planning familial, 18 maisons d'accueil, 27 services de santé mentale, 19 AMO. Le secteur scolaire francophone de Bruxelles accueille plus de 75 000 élèves répartis dans l'ensemble des filières de l'enseignement secondaire sur 213 implantations d'établissements secondaires. À cela viennent s'ajouter les intervenants hors de la structure scolaire mais s'y attachant : 56 médiateurs scolaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 26 services PSE, 31 Centre PMS.

Nous devons également prendre en compte les grandes disparités sur le terrain de l'école en regard des filières d'enseignements. À titre d'exemple de ces réalités : la consommation quotidienne de tabac touche près de 12 % des jeunes filles de 13-18 ans dans l'enseignement général et près de 30 % dans l'enseignement technique⁶.

Les initiatives bruxelloises ne manquent pas, de nombreux groupes de travail sectoriels et intersectoriels à l'attention du secteur scolaire existent (assuétudes, décrochage scolaire, aide à la jeunesse, adolescents en exil et bien d'autres...). Nous devons prendre en considération l'ensemble des initiatives

5. Melissa Chebieb

6. Tableau de bord de la santé en région bruxelloise, 2010, Observatoire de la santé et du social. (www.observatbru.be)

se rapportant à la thématique qui nous occupe.

Cette densité constitue une richesse mais également une difficulté, car, il s'agit de pouvoir prendre connaissance de ces divers acteurs et les inclure dans une réflexion intersectorielle. Cette réflexion passe donc par un préalable, la connaissance réciproque et l'élaboration d'un référentiel commun dont la construction s'envisage sur du long terme et passe par des questionnements notamment autour des pratiques professionnelles.

Le comité intersectoriel du PAA a un rôle de garant envers l'ensemble du projet afin que les constats dégagés du diagnostic puissent trouver des perspectives opérationnelles et en phase avec les réalités des différents secteurs concernés.

Quant au travail intersectoriel, il ne va pas de soi. Il implique la rencontre entre des logiques et des cultures de travail différentes. Le défi consiste à pouvoir élaborer autour des points de rencontre entre ces modes de fonctionnement sans pour autant perdre les spécificités de chaque secteur et de chaque identité professionnelle.

C'est pour ces raisons que la prise en compte du contexte bruxellois vient modeler le projet PAA et le mettre à une place d'interface entre ces différents acteurs afin de mieux travailler ensemble et d'être plus pertinent et cohérent dans les actions auprès des jeunes.

Les écoles dans le viseur

Le comité intersectoriel travaille notamment autour de la question du lien avec la sphère scolaire. En effet, depuis que le projet existe nous avons rencontré des difficultés à trouver des points de rencontres qui puissent s'accorder avec les logiques scolaires et celles du secteur associatif.

Actuellement, le secteur scolaire est sous-représenté, par exemple, l'Athénée Pierre Paulus de Saint-Gilles est la seule école qui participe à nos concertations. Plusieurs hypothèses s'élaborent autour de ce constat : l'école Pierre Paulus étant à deux rues du CLPS, la proximité semble favoriser la participation, cependant le secteur associatif, au travers d'autres groupes thématiques qui concerne le secteur scolaire, est face à ce même constat. Nous savons qu'il ne s'agit certainement pas d'un manque d'intérêt, vu le nombre d'acteurs scolaires mobilisés pour cette journée. Mais la

proposition de concertation reste propre au secteur associatif. Alors peut-être faut-il penser des liens différemment, qui puissent prendre en compte la réalité du secteur scolaire. C'est également un des défis de ce projet. Cette question reste évidemment ouverte et motive notamment l'organisation de ce type d'évènement dédié à la rencontre.

La structure du PAA bruxellois

Actuellement sur Bruxelles, le Point d'appui se décline en un comité intersectoriel et afin d'opérationnaliser les recommandations issues de l'enquête, trois sous-groupes de travail ont vu le jour. La participation de tous est proposée en comité intersectoriel et s'y investissent ceux qui le souhaitent. Le CLPS garantit cependant la concertation aux différents niveaux du projet.

Dans le groupe que nous appelons « intrasecteur », se retrouvent les associations de prévention des assuétudes. Julien Nève vous expliquera le travail de concertation qui y a été mené pendant un an et le résultat issu de ce travail collectif.

Nous avons le groupe de travail « journée », qui a pensé et organisé cette journée de rencontre.

Nous avons également le groupe de travail « enquête jeunes », qui a pour objectif de réaliser un état des lieux des préventions des comportements à risques auprès des jeunes de l'enseignement secondaire en étant attentif à pouvoir toucher les jeunes en situation de décrochage scolaire. L'objectif étant de pouvoir recueillir les besoins et attentes des jeunes afin d'en dégager des perspectives. Actuellement, nous finalisons les aspects méthodologiques et espérons, en 2013, aller à la rencontre des jeunes. Dans un second temps, nous réaliserons un travail de croisement et de recoupement entre les constats, pistes et perspectives issues de l'enquête auprès des professionnels du monde scolaire et celles des jeunes. L'idée étant de pouvoir opérationnaliser les perspectives qui émergeront de la parole des jeunes.

Pour terminer, je souhaite vous lancer cette question qui j'espère, à l'issue de cette journée, pourra trouver des bouts de réponses : comment pouvons-nous imaginer, penser et concrétiser des ponts, des liens entre nos différents secteurs autour de ce sujet qui nous mobilise ? »

La bonne parole du politique

> **Julien Nève**, Prospective Jeunesse

Eu égard au subtil découpage de la Belgique francophone, ce n'est pas un, ni deux, mais trois ministres qui sont venus dire à quel point la prévention des assuétudes dans le cadre scolaire comptait parmi leurs principales préoccupations. Dignement représentés, ces derniers en ont profité pour exposer et justifier les points essentiels de la politique qu'ils entendaient mener pour répondre à cette inquiétude. Comme de coutume, la concertation, le dialogue et l'écoute ont été portés en étendard.

Le rôle de l'école

S'affirmant « *inquiet* » quant à « *l'évolution des consommations des jeunes* », Benoît Cerexhe, ministre de la Politique de la Santé (COCOF)¹, a tenu à rappeler qu'au-delà de son rôle prioritaire de « *transmission de compétences essentielles à la socialisation* », l'école est aussi « *un lieu de surveillance, de vigilance par rapport à la santé des jeunes de 6 à 18 ans.* » En ce sens, les acteurs scolaires seraient, selon lui, « *des vigies par rapport à l'état de santé des jeunes.* » Même son de cloche chez Fadila Laanan, ministre de la Santé (FWB)², qui soutient que « *l'école est véritablement la colonne vertébrale de l'éducation citoyenne des jeunes, en permettant aux élèves d'acquérir les compétences nécessaires à des choix libres et responsables, entre autres en matière de santé et de lutte contre les assuétudes.* » La ministre a toutefois fait remarquer qu'il est parfois difficile « *de développer la prise en compte de l'éducation à la santé à l'école car elle est la plupart du temps vécue comme l'ajout d'une mission supplémentaire. Les enseignants ne peuvent pas toujours, en plus de leur rôle éducatif, jouer les psychologues ou les assistants sociaux.* » Qui plus est, comme le rappelle

Marie-Dominique Simonet, ministre de l'Enseignement obligatoire et de Promotion sociale (FWB)³, « *l'école est envahie par les problèmes de la société: hier, l'éducation à la citoyenneté, l'EVRAS et l'éducation au respect de l'environnement; aujourd'hui la lutte contre la violence ou la prévention du suicide et des assuétudes; demain, le cyberharcèlement ou je ne sais quelle autre thématique. Tout le monde a son mot à dire sur ce qu'il faudrait mettre en place, sur la manière dont l'école et particulièrement les enseignants devraient s'y prendre.* » Par conséquent, même si personne ne peut contester « *la pertinence de mettre en place des dispositifs de prévention des assuétudes* » ni « *l'importance du rôle de l'école dans ces dispositifs de prévention et d'éducation* », « *l'école ne peut prendre en charge l'ensemble des problèmes de la société et chaque établissement scolaire doit adapter les dispositifs mis en place au contexte spécifique dans lequel il s'inscrit.* »

L'importance du partenariat

Face à la problématique des assuétudes et de façon générale des conduites à risques, les trois ministres

1. Représenté par M^{me} Dominique Maun.
2. Représentée par M. Thierry Martin.
3. Représentée par M^{me} Anne-Pascale Eppe.

s'accordent sur l'idée que « l'école ne peut être seule à agir. » Comme l'explique la ministre Simonet « elle doit, premièrement, veiller à limiter son rôle éducatif à ce qui se vit dans le temps et l'espace scolaires. Elle doit, ensuite, s'appuyer sur les compétences et le savoir-faire de services spécialisés sans pour autant se désresponsabiliser des problèmes vécus à l'école. Équilibre difficile à trouver. Elle doit, enfin, autant que possible, s'articuler sur d'autres milieux de vie qui, à d'autres moments, sont confrontés aux mêmes enfants, et aux mêmes jeunes, parfois aussi aux mêmes situations. » Dans cette perspective, poursuit la ministre, « les enseignants et les chefs d'établissement doivent pouvoir compter sur le soutien de partenaires. Je pense d'abord et avant tout aux Centres PMS et aux services PSE, acteurs-clés à l'interface entre l'école et les autres secteurs. Par leurs compétences multidisciplinaires, par leur positionnement (un pied dans l'école, un pied en dehors), ils constituent un partenaire privilégié des acteurs scolaires, relais vers les autres secteurs. Je pense également aux partenaires spécialisés que sont les CLPS, dont la compétence est reconnue et appréciée dans les différents milieux de vie des jeunes dont l'école. »

S'appuyant sur l'étude du CLPS, la ministre Laanan abonde dans le même sens en rappelant qu'il est « essentiel de créer et d'entretenir des lieux de concertation entre acteurs scolaires et organismes de santé, comme les services PSE, les centres PMS et les Points d'appui assuétudes. C'est là le seul moyen pour que les uns soient sensibilisés aux compétences et aux contraintes des autres, et que les complémentarités requises puissent être clairement mises en œuvre. »

Le politique « à l'écoute »

Outre cette nécessité de construire des partenariats sur lesquels les acteurs scolaires peuvent s'appuyer dès lors qu'ils envisagent d'entreprendre des actions de prévention, les trois ministres ont de concert insisté sur l'importance du dialogue et de l'implication des acteurs scolaires dans la définition des politiques et leur mise en œuvre. « Dans la politique que je mène, explique la ministre Simonet, je cherche à re-donner confiance à l'ensemble des acteurs, et particulièrement ceux de l'enseignement, en reconnaissant le rôle essentiel que chacun exerce



ministres seuls, même bien entourés et bien conseillés, ne peuvent pas grand-chose. Afin de rencontrer les missions de l'école, il est primordial d'identifier ensemble les problèmes, de construire ensemble les solutions et d'évaluer leur mise en œuvre dans un dialogue sans cesse renouvelé. »

Pour la ministre Laanan, « il ne s'agit pas de faire de ces adultes des spécialistes des conduites à risque, mais de les sensibiliser suffisamment pour favoriser un climat le plus inclusif possible pour les jeunes et pour repérer les comportements problématiques pour lesquels des relais s'imposent. » Par « climat inclusif », la ministre Laanan entend « une volonté d'assurer que tous les membres du milieu scolaire se sentent en sécurité et acceptés. » Enfin, le ministre Cerexhe a quant à lui tenu à préciser que « pour travailler ce sujet [les assuétudes à l'école], nous sommes en passe de créer une cellule franco-phone santé drogue où se rencontreront régulièrement les ministres en charge de la santé et les Fédérations d'institutions d'aide aux toxicomanes de Wallonie et de Bruxelles. Par ailleurs, cette cellule a pour mission de faire le lien avec d'autres matières et un travail devra être entamé sur le lien à l'école notamment en invitant bien sûr les représentants du secteur scolaire à la réflexion. »

La place de l'école dans l'adoption de conduites à risques

> **Damien Favresse et Pascale Decant**, chercheurs au Service d'information promotion éducation santé (SIPES-ULB) de l'École de santé publique de l'Université libre de Bruxelles.

Trop souvent, en considérant le décrochage scolaire comme la conséquence de l'adoption de conduites à risques, nous partons d'une vision étriquée du lien entre ces conduites et les problèmes d'adaptation scolaire. Ainsi, si un adolescent consomme des produits psychotropes et qu'il a, par ailleurs, des problèmes d'adaptation scolaire, cette consommation sera perçue comme étant en soi la cause du désinvestissement à l'égard de l'école. Or, l'enfant n'arrive pas « indemne » à l'adolescence. Il est lui-même le fruit d'un parcours de vie le prédisposant plus ou moins à l'adoption de conduites à risques et dans ce parcours, l'école occupe une place importante. De même, il y a de multiples usages et conduites à risques et tout usage, toute prise de risque n'a pas d'office une connotation problématique. Évidemment, l'école n'est pas la responsable de tous les maux et, en matière de risques, la famille et les amis ne sont pas en reste. Les jeunes ne sont pas non plus des « extraterrestres » et leurs conduites sont aussi le reflet de nos sociétés. Il n'en reste pas moins qu'on minimise le rôle déterminant de l'école qui peut favoriser ou, au contraire, atténuer les prédispositions du jeune à adopter des comportements à risques ; comportements dont l'éclosion lors de l'émancipation adolescente n'est au final que la partie visible de l'iceberg.

Conduites à risques et problèmes d'adaptation scolaire

Une partie des jeunes connaissant des problèmes d'adaptation scolaire cumulent les conduites à risques (tabagisme, ivresse, bagarre, etc.), s'y adonnent plus régulièrement et adoptent moins de comportements de protection (casque en scooter, préservatif lors de rapports sexuels, ceinture de sécurité, etc.). En outre, ils ont habituellement débuté ces comportements plus précocement que les autres jeunes. À noter que cette précocité est habituellement considérée comme un bon indica-

teur de la pérennisation de ces conduites à l'âge adulte.

Cette accoutance entre les problèmes d'adaptation scolaire et les comportements à risques ne peut se comprendre qu'en la rattachant à la fonction même de l'école.

En effet, l'institution scolaire constitue, non seulement, un lieu d'apprentissage mais elle participe aussi à l'adaptation sociale (acquisition de comportements prosociaux, transmission de valeurs et normes de la vie en société, etc.) des élèves. Elle est, également, un lieu de sélection des « bons »

et des « mauvais » élèves, un lieu de détermination de l'intégration socio-économique future. Cette sélection s'opère, entre autres, par le biais de l'itinéraire scolaire et des réorientations dans un univers éducatif caractérisé par une hiérarchie entre filières de formation et entre établissements scolaires¹. Et effectivement, l'adoption de conduites à risques est plus élevée parmi les élèves de l'enseignement professionnel et technique que parmi ceux de l'enseignement général.

Ce dernier constat renforce aussi l'idée d'un lien probable entre les usages de psychotropes et le déclassement socio-économique inhérent à un cursus scolaire caractérisé par des échecs et des réorientations successives. Plus spécifiquement, les échecs et réorientations scolaires diminuent l'éventail des possibilités pour les jeunes concernés d'envisager sereinement l'avenir. Il est vraisemblable, comme le montrait Hoggart² dans ses travaux sur le style de vie des classes populaires, que dans une telle perspective la tentation est grande pour les jeunes de profiter pleinement du moment présent, de s'octroyer des plaisirs immédiats, d'égayer autant que possible le quotidien, de palier un sort ressenti comme peu enviable. Ce cursus scolaire entrave également le sens que peut revêtir l'école. À quoi bon s'investir dans un apprentissage alors que ce dernier est perçu comme ne servant à rien. En ce sens, être bon ou mauvais élève, ce n'est pas uniquement une différence de résultats scolaires, c'est aussi in fine une disparité dans la capacité de se projeter dans le futur, de choisir son mode de vie, de se percevoir et de construire son rapport aux autres, d'être sensibilisé aux messages diffusés par les campagnes de prévention, etc. De même, un parcours scolaire chaotique peut entailler l'adoption de conduites préventives qui sont, par essence, un investissement sur le futur. De sorte que ce qui distingue les élèves des diverses filières de formation, ce n'est pas simplement les comportements à risque mais aussi le cumul des éléments déterminant ces conduites.

L'école, pour une majorité de jeunes, va jouer pleinement son rôle d'intégration sociale alors que pour, une minorité d'entre eux, elle va se vivre comme un instrument de sanction, de dévalorisation et d'avenir hypothéqué. De telles circonstances favorisent aussi l'attrait envers des pairs connaissant les mêmes problèmes d'adaptation scolaire ou se situant en marge du système scolaire. Ces derniers constituent une « roue de secours » pour l'adolescent en difficulté scolaire en lui permettant,

entre autres, de se sentir exister socialement, d'obtenir une reconnaissance sociale et de se (re) construire une image positive. En contrepartie, il va s'adapter et se conformer aux normes et modes de vie de ce groupe en marge du système scolaire et ce, d'autant plus que ce groupe lui procure des compensations psychoaffectives et répond à ses attentes^{3,4}. Le groupe de pairs prend d'autant plus d'importance que les problèmes d'adaptation scolaire se combinent bien souvent avec des difficultés familiales, soit parce que ces difficultés pré-existent et/ou tout simplement parce que les problèmes scolaires sont à l'origine de tensions avec les parents. Ainsi, par exemple, de faibles résultats scolaires menaçant le cursus scolaire sont une source de conflits avec les parents⁵ et de stress pour le jeune⁶.

Pour le jeune fragilisé sur un plan scolaire et familial, les amis proches apparaissent comme un rempart contre les événements de la vie, comme un moyen de se préserver mentalement et socialement. Par contre, il manque souvent cruellement de référents adultes pour l'accompagner dans sa quête identitaire⁷. Ainsi, les problèmes d'adaptation scolaire sont, pour certains adolescents, les prémisses de leur entrée dans la délinquance⁸.

Si ce tableau peu idyllique brosse essentiellement le portrait de jeunes sur la pente de l'exclusion, le processus démarre bien plus tôt et, chez les jeunes plus à risque de l'entamer, beaucoup heureusement ne vont pas s'y engouffrer. C'est ainsi que les « pré-adolescents » exprimant de l'insatisfaction à l'égard de l'école présentent, avec moins d'intensité, une série de caractéristiques similaires aux adolescents et aux jeunes en décrochage scolaire. Ces caractéristiques sont aussi déjà bien présentes chez les jeunes qui, en fin de primaire, ont déjà expérimenté du tabac ou de l'alcool, c'est-à-dire avant que ces usages prennent éventuellement un caractère plus régulier⁹. Le décrochage scolaire, et les conduites à risques qui y sont souvent associées, n'apparaît pas du jour au lendemain. Il est le produit d'un parcours qui débute habituellement à l'enfance parmi des jeunes qui ne se sentent pas bien dans l'école. Cette source de mal-être, qui par obligation, fait partie intégrante de leur vie se combine très tôt, pour une bonne partie d'entre eux, avec un investissement sur la dimension extrascolaire de leur vie. Ainsi, comparé aux jeunes qui apprécient l'école, ils sont plus nombreux à sortir régulièrement avec leurs amis, à consacrer davantage de temps à surfer sur internet, à s'adonner

1. DELVAUX B. (2001), « Indépassable hiérarchie des enseignements ? », in LIÉNARD G. éd., *L'insertion : défi pour l'analyse, enjeu pour l'action*, Mardaga, coll. Psy et sciences humaines, Liège, 77-89.
2. VAN CAMPENHOUDT L. (2001), *Introduction à l'analyse des phénomènes sociaux*, Dunod, Paris, 261 pages.
3. PAVIS S. & al. (1999), « Male youth street culture : understanding the context of health-related behaviours », in *Health Education Research*, 14(5):583-596.
4. FAVRESSE D. & al. (2000), *Étude de la santé des jeunes en décrochage scolaire et du cannabis à l'adolescence*, Communauté française de Belgique (DGS), École de santé publique, ULB-PROMES, Bruxelles, 113 pages.
5. UNDEHEIM A. & al. (2005), « School factors and the emergence of depressive symptoms among young Norwegian adolescents », *European Child & Adolescent psychiatry*, 14(8):446-453.
6. TORSHEIM T. & al. (2001), « School-related stress, school support and somatic complaints : a general population study », *Journal of Adolescent Research*, 16(3):293-303.
7. JAMOULLE P. & al. (2001), « Les conduites liées aux drogues en zone de précarité », *Psychotropes*, 7(3-4):31-48.
8. FAVRESSE D. & al. (2004), « Les jeunes en marge du système scolaire : inscription dans une socialisation de l'exclusion », *L'Observatoire*, 43:87-91.
9. FAVRESSE D. & al. (2008), *Tabac, alcool, drogues et multimédias chez les jeunes en Communauté française de Belgique. Résultats de l'enquête HBSC 2006*, SIPES (ESP de l'ULB), Bruxelles, 65 pages.

plus volontiers à des jeux électroniques, à boire de l'alcool chaque semaine et cela dès la fin des années primaires.

En d'autres termes, le mal-être scolaire du jeune s'accompagne souvent d'un investissement sur la sphère extrascolaire et d'une recherche de compensations via la satisfaction de plaisirs immédiats. L'obligation scolaire n'a donc pas du tout le même sens si on est un élève qui se sent bien à l'école ou si on est un élève qui s'y sent mal. Ainsi, si l'élève apprécie sa situation scolaire, qu'il se sent traité de manière juste, qu'il peut compter sur l'écoute d'un professeur en cas de soucis, qu'il suit les études qu'il souhaite, qu'il est partie prenante de son apprentissage, etc., la probabilité de ne pas adopter de conduites à risque est plus importante¹⁰. L'inverse est aussi vrai. Ainsi, la dépréciation scolaire est associée à un mode de vie plus à risque (non-port de la ceinture de sécurité, auteur et victime de violence, tabagisme, abus d'alcool, expérimentation du cannabis, actes de petite délinquance etc.)¹¹.

Les rapports familiaux, scolaires et amicaux ne sont évidemment pas les seuls à déterminer le développement adolescent et l'adoption plus ou moins importante de conduites à risques. Des caractéristiques personnelles (sentiment de capacité personnelle, inclination à l'anxiété, goût de l'innovation, motivation scolaire, tendance à l'hyperactivité, etc.), sociodémographiques (sexe, zone d'habitat, niveau socio-économique, etc.) ou familiales (caractéristiques personnelles des parents, interactions parents/enfants, manque de clarté des règles familiales, etc.) vont servir de fondements, vont formater l'itinéraire de vie et l'adaptation scolaire de l'adolescent¹².

De même, l'adolescent n'est pas le simple produit de ces instances de socialisation que sont l'école, la famille et les amis. Il est aussi un acteur interagissant avec ces diverses instances, se construisant un parcours personnel fait d'essais et d'erreurs, de réussites et d'échecs, de transformations du réseau amical, de confrontations raisonnées et critiques, de recherches de plaisirs, etc. Ce qui change fondamentalement à l'adolescence, c'est la transformation du rapport à soi et à l'autre, du rapport à la famille, à l'école, aux amis et à la société en général. Ce changement s'effectue généralement de façon progressive mais il peut également revêtir un caractère brusque et chaotique.

Dans l'ensemble, nos résultats confirment l'importance de ces instances de socialisation que sont la famille, les amis et l'école dans l'adoption de

comportements à risques. Ils montrent clairement que les conduites à risques et abusives se développent dans un contexte de vie particulier caractérisé, notamment, par une prédominance des amis, par des difficultés d'intégration scolaire et par des caractéristiques spécifiques sur le plan familial (dépression parentale, difficultés de parler avec ses parents, désintérêt à l'égard des activités du jeune, etc.).

Prévention des risques et intervention en milieu scolaire

Si l'école peut favoriser le développement des conduites à risque, elle peut également enrayer leur développement. Cette capacité du milieu scolaire passe d'abord par une amélioration de la satisfaction des jeunes à l'égard de l'école. Plus spécifiquement, participer à la vie de l'école, avoir des responsabilités au sein de sa classe et entretenir de bonnes relations avec ses professeurs sont des caractéristiques qui favorisent la satisfaction des élèves à l'égard de l'école. À l'inverse, le stress engendré par le travail scolaire est régulièrement une source d'insatisfaction scolaire. Ce stress est notamment engendré par la pression des parents vis-à-vis de la réussite scolaire et par le sentiment que l'élève a d'être incapable de répondre aux exigences du professeur¹³. Cette éventuelle absence de confiance du jeune en ses compétences scolaires a un impact tant sur sa scolarité (réussite scolaire, choix des filières de formation, etc.) que sur son bien-être (anxiété, stress, etc.) au sein de l'école. À ce sujet, il est aussi intéressant de savoir que, dès le milieu de la scolarité primaire, pour la plupart des élèves, la préoccupation de la réussite scolaire prime sur le souci d'apprendre¹⁴. Cette préoccupation se traduit notamment par le fait de chercher à avoir de bons points, de pouvoir réaliser ses devoirs à temps, de recevoir des remarques positives de la part des professeurs, de pouvoir répondre convenablement en classe... Ce qui importe pour l'élève, c'est plus souvent se conformer à l'image du bon élève plutôt que de se donner le temps d'apprendre. Avec l'avancée dans le cursus scolaire, les exigences sont de plus en plus élevées avec comme corollaire la diminution de la possibilité d'atteindre cet idéal.

Le bien-être du jeune passe aussi par la relation entre les élèves et l'ambiance dans la classe. Là aussi le professeur peut jouer un rôle dans la mesure où le climat de la classe est associé à la manière dont l'enseignant gère sa classe. Ainsi, par exemple,

10. BENNACER H. (2008), « Les attitudes des élèves envers l'école élémentaire et leur évaluation », *Revue européenne de psychologie appliquée*, 58:75-87.

11. DECANT P. & al. (2011), *J'aime pas l'école. Une relecture des données de l'enquête « Santé et bien-être des jeunes » en Communauté française*, SIPES (ESP de l'ULB), Bruxelles, 71 pages.

12. ROUSSEL S., DOUMONT D. (2008), *Quelle efficacité pour la prévention des addictions chez les adolescents?*, Série de dossiers techniques, École de santé publique, UCL-RESO, Bruxelles, 26 pages.

13. SAMDAL O. & al. (1998), « Achieving health and educational goals through schools – a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school », *Health Education Research*, 13(3):383-397.

les pratiques d'enseignement valorisant la compétition entre élèves et ne soutenant pas les élèves en échec détériorent ce climat^{15, 16}. Les pratiques pédagogiques (respect du rythme de l'enfant, présence d'activités récréatives d'apprentissage, soutien aux élèves en difficultés, etc.) peuvent donc participer à l'amélioration des conditions d'apprentissage. Dans l'ensemble, les actions favorisant, dans un premier temps, l'intégration scolaire des jeunes (remédiation scolaire, tutorat des élèves, apprentissage coopératif, etc.) et, à terme, l'intégration socioprofessionnelle du jeune une fois adulte participent à la prévention des conduites à risques. En effet, les usages abusifs d'alcool, les consommations de drogues illicites à connotation festive et les risques de s'installer dans des conduites de dépendance ont tendance à s'atténuer avec l'intégration dans la vie adulte (mise en couple, intégration professionnelle, arrivée d'un enfant, etc.).

Évidemment, en matière de risque, le caractère pluridimensionnel des comportements plaide en faveur de la mise en place, à différents niveaux d'actions, de diverses stratégies d'interventions: développement de compétences personnelles, implication de la communauté éducative, participation des parents, information par les pairs, régulation de la publicité relative aux psychotropes licites, réorientation des politiques de santé, dénormalisation des conduites de consommation courante, etc. En tant qu'intervenant auprès des jeunes, il est évidemment utopique d'imaginer pouvoir agir sur l'ensemble des déterminants favorisant l'usage de psychotropes. Il est, par contre, plus réaliste d'accompagner le jeune dans son développement personnel et social, de « lui permettre de construire les compétences qui lui permettront de prendre en charge sa propre existence », de l'amener à s'émanciper à l'égard des représentations véhiculées par les médias, de lui apprendre à porter un regard critique à l'égard de ses conduites, de lui donner confiance quant à ses capacités d'action, etc. Et, dans cet accompagnement, l'école joue un rôle fondamental susceptible, si on s'en donne les moyens, d'être renforcé. Ainsi, les interventions centrées sur leur développement psychosocial du jeune (renforcement de l'estime de soi, gestion des situations stressantes, capacité à dépasser ses problèmes, capacité de se projeter dans l'avenir, résolution de conflit, capacité de résister à la pression des pairs, régulation de l'agres-

sivité, dédramatiser les expériences anxieuses, etc.) permettent de réduire la consommation de psychotropes¹⁷.

S'il est pertinent d'agir à différents niveaux, toute intervention ne donne des résultats probants. Ainsi, les projets en milieu scolaire faisant appel à des intervenants extérieurs, déployant des actions ponctuelles, se basant sur un faible engagement des acteurs scolaires, « ayant peu investi dans la formation des enseignants et bénéficiant de peu de ressources de soutien, sont considérés comme peu prometteurs¹⁸ ». Il est aussi « illusoire de penser que quelques heures d'information ou de discussion peuvent avoir un impact important sur la consommation de produits psychotropes¹⁹ ». Ce type d'intervention ponctuel donne généralement de piètres résultats. À l'inverse, les interventions construites dans la durée ou mieux, encore, s'étendant sur plusieurs années procurent généralement de bons résultats²⁰ parce qu'elles permettent aux jeunes d'acquérir des facteurs de protection qui peuvent contrecarrer ou atténuer les prédispositions de certains à adopter des conduites à risque (affirmation de soi, capacité à demander de l'aide, aptitude à se projeter positivement dans l'avenir, etc.).

Bien entendu, les compétences et les ressources de chaque intervenant sont forcément limitées. Il importe donc de tisser des liens et construire des projets avec les multiples acteurs concernés (jeunes, parents, enseignants, éducateurs, intervenants spécialisés, professionnels de santé, intervenants extrascolaires, etc.). Cette co-construction constitue un excellent moyen de mieux tenir compte des différentes dimensions impliquées dans l'usage de psychotropes. Agir sur les compétences psychosociales, c'est également mettre en place une dynamique d'intervention encourageant la participation des bénéficiaires (lieu de parole, tutorat, etc.), privilégiant « les méthodes interactives et expérientielles (jeux de rôle, mises en situation, travail pratique sur les ressentis et les émotions, etc.) »; méthodes garantes d'une meilleure efficacité²¹.

Enfin, n'oublions jamais que l'adolescent n'est pas un produit fini, c'est un être en construction, en maturation, en évolution se modifiant au gré des expériences de vie, des rencontres, de son parcours scolaire... alors autant tout faire pour que ce cheminement lui soit profitable.

14. OBSERVATOIRE DE L'ENFANCE, DE LA JEUNESSE ET DE L'AIDE À LA JEUNESSE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (2007), *Des enfants qui ont beaucoup à dire. Les regards des enfants sur leur éducation scolaire et familiale*, synthèse de la recherche *Le regard de l'enfant sur son éducation, une double perspective: transversale et longitudinale*, Bruxelles.

15. GALAND B. & al. (2004), « Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire: élèves et équipes éducatives », *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3):465-486.

16. NICAISE V. & al. (2008), « Les feedback émis par l'enseignant(e) d'EPS et perçus par les élèves: quelle similarité? » *Staps*, 81:35-53.

17. BANTUELLE M. & al. (2008), *Comportements à risque et santé: agir en milieu scolaire*, Saint-Denis, INPES, 132 pages.

18. BANTUELLE M. & al. (2008), *op. cit.*

19. PIETTE D. & al. (2003), *La santé et le bien-être des jeunes d'âge scolaire. Quoi de neuf depuis 1994?*, ULB, École de santé publique, Unité de promotion éducation santé, Bruxelles, 111 pages.

20. CUJERS P. & al. (2002), « The effects of drug abuse prevention at school: the "Healthy School and Drugs" project », *Addiction*, 97:67-73.

21. BANTUELLE M. & al. (2008), *op. cit.*

L'école est-elle un lieu de prévention ?

> **Ann d'Alcantara**, psychiatre au centre thérapeutique pour adolescents de la clinique universitaire de Saint-Luc

L'idée, a priori évidente et pleine de bon sens, selon laquelle l'adolescence est une production de la culture va conduire Ann d'Alcantara, « clinicienne et femme de terrain » spécialiste de l'univers adolescent, à exposer à un auditoire captivé ce que recouvre le devenir adolescent dans notre société et surtout en quoi, aujourd'hui, l'école est devenue la scène privilégiée de l'adolescence. Passionnant.

L'adolescence est une production de la culture *

Avant de commencer, je tiens à ce que vous sachiez que je ne vais rien vous apprendre de réellement nouveau. En tant que clinicienne et femme de terrain, je vais simplement agencer différemment des éléments qui ont pour la plupart déjà été discutés au cours de la matinée. Ainsi, le constat selon lequel *l'adolescence est une production de la culture* est loin d'être un scoop, cela a été abondamment illustré ce matin. Toutefois, bien que nous partagions tous cette idée, on ne prend que très rarement le temps, dans nos lieux de vie ou dans nos milieux professionnels respectifs, d'en mesurer la portée, parce que si l'adolescence est bien une production de la culture, cela signifie que l'adolescence à laquelle nous allons être confrontés va être différente d'année en année.

S'agissant par exemple de mon métier de psychothérapeute d'adolescents, je peux vous dire qu'il a énormément évolué. Évidemment, ce genre de transformation ne se repère jamais au jour le jour mais sur des périodes de cinq à sept ans. Dans les années quatre-vingt, je travaillais en ambulatoire à Chapelle-aux-Champs, un centre de santé men-

talé où nous recevions de nombreux adolescents et leurs familles. Les consultations avaient lieu le jeudi, jour auquel les départements enfants et adultes suspendaient leurs propres consultations, considérant qu'il était impossible de travailler quand le département ados était au travail. À leurs yeux, la salle d'attente risquait de se transformer en un lieu de capharnaüm et de cris où il aurait été inconvenant de recevoir des parents avec des enfants en bas âge. Le centre a donc réorganisé le travail de façon à ce que, le jeudi, les portes de nos bureaux puissent claquer sans déranger quiconque.

À l'époque, l'adolescence était synonyme de crise. Elle se passait entre deux générations dont l'une tenait une position d'autorité que l'autre, la suivante, s'échinait à contester, ce qui ne manquait pas de produire des conflits bruyants. Aujourd'hui lorsque je propose à un parterre d'étudiants en médecine ou en agrégation un exercice d'association autour du mot adolescence, les mots puberté et crise n'apparaissent plus.

Désormais, à Chapelle-aux-Champs, le bureau où sont reçus les ados ne fait pas plus de bruit qu'un autre et tout le monde partage la même salle d'attente. Pourquoi ? Parce que *l'adolescence est*

* Texte mis en forme par Julien Nève

une production de la culture et qu'il convient donc de faire la part des choses entre ce qui est universel, ce qui va traverser l'histoire et ce qui est contextuel, lié au jour d'aujourd'hui. Et quelle est la caractéristique majeure de l'adolescence aujourd'hui ? L'adolescence doit se traverser dans un environnement et dans une culture qui eux-mêmes fonctionnent sur un paradigme *adolescentaire*. L'adolescence dans une culture adolescente se déploie au travers d'une série de modes de fonctionnement qui sont comme en miroir, ou redondants par rapport à la question de l'adolescence.

Notre monde et notre culture sont actuellement marqués par l'accélération du rythme du changement, sur un mode tel que la société tout entière fait un travail de métamorphose et d'évolution sur des enjeux existentiels majeurs car touchant à l'identité. Une combinaison de paradigmes fait donc écho au travail spécifique que le jeune doit faire dans un espace qui a, ne l'oublions jamais, la spécificité d'être intergénérationnel. Si aujourd'hui nous n'associons plus nécessairement le mot puberté à l'adolescence, cela signifie que notre culture a intégré l'idée que l'adolescence ne se résume pas à une question de puberté mais renvoie plus largement à un travail de métamorphose à l'intérieur d'un lien intergénérationnel.

L'école est une production de la culture

Tout comme l'adolescence, l'école est également une production de la culture. Sachant cela, il faut s'interroger sur la façon dont la culture et l'accélération du rythme de changement qui la caractérise vont venir sculpter, questionner et bousculer ces deux mondes. L'école va par exemple être obligée de tenir son pari : être à la fois dans le courant et, d'une certaine façon, à contre-courant de nombreuses modalités de fonctionnement propres à notre culture. À l'école il s'agit toujours d'un investissement de longue durée. C'est un monde qui ne peut fonctionner qu'à l'intérieur de la relation mais, pour que la relation puisse exister, il faut qu'il y ait du temps. Comment dès lors prendre en compte la temporalité de la relation dans notre société du court terme, du disponible, où le long terme est devenu une denrée rare ?

Par ailleurs, à l'heure actuelle, la relation d'ensei-

gnement, c'est-à-dire la relation enseignant-élève(s), se double d'une autre relation : la relation adulte-ado(s). De deux partenaires, on passe donc à quatre auxquels doivent encore s'ajouter les parents. La question de la place des parents à l'école secondaire est cruciale et on a tout intérêt à la réfléchir de façon extrêmement rigoureuse. Face à vous, je ne parle évidemment pas de l'école maternelle, primaire ou supérieure, mais bien de l'école secondaire. Ce sont des mondes très différents où la question de la place des parents se pose à chaque fois de façon spécifique. Or, très souvent, la réflexion reste générale et on se contente de déplacer les mêmes concepts et les mêmes fonctionnements du maternel au secondaire alors même que le rapport adulte-enfant(s) n'est en rien identique au rapport adulte-ado(s).

À l'école, le travail qui demande un effort est une valeur incontournable alors que nous sommes dans une culture où la consommation et le plaisir occupent une place assez centrale. Comment peut-on encore arriver à travailler ? Atteignant l'âge où il va falloir tout doucement se mettre au travail, énormément de jeunes n'ont pas la moindre idée sur la façon de mettre en route un processus mental qui travaille et non pas simplement qui répète. Je dis cela en sachant que la curiosité est tout de même la grande motivation de l'adolescence. Cette curiosité est articulée à l'énigme de la sexualité. Fondamentalement, un enfant veut comprendre comment il est arrivé sur la terre, et c'est cette curiosité-là qui va lui permettre de construire son rapport au savoir. À l'adolescence apparaîtra la dimension philosophique du doute, ce qui ne manquera pas de compliquer la question du sens.

Au vu de ce que sont les jeunes d'aujourd'hui, je suis persuadée qu'ils aiment davantage l'école qu'autrefois. Pour ma part, quand on parle de ce qui a changé, la première question à se poser est celle de savoir comment parvenir à ritualiser le passage, la métamorphose de l'adolescent en élève. Je suis très reconnaissante envers le monde de l'école car il m'a en partie appris mon métier à force de m'expliquer que les psychologues étaient nuls, mais j'ai toujours été sidérée que tout le monde considère que par le simple fait de passer le portail d'une école, un adolescent devient un élève. Si ce sont des adolescents qui arrivent en classe, il n'y a pas un enseignant en face d'eux, mais bien un adulte. Il va falloir que les adolescents deviennent des élèves pour

que l'adulte puisse devenir un enseignant. Il y a donc bien quatre partenaires.

L'école, scène de l'adolescence

L'école a comme particularité d'être devenue une scène privilégiée pour l'adolescence. J'entends ici non plus seulement faire la différence entre l'élève et l'ado mais aussi entre l'ado et l'adolescence en tant que phénomène. Pour qu'il y ait de l'adolescence dans une société, certains ingrédients sont indispensables. En premier lieu, l'adolescence a besoin d'une scène. Bien que les ados se baladent en rue, la rue n'est pas un lieu où l'adolescence est à l'œuvre et en capacité de faire son travail dans la culture. Alors que, traditionnellement, la famille était la scène propre à l'adolescence, cette scène s'est désormais déplacée à l'école. En effet, l'école forme une unité de lieu. Elle est bordée et cadrée par du symbolique, en l'occurrence de la loi légitimée culturellement. L'obligation scolaire constitue le rapport à la loi, c'est elle qui met de la limite et qui cadre. Sa légitimité tient au consensus entre les adultes. Tous les adultes de notre société s'accordent pour penser que l'apprentissage, l'enseignement, l'éducation, la certification de l'enseignement par les diplômes, sont nécessaires et utiles pour la génération suivante. On dispose donc d'un contenu qui fait suffisamment consensus entre les adultes. Légitimé et reconnu légalement, il va permettre de créer une scène, l'école, sur laquelle l'intergénérationnalité va pouvoir se déployer.

Il y a trente ans, le système des valeurs dans la culture était tel que la question des rapports amoureux et des relations sexuelles était ce qui dans les familles faisait consensus. Selon des modalités différentes il y avait une sorte d'unité consensuelle entre les différentes couches de la population autour de ce qui est acceptable ce qui n'est pas acceptable. Cet ensemble de codes allait permettre d'accéder aux privilèges de l'âge adulte.

À l'heure actuelle, l'école reste un des seuls dispositifs permettant de remettre de l'unité dans une culture donnée. Il existe une certaine cohérence entre la réalité du terrain, le fonctionnement des établissements scolaires, les parents, les décideurs, les communes, les politiques, etc. Du terrain jusqu'au domaine législatif, ces éléments constituent un système cohérent.

Cela signifie que l'adolescence, ce n'est plus les ados, mais l'adolescence en tant que travail qui se fait entre une jeunesse et la génération qui la précède. L'école va donc faire symptôme d'adolescence. Et c'est précisément en cela que réside la nouveauté, qui seule permet d'expliquer sociologiquement des chutes de résultats scolaires. Observées pour la plupart au cours de la troisième humanité, ces chutes sont liées au fait que les jeunes utilisent l'école comme « expression d'opposition ». Généralement, ils ne s'en rendent même pas compte, cette opposition se faisant à travers eux, comme effet de l'adolescence.

L'école doit donc s'envisager comme symptôme des enjeux d'adolescence que les ados vont utiliser pour s'exprimer. Or, qu'est ce qu'un symptôme? Ce n'est pas un signe comme de la fièvre mais plutôt un message codé, une interpellation d'un jeune ado qui va être pris par des enjeux d'adolescence. Il convient évidemment de ne pas mettre dans le même sac le groupe des 12-14 ans avec celui des 14-16 ans ou des 16-18 ans qui vont chacun mettre en jeu une question spécifique de l'adolescence au travers de l'école. Par exemple, le fait de devoir étudier seul ne convient pas forcément à un enfant de 10 ans, ce qui est pour lui normal c'est de faire ses devoirs avec l'un de ses parents. En revanche, à 14 ans, le jeune va devoir se mettre à étudier de sa propre initiative. Cet exemple montre l'importance du rapport parent-enfant. En effet, un jeune qui demeure constamment porté ou couvé par ses parents va difficilement prendre l'initiative d'étudier seul. Encore une fois, on voit que la question d'adolescence est toute aussi présente du côté des adultes que du côté du jeune.

Nombreux sont les jeunes de 14 ans n'ayant pas encore pris la mesure de la discipline que requiert le travail scolaire. Soucieux et motivés par rapport à la réussite de leurs jeunes, ce sont en réalité les parents qui portent la question scolaire. L'enjeu de l'adolescence ne se résume donc pas à un simple transfert de compétences, mais renvoie à une question de disposition qui se pose au niveau du désir. À un moment donné, il s'agit d'apprendre à partir d'une volonté propre. Si ce relais ne se fait pas, le risque d'effondrement scolaire est réel. Lié à la question de l'adolescence, cet « effondrement » doit être repéré à l'intérieur de l'école afin d'éviter

de partir dans de grands malentendus. Quand l'adolescence est plus tardive et que les jeunes restent plus facilement modelés par le désir parental, les difficultés scolaires vont généralement apparaître à la fin des secondaires, au moment où le jeune doit pouvoir mettre en place un projet personnel. S'agissant des jeunes qui se retrouvent plus précocement dans un rapport d'opposition, la chute des résultats interviendra plus rapidement.

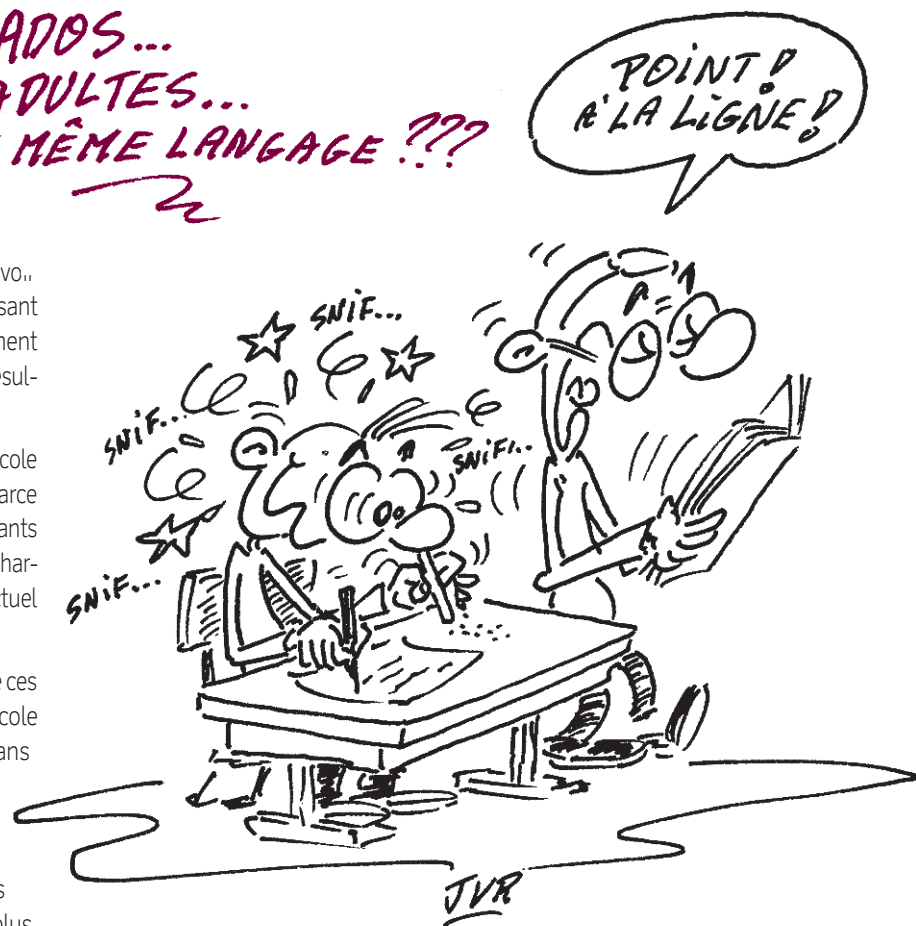
Notons que les jeunes utilisent beaucoup l'école pour exprimer leur opposition notamment parce qu'aujourd'hui le modèle du lien parents-enfants est majoritairement un modèle d'entente et d'harmonie et beaucoup moins un modèle conflictuel comme c'était le cas il y a trente ans.

Par ailleurs, il faut bien se rendre compte que ces questions d'adolescence vont marquer l'école dans une forme d'inversion des enjeux. Dans notre culture, le « grandir » renvoie à un processus d'acceptation des contraintes alors qu'autrefois, il était plutôt associé à l'acquisition de la liberté. Il suffit de voir les libertés auxquelles ont accès les enfants dès leur plus jeune âge pour comprendre que l'équilibre entre les contraintes et les libertés a été profondément modifié, sans compter qu'à l'époque, devenir adolescent s'entendait comme l'entrée dans le vaste monde, lequel est désormais présent à l'intérieur de la maison. Les études qui ont été faites sur la culture du téléphone portable indiquent par exemple qu'à l'âge de 11 ans, 7 % des garçons disposent d'images pornographiques sur leur téléphone et que 6 % des filles ont déjà fait ce qu'on appelle du « sexting », à savoir des conversations à connotation sexuelle par sms.

Le sevrage du maternel

L'adolescence est donc entrée dans l'école. Elle s'est emparée de l'école, elle se déploie à l'école et elle a besoin de l'école. Partant, l'école va faire place à la nécessité du déploiement d'un lien intergénérationnel. En effet, si l'adolescence est à l'œuvre à l'école, cela signifie qu'elle va y faire son travail d'adolescence, autrement dit construire son identité de jeune dans le rapport intergénérationnel, se former à l'esprit critique, à l'apprentissage d'argu-

**ADOS...
ADULTES...
LE MÊME LANGAGE ???**



mentaires et y bâtir toute une série de compétences (décalage, négociation, recours au tiers, triangulation, confrontation) nécessaire à l'apprentissage de la responsabilité, entendue comme la capacité à poser un choix et l'assumer. À cet égard, je pense qu'il n'y a aucune contradiction entre prévention et sanction. Le terme « sanctionner » n'est pas nécessairement synonyme de « répression », mais renvoie au travail qui doit se faire par rapport à un événement. Il ne faut donc pas non plus confondre la sanction et la punition. La punition est en général une affaire de réparation, elle est liée au fait d'assumer, de « payer le prix » d'une transgression. Tel est l'apprentissage de l'autonomie.

Le sevrage du maternel constitue le premier enjeu éducatif de l'adolescence. Le fait que, dans notre culture, les parents ne sont pas forcément preneurs d'un modèle de sevrage du maternel avec leurs ados entre 12 et 18 ans, pose de grosses difficultés à l'école secondaire. Quand on est du côté du maternel, on est du côté du nourricier, du « faire

avec », du « faire pour », du « faire à la place de ». Or, pour l'adolescence, l'enjeu éducatif se situe du côté de ce qu'il convient de nommer l'appel au père, c'est-à-dire l'appel à de la confrontation, de la responsabilisation et de l'autonomisation. Je ne suis toutefois pas sûre que les enjeux posés par la difficulté d'arriver à mettre des jeunes au travail et de faire face à un monde en crise permettent cette nécessité du travail psychique de l'adolescent du côté du relais et donc de « pouvoir lâcher ». Le maternel se situe du côté du lâcher, du lâcher prise et on est ici du côté du prendre, à l'école il s'agit d'a-prendre! Autrement dit, il faut qu'une génération lâche et que l'autre génération (a) prenne.

En parallèle, il faut évidemment différencier les trois phases de l'adolescence. Ce sont des temps logiques plutôt que chronologiques. La première phase est celle de l'entrée dans l'adolescence. Explosive et pulsionnelle, cette phase est moins du côté de la négociation que la seconde phase marquée par le comprendre et le développement du doute. Enfin, la troisième étape est celle du projet et donc de la capacité à pouvoir construire l'avenir.

Prévention et monde scolaire

Pour conclure mon propos, je dirais que l'école secondaire est en soi un dispositif de prévention primaire. En revanche, quand on lutte contre, par exemple, les risques liés à la pratique du *binge drinking*, il s'agit de prévention secondaire. En tant que telle, la prévention primaire suppose déjà un énorme travail. Que l'école puisse fonctionner comme un dispositif de prévention primaire nécessite l'existence d'une éthique relationnelle inter-générationnelle et d'un dispositif institutionnel de santé, ce qui ne va pas nécessairement de soi dans un monde où le paradigme du rapport d'autorité a profondément changé. L'autorité n'est pas don-

née une fois pour toutes, elle est à construire dans l'établissement et dans chaque classe. L'appui des organismes extérieurs est évidemment fondamental si l'on veut pouvoir penser une prévention secondaire mais vouloir organiser la prévention secondaire dans une école qui n'est pas déjà un dispositif de prévention primaire c'est, à mon sens, une gageure. Je pense d'ailleurs que c'est l'une des raisons qui explique la frilosité de certaines écoles par rapport à l'intervention extérieure d'organismes de prévention secondaire.

D'autant plus que, généralement, ces organismes ne se présentent pas clairement comme relevant de la prévention primaire ou secondaire. Sur ce sujet, il y a d'ailleurs une perpétuelle confusion. Si je viens pour faire de la prévention primaire, cela ne pourra être qu'un soutien aux dispositifs de l'école car on est dans de la promotion de la santé et non pas guidé par un objectif de lutte contre quelque chose de précis. Inversement, la prévention secondaire nécessite la présence d'outils à l'intérieur même de l'école, car dans le monde de l'école, la prévention secondaire ne peut se faire qu'à partir de liens, elle suppose qu'il y ait de la relation. L'information est nécessaire, mais l'information seule n'a jamais fait effet de prévention. Elle fait partie de la prévention mais elle ne peut être opérante que s'il y a du lien. Or, de quoi dépend la qualité du lien si ce n'est de la qualité de la prévention primaire?

Je terminerai en disant que les enseignants doivent prendre conscience qu'ils sont des professionnels de l'adolescence tout autant que des professionnels de la transmission de savoir. C'est déjà énorme d'être un passionné de sa propre matière et un expert dans les compétences à transmettre sa matière, mais aujourd'hui, l'enseignant est obligatoirement aussi un professionnel de l'adolescence.

Questions de la salle

Pourriez-vous revenir sur la distinction entre prévention primaire et secondaire ?

La prévention primaire est celle qui vient « avant ». Elle a d'ailleurs déjà été évoquée ce matin avec des questions comme celle de savoir ce qui va permettre à un individu d'avoir une vie amoureuse satisfaisante. C'est sur ces facteurs-là que la prévention primaire opère. Ainsi, c'est elle qui est censée donner au jeune une forme de stabilité, notamment en lui fournissant des liens suffisamment sécurisants pour lui permettre d'atteindre un certain niveau de confiance en soi. Et quand viendra l'adolescence, la traversée se fera avec moins de risques. Il s'agit de « nourrir le terrain ». Dans le monde scolaire, la prévention primaire suppose que les acteurs prennent le temps de travailler ensemble et de se concerter de manière à pouvoir faire face aux difficultés.

Ce n'est pas la peine de produire des discours sur les grossesses non désirées ou d'organiser des journées contre le tabagisme si à l'intérieur de l'école cette étape de concertation n'est pas prise en compte. La prévention primaire c'est une prévention qui va venir renforcer, assainir et outiller. Au vu de l'évolution du concept d'autorité et de la façon dont l'adolescence envahit les écoles, je pense qu'il est plus que nécessaire de prendre ce temps de réflexion, de travail, d'organisation et d'adaptation. Comment la structure école va-t-elle amortir les enjeux de société qu'elle subit ? Tel est le genre de préoccupation dont s'occupe la prévention primaire dont on voit bien que les référentiels sont d'ordre anthropologique, sociologique et philosophique. En revanche, la prévention secondaire renvoie toujours à un « comportement » qui devient problématique à un moment donné et qui, de ce fait, va faire l'objet d'une procédure particulière.

S'agissant des comportements à risque, il est intéressant de constater qu'en dépit des chiffres exposés ce matin qui nous invitaient à ne pas trop dramatiser la situation, subjectivement les gens n'ont pas du tout l'impression que les jeunes prennent moins de risques qu'autrefois. Au vu de ce que me racontent les adolescents, je dirai que le changement tient au fait qu'aujourd'hui si un jeune est ivre, cela ne va pour autant l'empêcher de revenir à l'école et s'endormir sur son bureau. Ce genre de comportement était tout bonnement impensable il y a vingt ans. Le jeune qui buvait n'allait pas à l'école l'après-midi et sa maman rédigeait un mot d'excuse. Au final, personne ne savait qu'il avait bu

comme un trou. À mon sens, cette forme d'acceptation d'un certain nombre croissant de comportements explique en partie notre sensation subjective d'augmentation des comportements à risque à l'intérieur de l'école. L'adolescence se déploie donc bien à l'intérieur de l'école, en toute tranquillité. Ils ne nous ont évidemment pas demandé la permission pour déployer l'adolescence à l'intérieur de l'école. Une série de phénomènes totalement antinomiques avec la situation d'enseignement font maintenant partie de la vie quotidienne de l'école.

Je souhaiterais faire remarquer que les questions du bonheur et du comportement addictif sont liées à l'apprentissage précoce des frustrations et de l'équilibre affectif qui a lieu dans les familles. C'est pourquoi j'estime que la prévention primaire doit également s'insérer de façon précoce au sein des familles. On a tendance à mettre en avant l'école où l'adolescent adopte des comportements problématiques, mais on oublie souvent la charge et la responsabilité parentale, notamment dans les quatre ou cinq premières années de vie.

Ce que vous dites est fondamental. Les deux formes de prévention, primaire et secondaire, doivent évidemment se construire de façon globale et en fonction d'étapes précises : crèche, maternelle, école primaire, école secondaire, etc. La prévention primaire faite en maternelle et à l'école primaire va être constitutive de ce qui va se passer ensuite, mais ce n'est pas une raison pour ne pas maintenir l'effort tout au long du processus. S'agissant du rôle des parents, il ne faut jamais oublier l'importance des enseignants du secondaire dans la construction identitaire des jeunes, parce que précisément ce sont d'autres adultes que les parents. En effet, une fois entré dans l'adolescence, le jeune doit se différencier de ses parents, il doit pouvoir se construire une identité en lien avec d'autres adultes. À l'école secondaire, les adolescents sont donc en quête d'interlocuteurs adultes, c'est-à-dire de partenaires d'adolescence.

Pour les jeunes, la possibilité d'avoir des partenaires d'adolescence auxquels ils peuvent s'identifier est fondamentale. J'ai toujours été très touchée par ce que me disent les conseillers de l'aide à la jeunesse à propos de ces nombreux

jeunes auxquels ils ont affaire et qui n'ont jamais vraiment rencontré un adulte autre que leurs parents, dans une vraie rencontre. Le développement de cette sous-culture adolescente, où les jeunes vivent entre eux, avec très peu d'occasions de rencontre intergénérationnelle, est également un produit de notre culture. L'acceptation de ce phénomène se fait parfois sans réel esprit critique car, pour que l'adolescence puisse faire son travail, cette rencontre intergénérationnelle est nécessaire. À cet égard, je souhaiterais rappeler qu'un être humain ne devient pas assistant social parce qu'il s'intéresse aux conditions de vie d'un élève et un adulte ne devient pas un psychologue quand il accueille les confidences et le désarroi d'un jeune qui ne trouve plus le sens de l'existence. Ne pas trouver le sens de l'existence constitue un moment totalement normal, banal d'une traversée d'adolescence. L'essentiel est d'avoir la possibilité de l'exprimer à un adulte. On n'a pas besoin de faire cinq ans d'études pour tenir une conversation avec un jeune qui dit avoir perdu le sens de l'existence et vouloir mettre fin à ses jours. Tout adulte devrait être en mesure de soutenir un dialogue intergénérationnel. Si la première fois qu'un jeune a la possibilité et l'occasion de parler à un adulte, il doit pour cela menacer de se suicider et que, de surcroît, l'adulte en question est déjà un psychologue, nous devons clairement nous interroger sur l'évolution de notre culture. N'ayons pas peur de se parler. Mieux : multiplions les occasions de se parler. Il faut bien avoir à l'esprit qu'un ado a besoin de raconter et que dans ce qu'il va vous raconter, il y a une grande part d'émotion, il y a une petite part de réalité, il y a aussi les mots destinés à vous impressionner et à s'impressionner lui-même. Ce n'est en rien une demande de maternage. Et si chaque fois qu'il raconte des horreurs on l'envoie chez un psychologue, il ne parlera pas une deuxième fois.

L'adolescence n'est pas un âge où il est normal de se retrouver chez un psy. Le boulot de l'adolescent, c'est vraiment autre chose. Quand l'adolescence est empêchée — c'est rarement l'ado à l'origine de l'empêchement, la majorité des freins se trouvent dans le monde adulte — l'ado produit les symptômes pour publier son impossibilité à avancer. Une fois que les freins sont levés, l'adolescence fait son travail. C'est l'une des raisons qui font que les ados sont en général plus heureux que les adultes. L'ado vit à la minute présente et si vous êtes marrant et sympathique, il se sentira heureux de par son goût pour l'immédiateté. En revanche, si vous posez la question du bonheur à un adulte, il va réfléchir pour savoir s'il n'a pas été malheureux au moins une minute la semaine passée, ou si une grosse tuile l'attend la semaine suivante.

Pourriez-vous expliquer en quoi consiste le processus de la ritualisation qui permettrait à un ado de devenir élève ?

L'ado qui vient en classe alors qu'il a trop bu et qui s'endort sur son banc est resté un ado du début à la fin, il n'est jamais devenu élève. Si l'ado se transforme en élève, c'est qu'il a été bien formaté par ses parents. L'enseignant n'a plus alors qu'à l'interpeller pour que l'élève se déploie. S'agissant de l'exercice de ritualisation, je pense qu'il peut déjà se faire en début d'année, lorsque le groupe classe rencontre pour la première fois son « titulaire ». Cette rencontre ouvre à la possibilité d'une co-construction sur la façon dont « nous allons vivre ensemble ». L'école est un lieu de vie, ce qui explique l'amour des ados non pas envers l'enseignement mais pour l'école. Partant, ritualiser quelque chose en début d'année autour de la construction d'un dispositif qui va permettre de vivre ensemble, ce n'est vraiment pas du luxe. Il importe d'être créatif par rapport à ce genre de rituels sans pour autant en faire quelque chose de très compliqué. Ceci étant dit, pour que ce rituel soit possible et que l'enseignant soit légitimé pour l'organiser, il faut également que lui-même ait été accueilli sur un mode ritualisé à l'intérieur de l'école et qu'il se retrouve dans une équipe dont la dynamique de groupe est cultivée de manière à constituer ce que l'on a coutume d'appeler un « corps enseignant ». La constitution d'un corps enseignant avec une tête attachée aux épaules et des bras qui sont commandés au niveau du système nerveux central et pas qui s'agitent tout seul, telle est la première forme de prévention contre le *burn-out* des enseignants. C'est ce genre de cohérence-là qui est nécessaire pour que le prof puisse tenir et devienne autre chose qu'un simple animateur. En effet, nombreux sont ceux qui en plus d'être enseignants, se décarcassent et s'épuisent à faire les animateurs. Cela fonctionne un temps mais, au bout de quelques années, ils sont complètement claqués parce que ce n'est pas relié, ce n'est pas soutenu et il leur manque l'articulation entre la verticalité et l'horizontalité nécessaires à un rapport d'autorité. Le sens du rituel est donc de faire autorité et d'être porteur. Ensuite, il s'agit simplement de déplacer le curseur. On sait que pour le même prix on peut se retrouver avec des jeunes qui se relâchent, qui font n'importe quoi ou avec des jeunes qui sont contenus et cadrés. Il suffit de déplacer le curseur vers là où on arrête les choses, où on sanctionne dans le sens de « maintenant on s'arrête ». À la moindre incivilité, on s'arrête : Qu'est-ce qui se passe ? Pourquoi et comment ça se passe ? Et ne nous arrêtons pas seulement sur les incivilités, mais aussi sur les événements positifs tels que la solidarité et plus généralement tout ce qui compose la vie.

Nous sommes tous des experts

Synthèse thématique et transversale des ateliers de l'après-midi

> **Alain Lemaître**, Prospective Jeunesse

Comment la crise vient interpeller le rôle de chacun

Les participants à l'atelier « crise » se sont lancés dans un travail de définition. La crise est vue par plusieurs comme un moment d'interpellation qui fait ouvrir les yeux sur une situation arrivée à un point de rupture, dans laquelle « *quelque chose nous dépasse* », signe d'une problématique que l'on n'arrive pas à gérer. La crise est ainsi définie comme un appel à un autre, qui peut aider à comprendre une demande dont l'urgence soudaine n'est qu'une modalité de formulation.

Des questions concrètes sont alors soulevées : Comment quitter le côté émotionnel de l'urgence pour arriver à quelque chose de plus réfléchi ? Des premières réponses se déploient « *Nous, quand on arrive dans l'urgence, la majorité du temps on fait le lien, on rappelle les liens censés être existants et on provoque des rencontres.* »

Mas la crise est-elle uniquement celle du jeune ? Les définitions peuvent s'appliquer tant au jeune qu'à l'adulte, « *quand on parle de crise de la quarantaine ou de crise de l'adolescence, c'est le fait de se trouver à un moment où le mode de vie ne convient plus, où il y a quelque chose qu'il faut changer* ». Cette ouverture sur l'autre ou sur un autre système de valeurs concernera également l'adulte dans sa responsabilité professionnelle. Dans la crise, il y a un avant et un après qui modifiera la destinée du jeune et de l'adulte. Chacun est en cheminement pour un équilibre, et la traversée de ces moments d'incertitude, de flottement, nécessitera peut-être que des éléments nouveaux soient mis en place.

Un participant résumera que l'enjeu, en tant que professionnel, est de se placer dans des dispositions pour pouvoir accueillir la crise, qui peut être constructive. Mais comment faire pour ne pas se retrouver seul à l'accueillir ? Des lieux d'échanges manquent à l'intérieur de l'école. « *Pour pouvoir accueillir, il faut quand même qu'on puisse se reposer sur une insti-*

La prévention, c'est au programme ?

L'école a-t-elle un rôle à jouer dans la prévention ? Les jeunes passent une majeure partie de leur temps dans la sphère scolaire, les acteurs scolaires sont parfois témoins privilégiés des comportements des jeunes, sont-ce des raisons pour ancrer la prévention dans l'école ? Et si oui, comment cette prévention peut se décliner ?

Les parents si proches et si lointains...

Quelle place pour les parents au sein de l'école secondaire ? Parents présents, parfois trop, parents ressources au sein de certaines écoles, parents absents, démissionnaires dans d'autres. Les propos à leur égard sont loin de manifester de l'indifférence et en tout cas suscitent la controverse. L'école a-t-elle à réfléchir sur sa manière d'accueillir les parents et de les interpeller ?

L'école, bonne à tout faire !

Les acteurs scolaires au-delà de leur rôle pédagogique sont, pour certains, pris dans des rôles complexes ; assistant social, psychologue... est-ce à l'école de multiplier ces différentes fonctions ? Certains se plaignent, essentiellement dans les écoles au public défavorisé, d'être submergés par ces tâches. Quelles sont les limites et les responsabilités de l'école dans son implication pour le bien être des jeunes ?

Quand la crise vient interpeller le rôle de chacun

Pour la majorité des écoles, les comportements à risque se gèrent dans l'urgence. Dans ces turbulences, comment peut prendre place la prévention ? Est-elle incompatible avec les temps et les logiques scolaires ? Quelles modalités et compromis sont-ils possibles pour cette prévention qui aspire à se déployer dans le long terme et à s'inscrire en profondeur dans les pratiques et réalités scolaires ? Que peut créer l'école comme possibles changements pour que puisse cohabiter la prévention ?

Et les jeunes dans tout ça ?

Et les jeunes, qu'est-ce qu'ils veulent ? Ils disent en avoir assez des tons doctes et moralisateurs, et sont preneurs de propos sans tabous. Réclament-ils alors de la part des adultes plus de clarté ? Un appel du pied afin de ne pas porter la peur, les doutes et hésitation de ceux-ci ?

tution, sur une parole, sur une équipe, sur le fait que même si on est seul il y en a d'autres qui sont là avec qui on peut échanger, et il n'y a pas quelque chose qui se maintient dans le temps, pour pouvoir être dans des dispositions d'accueil au moment de la crise. »

Il n'y a pas forcément un lieu où aller dire, où être entendu, et où rester en lien avec ce qui arrivera après. Ce temps institutionnel de pensée collective existe trop peu. « *Il y a les temps des conseils de classe, il y*

a les temps des cours, mais il manque le temps pour se réunir, pour se retrouver, pour avoir une cohésion de groupe, pour savoir ce que l'on fait et quel est vraiment le règlement. Comment l'appliquer, qu'est-ce que l'on tolère ou pas? Chaque établissement peut avoir sa propre culture d'école, mais tout ce temps-là n'existe pas. On va donc généralement jouer les pompiers en vitesse, faire venir Prospective Jeunesse ou un autre organisme sans pour autant installer quelque chose de durable. »

Une question sera lancée, qui guidera finalement, en filigrane, l'ensemble des ateliers: « Comment dès lors imaginer la prévention primaire au sein de l'école? »

« Qu'est-ce qu'il faut faire quand on a constaté que quelqu'un a fumé et que le cours a été perturbé? »

C'est une directrice d'école qui pose cette question concrète, qui démarrera la discussion au sein de l'atelier « L'école, bonne à tout faire! ». Quelle forme prendrait une réaction adéquate à cette situation?

Mettre de la parole

Bien sûr, il n'y a pas de recette magique. Un premier pas peut consister à « *interroger le sens de cet événement et comprendre pourquoi il a lieu dans l'école. Est-ce répétitif, anodin? Qu'est-ce que le jeune peut en dire?* » D'emblée, les réflexions se posent autour de la question de la mise en langage, il faut pouvoir en discuter, mettre de la parole avec les adolescents, entre les enseignants, avec la direction. Et « sanctionner » ce moment, ne pas faire comme si de rien n'était.

Ce qui peut marcher

Quelques pistes émergent, simultanément dans plusieurs ateliers, comme des tentatives de débroussailler les questions posées via des propositions de solutions concrètes, qui d'emblée se placent dans le champ de la prévention. « *Ce qui peut marcher dans une école c'est le principe des parrainages. Forts de leur expérience, certains élèves plus âgés, pourraient s'occuper des plus jeunes.* » « *L'idée était d'organiser des activités pour recréer un lien dans l'école pour qu'ils restent attachés à l'école. Transformer l'énergie qu'ils dépensent en dehors de l'école de manière positive, à travers des activités sportives. Insuffler un esprit d'équipe.* » « *Les 5^{es} passionnés de foot organisent des matches pour les petits. Ils se sentent valorisés, du coup ça amène d'autres élèves plus âgés qui fumaient peut-être leur joint en dehors de l'école. Et ça ne prend pas beaucoup de temps, c'est une petite goutte, mais c'est déjà ça...* »

L'école, bonne à tout faire?

Les professeurs se demandent quoi faire

L'école est-elle capable de prendre en charge les crises

qui la traversent? Certains relèvent, inquiets, que les seuils de tolérance ont largement augmentés, « *on accepte que les élèves soient couchés sur les bancs, à moitié pétés, quelle que soit la raison, sans agir. Et les professeurs se demandent quoi faire.* »

Un autre témoignage, dans l'atelier « crise », évoque la difficulté du professeur confronté à un évènement problématique: « *il y a un incident qu'on essaie de contenir comme on peut parce qu'on se préserve d'abord soi et les autres élèves, mais ce qu'il se passe juste après l'heure de cours, c'est la dissolution totale.* » Pour ce professeur, la salle des profs est vécue comme un endroit de grand mal-être déserté par les enseignants. « *Il y a vraiment une grande solitude, il n'y a pas de sentiment d'équipe pédagogique, le concept de "corps enseignant" dont parlait Ann d'Alcantara est éloigné de ce qui se passe dans l'école.* » Se pose ici la question de la difficulté d'une prise en charge institutionnelle. « *À l'intérieur les profs ne trouvent pas les ressources.* »

À l'école, ça va tellement vite

Des associations sont toutefois prêtes à venir soutenir le personnel scolaire. Comment dès lors faciliter les points de rencontre, malgré des cultures de travail différentes? Les milieux scolaires et des travailleurs sociaux ne vivent pas au même rythme. « *La rencontre n'est pas aisée entre le milieu associatif où on travaille dans le long terme et l'école où ils vont vite, avec une vie très scandée. Dans le milieu social, nous avons des supervisions et des moments où nous pouvons évoquer collectivement nos difficultés. À l'école, cela n'existe pas.* »

C'est notamment la question cruciale du temps dont dispose le professeur. Relatant les difficultés d'une collègue enseignante, une participante témoigne: « *Elle me dit qu'à l'inspection, elle est jugée sur la matière et non sur le temps d'écoute qu'elle a consacré aux élèves ou qu'elle prend pour construire sa pratique avec ses collègues.* »

Prof, un métier solitaire

Une participante de l'atelier « École bonne à tout faire! » évoquera la destinée de son fils, jeune enseignant. « *Sur six remplacements effectués, dans la majorité des cas il a reçu un coup de fil de la direction le convoquant pour le lendemain. Il n'est pas présenté aux élèves, il doit parfois donner une matière qui ne correspond pas à sa formation. Telle est actuellement la réalité de terrain d'un enseignant. Un jeune enseignant n'est pas soutenu, et il y a de moins en moins de culture d'école.* »

La parole du PMS

Parmi les participants, plusieurs psychologues, infirmier(ères), et assistants sociaux travaillant pour des PMS ont émis des constats spécifiques et contras-

tés concernant leur rôle à l'intérieur de l'école. « *En tant que PMS on a la chance d'être directement dans l'école, d'avoir l'occasion de créer des liens et des collaborations avec les professeurs, mais je me rends compte qu'après quatre ans dans la même école avec les mêmes professeurs, c'est toujours très difficile de lancer un projet de prévention primaire. On est toujours appelés quand c'est trop tard et qu'il y a crise.* »

Les agents PMS revendiquent pourtant d'être, au sein de l'école, les premiers porteurs de la prévention primaire. « *Normalement, pour qu'un partenaire rentre dans l'école, le PMS est censé être au courant, nous allons pouvoir faire un relais et peut-être avoir une vision à plus long terme.* »

La prévention primaire ?

L'agent du PMS vient d'évoquer la prévention primaire. En parallèle, dans un autre atelier, la discussion se précise : « *La prévention primaire repose sur un transfert de certaines connaissances entre professionnels. Même si c'est de l'information, ça peut apaiser, on peut se dire "maintenant je comprends mieux ce qui s'est passé, je comprends mieux quelle place je peux prendre".* » La question de la position de la direction de l'établissement scolaire sera aussi évoquée : « *Le directeur n'a pas nécessairement mauvaise volonté, c'est qu'il ne comprend pas quel genre de place il est censé prendre là-dedans. Il se dit, "moi tant que je ne vis pas le cas, je ne vais même pas le penser, ça risque de le faire venir dans mon école" et s'il l'a déjà vécu plusieurs fois, il va se dire "c'est normal, ça fait partie de la crise d'adolescence".* »

Plus de cohésion, plus de cohérence.

Des espaces de pensée collective

La première piste, maintes fois évoquée, serait de trouver du temps pour que, de manière générale, les acteurs scolaires pensent et communiquent réellement ensemble. Pour la prévention en particulier, certains suggèrent la création de groupes porteurs. « *C'est un aspect que l'on essaie de travailler d'abord avec l'école, essayer qu'il y ait un groupe porteur des projets de prévention dans l'école. Comme ça, on assure une certaine cohérence.* »

Mais leur mise en place n'est pas forcément évidente, en témoigne ce participant : « *Les ministres Simonet et Laanan ont essayé d'instaurer ce qu'on appelle des « cellules bien-être » dans les écoles. Mais le problème, c'est comment les installer ? Pendant les heures de cours, en dehors des heures de cours ? Il est primordial de pouvoir discuter de ces thèmes, on peut y inviter des partenaires extérieurs pour en parler, mais où trouver le temps pour pouvoir installer les dispositifs permettant d'éviter les crises ?* »

Un membre d'une association de prévention abonde, en faisant cette constatation édifiante : les espaces

CIRCULAIRE N° 3362

Du 16/11/2010

Objet : Ressources à disposition des établissements scolaires en matière de prévention des assuétudes en milieu scolaire.

Réseaux : Tous

Niveaux et services : FOND / SEC / CPMS

Période : Année scolaire 2010-2011 et années suivantes.

« *Lieu essentiel de vie et de socialisation, l'école constitue un espace de prévention privilégié qui peut aider les jeunes à faire face à ces situations difficiles. Ainsi la communauté éducative dans son ensemble (enseignants, direction, éducateurs, CPMS, etc.) a la responsabilité d'outiller les jeunes en la matière via une information et une sensibilisation soutenues. Cette prévention doit aller plus loin qu'une information ou une mise en garde contre les effets nocifs de la consommation de substances illicites (et licites), par exemple. Elle doit mettre la personne au centre de la démarche (et non pas le produit et sa consommation). Ce qui a du sens, c'est de considérer le jeune dans sa globalité et tenter de comprendre le sens des consommations pour les adolescents, en tenant compte de leurs représentations. Cela permet de mieux appréhender ce que le jeune vit, sa réalité, son bien-être, le plaisir qu'il recherche, et de favoriser une prise de conscience des influences de son environnement (amis, famille, médias). Ce type de prévention ou d'accompagnement doit pouvoir aider ainsi le jeune à se situer par rapport à sa propre consommation et à réfléchir sur la liberté de ses choix.* »

Autorités : Administration générale de l'Enseignement et de la recherche scientifique
Signataire(s) : Jean-Pierre Hubin

de pensée collective pour les profs sont souvent inexistantes à l'intérieur de l'école. « *Lors des formations IFC que l'on dispense aux enseignants, on se rend compte que l'espace que l'on donne pendant ces deux jours de formation où ils peuvent justement discuter d'une série de choses à l'intérieur de l'institution, c'est un espace qu'ils n'ont pas dans l'école. Il y a beaucoup de choses qui émergent à ce moment-là, et ils nous disent souvent "ça fait du bien de pouvoir en parler", comme s'ils n'avaient jamais eu l'occasion d'en parler entre eux au cours de l'année. C'est un élément qui nous interpelle régulièrement, on se dit que c'est bizarre qu'il n'y ait pas de lieu ou d'espace pour ce genre de discussion.* »

Le pouvoir de l'imagination

Entre défaitisme et volontarisme, l'imagination cherche sa place « *Moi j'entends beaucoup imagination, imagination... Là où on travaille on en a tous mais voilà, avec une structure existante qui est trop lourde pour laisser place à l'imagination et aux idées novatrices.* »

Un autre intervenant, pourtant, reste optimiste : « *On parlait d'imagination, le temps scolaire, il peut être modulé, il y a des expériences pilotes dans certaines*

La parole aux participants

Nous avons interrogé cinq participants qui se sont risqués à nous livrer leurs impressions autour de la journée. Il y a-t-il eu une réelle rencontre entre le monde associatif et celui de l'enseignement ? Qu'envisagent-ils comme suite ?

Voici quelques extraits des propos qu'ils nous ont livrés.

Sophie Geeraerts, sous-directrice d'une école bruxelloise.

Repartie enchantée ou plutôt mitigée ?

« Je suis satisfaite car j'y ai trouvé un cadre théorique solide et la possibilité d'échanger avec d'autres. Les deux moments de la journée pour ça s'y prêtaient bien. L'intervention d'Ann d'Alcantara était rassurante par rapport à certains constats, mais aussi tout-à-fait interpellante : en tant qu'école on est vraiment en première ligne. Quand elle dit que l'adolescence s'est invitée dans l'école, oui, on le constate. »

Un enseignement ?

« Un enseignement important de cette journée est de constater que l'école est en soi un dispositif de prévention primaire. La distinction entre prévention primaire et prévention secondaire est un apport théorique intéressant. Et finalement, on est rentré en se disant, ça va, on n'est pas à côté de la plaque. Ça c'est rassurant. »

« Je trouve qu'il est important de poser avec les professeurs le cadre de la sanction comme un moment où on marque d'abord un temps d'arrêt, et où de la parole est mise. Cela ouvre des pistes de réponse aux interpellations de professeurs, en conseil de classe, qui disent « on soupçonne telle conduite à risque chez tel jeune, quelle sanction ou quelle punition appliquer ? »

Des suites, des pistes ?

« Toute cette journée pourra nourrir la dynamique de mon école. Cela fait plusieurs années que nous réfléchissons, notamment en collaboration avec le PMS, à la question de la politique de prévention des assuétudes, et nous prévoyons de nous revoir avec l'équipe PMS au mois de janvier pour échanger à la suite de cette journée. Après celle-ci, je comprends mieux une des raisons de mettre en place une politique de prévention : on ne parle pas nécessairement tous de la même chose quand on pense à la prévention. Nous avons aussi pu conforter l'idée de l'importance de prendre le temps de la réflexion avant de mettre quelque chose en place. On n'a pas non plus à ouvrir la porte à n'importe quel acteur qui vient faire sa petite campagne prévention cannabis. J'avais des doutes quant à cette démarche et maintenant j'arrive à dire pourquoi ce n'est pas crédible. Il faut avant tout un travail interne à la communauté scolaire. S'il n'y a pas un climat suffisamment serein au niveau de la communication entre enseignants, mais aussi avec les élèves, on ne pourra pas mettre en place une politique de prévention efficace. Et ce climat, ou cette communication, elle peut se faire — en tout cas elle est facilitée — s'il existe dans l'école des organes de participation. »

Des regrets ?

« J'aurais aimé voir davantage d'enseignants. On aurait pu avoir des échanges d'expériences qui fonctionnent et comprendre comment ils les intègrent dans leur parcours. Ce qui m'intéresse, après une journée comme celle-là, c'est comment je vais "vendre" le projet à mes enseignants, et c'est plus intéressant quand je reviens avec des témoignages d'enseignants. »

Des propositions ?

« Oui, pour le contenu des formations à dispenser au personnel scolaire. Je pense qu'une formation sur des approches par facteurs de protection, l'estime de soi... peut attirer les enseignants et les chefs d'établissement. Mener une politique de prévention, ce n'est pas nommer Monsieur ou Madame Cannabis dans l'école. Organiser une formation qui mettrait l'accent sur l'importance, pour une politique de prévention, de favoriser l'estime de soi, par exemple dans mon groupe-classe, je crois que ce serait un argument porteur. Quand je travaille l'estime de soi, ce n'est pas seulement au bénéfice de l'élève, mais c'est aussi au bénéfice d'une politique globale de prévention. »

écoles en Fédération Wallonie-Bruxelles qui arrivent à dégager du temps en réduisant par exemple l'heure scolaire de 50 à 45 minutes, et toutes ces minutes récupérées deviennent des heures mises à profit pour ce genre de moments. Il y a des choses qui peuvent être imaginées concrètement si l'enjeu est vraiment de récupérer ce temps de réflexion commun. »

Le décret-missions nous y invite

D'ailleurs, un enseignant, au sein de l'atelier « L'école, bonne à tout faire ! » insiste, il est possible et nécessaire de créer et inventer. Voici comment il répond à une interpellation concernant un problème concret de consommation à l'école : « Quand vous parlez de ce problème de cannabis à l'école, je pense qu'il n'y a pas de recette magique pour le résoudre, mais les pistes pour travailler ce problème, il faut les inventer. Ce n'est pas en punissant l'élève qu'on va le résoudre, mais que créer autour cet évènement ? Comment peut-on, avec les élèves, traiter de cet évènement ? À chaud, mais aussi avec du recul. Comment parle-t-on, au-delà de l'évènement, du cannabis ou des comportements à risque à l'école ? Le décret-missions le permet, puisqu'il dit que l'enseignant se doit de travailler avec les acteurs de terrain. Au préfet de discipline, aux éducateurs, à la direction des établissements, de créer ces liens avec les acteurs de terrain. »

Le même intervenant reviendra plus tard sur la question de l'imagination : « Je crois vraiment qu'il faut être imaginatif et que tous les métiers de l'école arrivent à travailler avec l'élève. Il faut être beaucoup plus ouvert, connecté à la société telle qu'elle est, et être ouvert sur ce qui se passe autour de soi. Souvent, les enseignants ne se permettent pas de travailler autrement. Travailler avec les acteurs extérieurs permet d'adapter sa méthodologie, de traiter les sujets différemment. Et le décret-missions permet tout ça. »

Des réformes structurelles ?

Quand, au sein de l'atelier « crise », la réflexion est menée plus avant, des questions de système apparaissent : « Comment pouvoir capitaliser au-delà de la crise ? On n'a pas trouvé la solution jusqu'à présent. Par conséquent, allons jusqu'au bout de la logique, et réformons l'enseignement et les politiques de prévention en matière de drogues, pour faire se communiquer les deux mondes et faire en sorte que cela soit intégré. Arrêtons de travailler par projet, développons une politique au sein de l'école pour faire ça. »

En écho, dans l'atelier « école, bonne à tout faire », une intervention sonne comme un résumé d'un certain nombre d'enjeux évoqués, la question de la place des jeunes surgit à cette occasion : « Il y a des profs super-héros, mais qui peut assumer cet investissement supplémentaire ? Ça nous mène à une question structurelle qui est celle d'avoir ce temps au sein du temps

scolaire pour avoir ces moments de réflexion en commun. Entre acteurs adultes, mais aussi entre acteurs jeunes. Quelle est la place du jeune au sein de cette réflexion ? Quand la question est légitimée parce qu'elle est prise en compte avec le soutien de la direction et le soutien des différents acteurs qui sont mis ensemble, c'est l'occasion de créer ces moments-là. Il y a des choses qui existent et peuvent être créées, les cellules bien-être, par exemple. »

Et les jeunes dans tout ça ?

L'intervention auprès des jeunes

Une question peut aider à dessiner le champ d'intervention auprès des jeunes : À quel jeune doit-on s'adresser ? « Doit-on exclusivement s'occuper de ceux qui ont des problèmes, au risque de stigmatiser un certain nombre de comportements, ou faut-il proposer au plus grand nombre des interventions utiles pour tous, et voir après ce qu'on peut tirer de ça ? »

Les intervenants des différents ateliers, en fonction de leur rôle professionnel, ont évoqué plusieurs types d'intervention auprès des jeunes, celle en amont, de l'ordre de la prévention primaire, mais également celle censée répondre à une interpellation spécifique. Dans ces deux cas les pistes se rejoignent.

« On n'est pas obligé de leur parler des produits. Si on organise des espaces d'expression, ils s'en saisissent drôlement bien, ils sont super contents. Donc, si ça vient réellement soulager le climat et que c'est palpable, ça crée une reconnaissance et une légitimité qui vont permettre de travailler éventuellement autre chose par la suite. »

Il faut éviter de prendre les jeunes « de front » : « C'est un peu embêtant quand on nous demande de faire une intervention, par exemple en parlant de drogues, auprès des jeunes. On a l'impression d'arriver avec un sujet dont les jeunes n'ont pas envie, et de leur imposer avec une certaine violence "voilà maintenant on va parler de drogues". On se sent déjà dans un rôle qui n'est pas des plus faciles, parce que finalement les jeunes n'ont rien demandé. »

Des participants venus de France évoquent à ce sujet le principe de la libre adhésion qu'ils appliquent dans leurs ateliers, mais aussi l'intérêt de partir de questions plus larges. « On s'est rendu compte qu'aborder une thématique de façon trop directe, trop frontale n'était pas le plus efficace. Un groupe de jeunes parlera moins et sera moins attentif si on aborde directement les addictions ou les drogues plutôt qu'une thématique plus globale en leur posant des questions du type "la santé pour toi c'est quoi?". Il faut partir de quelque chose de plus vaste et leur laisser la possibilité d'y mettre, eux, ce qu'ils veulent. »

Construire un climat serein et de sincérité

C'est notamment à travers les moments informels qu'un climat plus favorable pourra se construire. Un participant signale que les éducateurs ont davantage l'occasion d'avoir ce type de communication informelle avec les jeunes, mais rien n'empêche les enseignants de s'y investir également, notamment au travers d'activités qui sortent du cadre des cours stricto sensu : « Quand j'étais dans l'enseignement, c'est souvent à travers des activités extrascolaires qu'on établissait des liens avec le jeune. C'est là qu'on commençait à parler d'autre chose, on sortait du cadre scolaire, le contexte changeait et on établissait des liens. »

Il est important d'interroger nos places respectives dans la relation adulte-jeunes, et de les clarifier, afin d'arriver à un climat de confiance et de sincérité, comme le rappelle un participant de l'atelier « jeunes » : « Il faut multiplier les occasions de dialogue autant formelles qu'informelles. Il est indispensable que le jeune sache que s'il veut venir parler, il y a moyen. Il faut donner autant d'importance à la parole des jeunes qu'à celle des adultes, et donc ne pas considérer que l'adulte a d'emblée plus raison qu'un jeune. Il faut aussi que la relation soit bien claire, c'est-à-dire qu'un jeune qui nous parle, quand on est dans un cadre professionnel, ce n'est pas notre ami. Il est nécessaire que le jeune sache très bien quelle est la position de la personne avec qui il dialogue. »

Décoincer le jeune de son rôle passif d'élève, tel est l'objectif résumé par un ancien enseignant à travers ce constat : « On s'était rendu compte qu'on avait des jeunes qui jouaient leur rôle d'élève, mais qui n'étaient pas eux-mêmes, qui n'arrivaient pas à s'exprimer, à être sincère. » Une autre constatation vient rappeler l'intérêt de réinvestir le contexte par des éléments de détente et de plaisir : « On est plus à l'aise pour dialoguer si on est dans une ambiance confortable, plutôt que formelle, stressante. »

Sortir des moyens traditionnels

Des idées d'actions concrètes viendront enrichir le débat dans plusieurs ateliers, il y a celles qui marchent déjà, et celles qui nous emmènent dans des champs parfois originaux.

« Il faut travailler ces liens avec les élèves et essayer d'aller au-delà. Il faut peut-être sortir des moyens d'expression traditionnels tels que l'écrit, la parole. Nous avons par exemple mené tout un travail sur l'école idéale à partir de photos-langage. Il faut essayer d'avoir des moyens alternatifs d'expression pour essayer de faire émerger une parole plus sincère. »

Dans l'atelier « l'école bonne à tout faire ! », un membre d'une association de prévention ouvre une piste : « On essaie de mettre en relation des professeurs avec des

La parole aux participants

Nazira Oulali, travailleuse au sein d'un service d'aide en milieu ouvert (AMO) à Ixelles.

Bilan de cette journée ?

« Cette journée m'a permis de reprendre du recul sur la période de l'adolescence et ses spécificités (c'est une période de grand bouleversement). Finalement j'ai tendance à oublier ce que traversent les ados. L'intervention d'Ann d'Alcantara m'a plu, c'était accessible, simple et proche de notre réalité. Sur base de son exposé, je présenterai cette journée à la réunion d'équipe. »

Des regrets ?

« L'atelier auquel j'ai participé était trop consensuel. Il me semble que la rencontre entre les deux secteurs n'était pas là. Peut-être faudrait-il d'autres moments de rencontres pour mieux se connaître et être en confiance pour se dire les choses et travailler les questions de fond. Finalement, les divergences de points de vue ont-elles eu l'occasion de s'exprimer ? »

Des pistes ?

« Les AMOS devraient collaborer davantage avec le monde de l'école et prendre une plus grande place dans ce secteur qui est en demande car nous avons une relation privilégiée avec les jeunes par rapport aux questions de consommations. Il serait aussi intéressant de présenter une "offre des services" des AMOS aux écoles. »

« Et si la prochaine fois on inversait les rôles ? Les "experts" viendraient écouter les acteurs de terrain et leurs difficultés. »

acteurs socioculturels qui vont travailler une pièce de théâtre, un projet vidéo sur du long terme, et avec une thématique liée de près ou de loin à la thématique des assuétudes. Nous avons par exemple mis en relation une enseignante qui nous avait contactés suite à des problèmes de consommation chez ses élèves, avec une asbl qui fait du théâtre. Ils ont monté un projet autour de la question de l'influence du groupe. Comment se positionner face à l'influence du groupe n'est pas une thématique directement liée aux assuétudes, mais ça touche l'estime de soi et toute une série de compétences qui sont très importantes en matière d'assuétudes. Et là il y aura plus de choses qui vont être mises en jeu, beaucoup plus de compétences qui vont peut-être se consolider chez le jeune qu'avec une intervention ex cathedra dans une classe. »

Un autre témoignage, dans l'atelier « jeunes » : « Ce qui a très bien fonctionné, c'est l'utilisation de médiums. Ce n'est jamais direct, toujours par le côté, et là ça marchait bien. C'était d'autant plus porteur lorsqu'ils arrivaient avec leur propre matériel. À chaque fois qu'on a utilisé un médium, que ça soit les banques de mots, les dés, les photos, des dessins, des créations multiples, on voulait créer le dialogue, et n'importe quoi était sujet au verbe. À partir du moment où il y avait une création, sur le jeu de l'humour par exemple, le jeune se racontait. Et au bout d'un moment il savait pourquoi il était dans un groupe qui parlait de ça et il allait parler de ça. »

D'autres pistes qui fonctionnent

Parmi les idées relevées comme des pistes qui marchent bien, la co-construction du cadre est plusieurs fois évoquée. Établir des règles de vie en inte-

raction avec les élèves permet de renforcer le lien et un climat positif.

Autre idée : pour éviter de parler trop directement des produits, partons plutôt des motivations à consommer « Elles peuvent être positives ou négatives. C'est quoi faire la fête ? c'est quoi le plaisir, c'est quoi l'amusement ? c'est quoi la détente ? c'est quoi la défonce ? c'est quoi se mettre la tête à l'envers ? Ce sont des portes d'entrée qu'ils s'approprient assez facilement. Ça permet aussi de faire modifier les représentations des adultes : quand on leur demande "C'est quoi la fête ?" Les premières réponses sont la musique, les copains, le partage, ce n'est pas l'alcool ou l'ecstasy. Du coup, on peut ensuite travailler sur les représentations des adultes qui les entourent. »

En résumé : Participation et expression, en prenant le temps

Quand l'animateur de l'atelier « jeunes » tente de rassembler les aspects qui fonctionnent, ce qui ressort, c'est la participation et l'expression des jeunes. « Dès qu'on assure ça, même dans la construction d'outils ou de supports, on part des représentations des jeunes. Et, c'est l'aspect le plus positif de l'activité de prévention conçue de cette manière-là, ces espaces de dialogue permettent le développement des compétences psychosociales chez les élèves, la capacité d'écoute, d'argumenter sa position, de respecter les différences, etc. C'est l'approche éducative de la prévention, finalement. »

Mais la construction des capacités psychosociales des jeunes se joue sur un long terme. Cela prend du temps. C'est ce que nous raconte, en substance, un intervenant français qui expérimente des animations artistiques avec les jeunes pour travailler la question des assuétudes : « On arrive à accrocher quelque chose avec ces jeunes à partir du moment où on les voit plusieurs fois et sur une durée assez longue. Pendant les premières séances, on n'aborde pas du tout ce genre de thématique, c'est-à-dire que les premières séances sont vraiment faites pour fédérer le groupe et pour qu'ils prennent du plaisir à être là, entre eux, et à se découvrir. Les séances-débat — on opère beaucoup par le théâtre-forum — interviennent réellement à la fin, et c'est à ce moment-là qu'on peut voir si effectivement on peut continuer quelque chose avec eux. Aborder d'emblée ce genre de débat avec eux est très difficile, effectivement. Nous parions vraiment sur la durée et sur l'impact des pairs entre eux, l'impact du groupe. »

Et dégager du temps qui n'est pas directement celui de l'apprentissage des compétences par discipline sera « récupéré et gagné concrètement, ne fût-ce qu'en terme de qualité d'échanges dans la classe après... »

Et l'adulte, dans tout ça ?

À plusieurs occasions, des participants aux ateliers se demandent si les adultes n'ont pas tendance à dramatiser quelque peu, à « attaquer trop de front », ce qui risque parfois de créer des problèmes là où il n'y en avait pas : « *Des fois je me demande si finalement, nous en tant qu'adultes, on ne se pose pas un peu trop de questions. L'adolescence est une période assez particulière, avec l'amour du risque, c'est là, c'est bien présent, il faut qu'ils aillent au bout. Finalement nous, on va enclencher plusieurs institutions, voire on va ouvrir des portes. Il y a beaucoup de jeunes à l'heure actuelle qui se retrouvent en psychiatrie parce qu'un adulte a ouvert cette porte-là d'une manière tout à fait inadéquate. Où est la limite de la crise, de la gravité, de l'urgence ? Mon boulot est de proposer un éventail de solutions au jeune pour qu'il puisse se dépatouiller et prendre une décision. Mais quand j'ouvre cet éventail, je me demande toujours si ce n'est pas moi qui panique, qui m'inquiète de trop. Je me demande où est la juste limite. Est-ce qu'on n'est pas aussi le pire danger, par moments ?* »

Comment finement mesurer l'ampleur des problématiques ? Pour pouvoir adopter une attitude adéquate, il faut avant tout construire un niveau de relation et de communication élevé. On l'a dit, on fait beaucoup semblant à l'école. L'élève fait ce qu'on lui demande de faire, et il va peu se mettre en jeu au-delà de la bonne réponse à donner ou de la punition à éviter. Chaque professeur aura aussi tendance à réagir différemment face aux problèmes de consommation. Comment se positionner dans la relation personnelle au jeune ? Que faire revenir auprès de la direction ? Cela nous renvoie à la nécessaire cohérence d'équipe, et au rôle du projet collectif de l'école : « *Dans bon nombre de cas où on intervient, on demande au professeur de dépersonnaliser la relation. C'est effectivement un des points limite du sujet des assuétudes, quand est-ce qu'il personnalise quand il parle, jusqu'où ? C'est un équilibre à avoir en tant que professeur, et plus que ça, en tant que projet d'école. C'est tout une école qui fonctionne d'une certaine manière, avec des moments créés, avec une direction qui comprend, qui supporte, qui encourage, qui insuffle. On affirme qu'il est important pour le prof d'avoir une bonne relation personnelle avec l'élève, mais je tiens à préciser dans l'autre sens qu'on demande souvent de dépersonnaliser, pour le bien-être du professeur et de l'élève, et pour gérer tous les conflits inhérents à l'école.* »

Une boutade traverse un atelier : « *Au fond, c'est les adultes les malades.* »

Il faut, certes, aussi s'occuper d'eux... « *On oublie bien souvent de valoriser les profs. On oublie souvent*

La parole aux participants

Shirley Planteux, professeure de morale.

Cette journée, quelle impression ?

« *Très satisfaite. On ne permet pas assez souvent aux enseignants, directions, et professionnels de la santé de se rencontrer. On travaille tous dans le même sens mais chacun dans son coin. Je venais également pour une recherche d'outils, de méthodes, mais je m'attendais à croiser plus de profs.* »

Des surprises ?

« *Je n'imaginais pas qu'il y avait autant d'associations, autant d'organismes, qui travaillaient dans la prévention et qui étaient tout-à-fait demandeurs de venir dans les écoles nous aider à mettre des choses en place. En général, quand on va en formation on est entre profs, on parle de ce qu'on connaît, on fait notre petite popote. Et là, dans l'atelier où j'étais je me suis retrouvée seule prof devant un tas de professionnels de la santé ou de spécialistes de la prévention. C'était pour moi très intéressant de rencontrer d'autres types de professionnels.* »

qu'au-delà d'être professeurs, ce sont des adultes avec leur identité propre. » Une autre intervention, pendant l'atelier « La prévention, c'est au programme ? », abonde dans ce sens : « *Ceux qui ont besoin d'être soutenus : ce sont les profs. Avant même d'être outillés, ils ont besoin d'être entendus.* »

Quel rôle pour les associations extérieures ?

Les services extérieurs sont souvent sollicités ponctuellement, comment mieux les intégrer dans le long terme, avec les acteurs scolaires ? Comment prévoir et organiser des lieux de concertation entre le milieu scolaire et le milieu associatif ? Quelles sont les questions posées par l'arrivée d'intervenants extérieurs au sein de l'école ? Les associations répondent-elles réellement aux besoins exprimés par le monde scolaire ? Comment ce dernier accueille-t-il les associations de prévention ? Voilà quelques-unes des questions qui ont traversé les divers ateliers.

Beaucoup d'associations viennent pour former le personnel d'éducation et non pas forcément pour travailler avec les jeunes. Ce qui suscite une interpellation dans l'atelier « L'école, bonne à tout faire ! » : « *Les écoles se sont ouvertes par rapport à leur environnement depuis longtemps maintenant et elles reçoivent énormément d'offres de collaboration. Mais, par exemple, sur le thème des assuétudes, les demandes ne rencontrent pas toujours les offres des associations. C'est assez flagrant : les écoles disent "aidez-nous, on ne sait pas quoi répondre à nos élèves", et les associations rétorquent "mais nous, on ne va pas travailler avec vos élèves, on va travailler avec vous." Et de ça on n'en sort pas. Il y a là un grand malentendu. Il y a toujours un mécontentement après une collaboration parce que ce n'est pas ce qu'on voulait.* »

Un travailleur d'une association de prévention des assuétudes tente une réponse : « *Si on vient faire une séance d'information sur les drogues auprès des élèves, on vient une après-midi, c'est très bien, mais*

La parole aux participants

Nadine Boigelot, psychologue attachée à une cellule de veille contre le décrochage scolaire.

Des moments marquants lors de cette journée ?

« L'intervention de Damien Favresse m'a permis de travailler mes représentations concernant l'adolescence, et de « remettre l'église au milieu du village ». Il faut réellement partir d'une écoute des besoins des jeunes. Ce recadrage m'a vraiment marqué par rapport à ce qu'on peut découvrir ici, dans notre commune, dans certains quartiers. Ça remue, et ça c'est fondamental. Ann d'Alcantara était aussi très clairement là-dedans. »

« J'ai participé à l'atelier Quand la crise vient interpeller le rôle de chacun, qui a permis de constater à quel point il est compliqué de pouvoir travailler en transversalité. Ce qui était compliqué en fait c'est que beaucoup d'intervenants, et c'était fort marquant dans cet atelier, parlent d'une situation à partir de leur service et de l'offre qu'ils proposent et non pas du besoin du jeune. »

Des questions à l'issue de cette journée ?

« Je me demande si les enseignants, qui sont déjà en difficulté pour gérer leur classe, n'ont pas surtout besoin d'un soutien au sein de leur école et de leur dynamique de groupe d'enseignants. Est-ce qu'ils ont vraiment du temps à prendre pour aller rencontrer d'autres services ? Sont-ils demandeurs de cela ? Par contre, dans les écoles, il n'y a pas que les enseignants, il y a des personnes qui peuvent faire lien et inviter les services extérieurs : le médiateur, l'éducateur, le directeur, etc. Il y a aussi les journées pédagogiques. »

« Le carnet de bonnes adresses, cela me semble dangereux. C'est un peu facile, tel service extérieur pour tel problème. Alors que tout mon apprentissage, en réalité, c'est comment faire devenir acteur. »

Des propositions ?

« Il faut que les termes tels que transversalité et globalité ne soient pas des termes théoriques, qu'ils se vivent sur le terrain. Par exemple, pour le suivi d'un jeune, un superviseur a été mis à disposition par le SAJ ; il a mis tous les acteurs autour de la table et coordonné le suivi des partenariats. Est-ce que le CLPS ne pourrait par prendre une place pareille, en soutien au niveau des écoles, ou des institutions quelles qu'elles soient ? »

en quoi on a fait prévention ? Les acteurs scolaires sont ceux qui vont accompagner les jeunes pendant toute leur scolarité. Ce sont eux qui vont être investis des questions des jeunes. Nous accompagnons la communauté scolaire pour qu'elle imagine ce qui peut être construit à l'intérieur de l'école, entre acteurs scolaires, en faisant éventuellement appel à d'autres associations, qu'elles soient culturelles ou autres, pour élaborer des activités avec les élèves qui permettent d'améliorer un climat où les jeunes sont moins centrés sur leurs consommations. Le rôle de Prospective Jeunesse, ou celui d'Infor-drogues, est avant tout de travailler avec les adultes-relais et de former la communauté scolaire à pouvoir mieux réagir mais aussi de créer des occasions pour se mettre autour de la table. »

Autre question, comment faire connaître les organismes-ressource à contacter ? Il a été question de créer un répertoire qui reprendrait toutes ces associations. Des choses existent déjà, comme le site www.prevention-ecole.be, qui référence les acteurs de prévention en région bruxelloise. Mais gare aux effets de ce genre d'outil, nous dit une participante :

« Je trouve que ça produit finalement des effets paradoxaux, c'est-à-dire que quand il y a une crise, on sait exactement à qui faire appel, on fait venir les gens, les gens repartent, et puis alors la situation recommence. Je pense que plus on va vers ce genre de schéma d'intervention, c'est-à-dire en cas de suicide vous pouvez faire appel à tel service, en cas de consommations, vous pouvez faire appel à tel service, ça maintient les écoles dans ce genre de processus non satisfaisant. »

Expert ? Vous avez dit expert ?

« Mais au fond, ça veut dire quoi être spécialiste en assuétudes ? »

« Est-ce qu'en tant qu'enseignant, psy ou éducateur, il faut se spécialiser pour pouvoir faire de la prévention ? Nous travaillons avec les adultes-relais pour justement leur faire comprendre qu'il n'y a pas besoin d'être spécialiste en assuétudes ou de pouvoir reconnaître si quelqu'un a pris tel ou tel produit. »

Le spécialiste extérieur ne doit pas se substituer à l'adulte qui côtoie quotidiennement les jeunes. Cette conception compte d'ailleurs parmi les fondements de la promotion de la santé. Le personnel scolaire est compétent et, à ce titre, doit être soutenu. De nombreuses interventions vont d'ailleurs abonder dans ce sens : « Je pense que le prof est compétent pour gérer pas mal de choses dans sa classe, mais qu'il a juste besoin de soutien et de reconnaissance, peut-être pas tellement de l'intervention des spécialistes, mais plus de se sentir épaulé pour pouvoir agir, ce qu'il n'a peut-être pas dans son école ou dans son équipe. Il y a de grandes chances que ce soit lui qui trouve les meilleures solutions pour le groupe qu'il connaît et l'école qu'il connaît. »

Les spécialistes extérieurs sont là pour faire tiers, mais en évitant de renforcer la tendance actuelle à l'hyperspécialisation : « un bon généraliste, c'est de ça dont les gens ont besoin ». Cette affirmation entendue lors de l'atelier « crise » résonnera également au sein de l'atelier « L'école, bonne à tout faire ! » : « L'école c'est un peu le médecin généraliste qui analyse la situation, et tous les experts, c'est vous, les acteurs extérieurs, mais le médecin généraliste a déjà pris le temps de recevoir en consultation. »

Nous sommes tous des experts

« Le problème de l'expert, c'est qu'il est exclusif », nous dira un participant. C'est-à-dire « qu'on suppose qu'il va venir à un moment, deus ex machina, solutionner la crise avec son savoir, avec le fait qu'il a théoriquement réponse à tout et qu'il est capable, dans son domaine d'expertise, d'arriver à une bonne solution. Moi ce que je trouve très ennuyeux là-dedans c'est que l'expert, il est exclusif, c'est-à-dire qu'on lui délègue quelque chose. »

Ce même participant précise comment cette question a guidé l'intervention de son association auprès des parents. « *Le problème que je vois entre les parents et l'école, c'est que les parents délèguent une responsabilité à l'école et qu'à l'inverse, les professeurs qui se voient chargés d'une mission que certains ne veulent pas assumer, à tort ou à raison, décident à nouveau de déléguer en disant "c'est un problème d'éducation que les parents ne font pas par rapport aux enfants". Cela pose du coup le problème de l'exclusivité où chacun exclut finalement le nœud du problème sur l'autre.* »

Comment répondre à cette difficulté? En plaçant chacun dans une position d'expert! « *Je pense qu'on peut théoriser de cette façon: essayer de placer notre public dans une position d'expert, l'amener à réfléchir, à partager avec nous une réflexion qu'il pense revenir uniquement à l'expert. C'est vraiment mettre le parent en position participative, c'est dire "vous ne savez peut-être pas comment ça fonctionne, allez vous y intéresser, commencez vous-mêmes à vous familiariser avec l'outil avec votre enfant, ou en discuter avec votre enfant".* »

La prévention c'est au programme ?

L'atelier « la prévention c'est au programme ? » fait ce constat: Si on entend par « programme » l'obligation de dispenser des matières, la prévention en tant que telle n'y est pas intégrée.

Pourtant, nous l'avons mentionné, le décret-missions incite l'école à s'ouvrir à toute une série de dispositifs qui peuvent faire prévention, par le lien au monde extérieur et associatif, mais surtout via la mission fondamentale de la construction de l'estime de soi des élèves. Il est utile ici de rappeler l'article 6 du décret, qui indique l'objectif pour l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, de « promouvoir la confiance en soi et le développement personnel ». C'est donc bien une mission de l'école que de participer à la construction des compétences psychosociales qui, comme l'envisage la promotion de la santé, contribuent à réduire l'apparition des conduites à risques.

Si la prévention n'est pas au programme des matières à voir, elle a bien sa place dans le quotidien des écoles. Cela nous renvoie à la définition du rôle des acteurs scolaires, et en particulier des enseignants. Ces derniers « *sont de fait des professionnels de l'adolescence* », nous rappelle un participant. Se déploieront les mêmes questions dans l'atelier « c'est au programme » que dans d'autres ateliers. En vrac: Comment outiller les personnels scolaires sans les spécialiser? Comment créer des ponts entre l'école et le monde associatif? Quelle cohérence face à la multi-

La parole aux participants

Gary Vargas, animateur d'un service d'accrochage scolaire

Impression après cette journée ?

« *Les diverses interventions de la journée m'ont permis de mieux prendre conscience de certaines caractéristiques de l'adolescence qui sont toujours en évolution permanente.* »

Des regrets ?

« *On n'a pas assez abordé au long de la journée la rigidité du système scolaire, qui engendre pression, violence et exclusion chez certains ados. L'école devrait d'avantage se remettre en question. La journée dans son ensemble n'a pas permis assez de temps d'échanges autour des pratiques professionnelles.* »

« *Cette journée a été un temps de réflexion qui a finalement suscité chez moi beaucoup d'autres questions que j'aimerais continuer à travailler.* »

Des propositions ?

« *Proposer des rencontres entre acteurs de terrain d'univers différents afin de confronter nos pratiques et de les faire évoluer.* »

plicité des sollicitations extérieures des écoles? Comment l'école porte-t-elle un projet éducatif, voire préventif? Quels types de démarches émancipatrices a-t-elle à proposer en termes de projet éducatif?

Il est rappelé « *qu'évidemment, les profs se sentent concernés par le bien-être des élèves. Ils ont envie, mais en même temps peur, d'en savoir plus, de mettre certaines limites, Il est effrayant de faire face à un jeune et de se sentir désarmé dans la manière de le soutenir. La difficulté pour les profs est de savoir se positionner.* » C'est la mission de l'école en tant que telle qui sera interrogée. Cette question sera finalement au creux de tous les ateliers de l'après-midi.

Quelles sont les missions réelles de l'école? Certaines, par exemple, sont peu connues: « *Dans le décret-missions, il y a quand même une obligation de l'école citoyenne, qui est un peu oubliée.* ». L'école porte en son sein beaucoup d'outils, il faut qu'elle en prenne elle-même conscience. « *Les associations extérieures ne sont pas là pour se substituer aux professeurs.* »

Les profs ne peuvent évidemment pas endosser tous les rôles mais ils sont acteurs de la prévention primaire, et ont une prise réelle sur la qualité du climat qui règne entre les adultes et les jeunes, quitte à, parfois, faire appel à des outils extérieurs.

Les parents, si proches et si lointains.

Plusieurs participants, lors des tours de présentation, ont tenu à préciser qu'ils étaient qui grand-père, qui maman, et que leur condition de parent était importante. C'est donc aussi en tant que parents que plusieurs participants sont intervenus au cours de la journée, et bien évidemment au sein de l'atelier « Les parents, si proches et si lointains ».

Comment l'école peut-elle s'ouvrir aux parents? Comment les parents peuvent-ils ne pas avoir peur de l'école? « *Il reste un climat d'hostilité entre familles*

et école», affirme un participant. Une professeure fait ce constat paradoxal : « les parents sont ou trop présents ou trop absents ». Par ailleurs, rappelle un autre intervenant, « l'école est souvent vécue comme un service », c'est « notre société de consommation qui déteint sur le monde scolaire ».

On entend souvent que les parents sont démissionnaires, cette affirmation sera nuancée : « Les parents ne sont pas toujours présents mais ce n'est pas pour autant que tous sont démissionnaires. La différence de milieu, de cultures entre profs et parents peut créer des difficultés. » « La qualité de la collaboration entre écoles et parents est tributaire de la culture de chaque école. » « L'implication des familles est différente en fonction du milieu duquel elles proviennent. » Cela pose la question de la cohérence entre valeurs familiales et valeurs de l'école, « mais la prévention primaire est là aussi pour faire le lien », conclut un travailleur social.

Il est important de trouver un juste milieu par rapport à cette question des parents « proches et lointains ». Mais si ces derniers sont à envisager comme des vrais partenaires, cela peut s'avérer problématique au sein d'un projet scolaire dont ils sont souvent exclus. Plusieurs participants évoquent ainsi la nécessité de créer des dispositifs pour construire le contact avec les parents.

Quelques expériences concrètes seront présentées. Nous avons déjà cité l'expérience d'une association qui tentait de placer les parents dans une position d'expert, un autre participant évoquera les initiatives « d'université populaire des parents », qui ont également comme objectif de considérer les parents en tant que chercheurs et acteurs.

Une maman racontera quelques étapes de la construction de son association de parents. En voici le résumé : « Premiers constats, l'école ne considère pas les parents comme des interlocuteurs privilégiés, les parents se sentent jugés coupables des résultats de leurs enfants. Pourtant les deux entités, parents et école, visent le bien-être et la réussite de l'élève. Il y a 6-7 ans régnait un climat de guerre froide dans l'association des parents. Comment retrouver le contact ? L'association a posé des questions à l'école : "Nous ne vous voulons pas de mal, De quoi avez-vous besoin ? En quoi, nous, parents pouvons-nous vous aider ?" Le Café des parents a été créé : 15-20 parents qui viennent discuter sur des sujets tels que les ados et l'alcool... C'est une bonne formule pour toucher les parents ! L'association a proposé aux profs des formations sur la dyslexie, sur la motivation. Cette proposition fut acceptée par le directeur, ce qui dénotait une bonne évolution. L'idée est de permettre de présenter des problématiques, des questions de parents aux profs. Il y a aujourd'hui une meilleure relation avec l'école. Les parents deviennent acteurs et le partenariat se crée petit à petit. »

En conclusion, est relevée l'importance de créer des groupes de travail pour explorer comment les parents peuvent devenir acteurs complémentaires de l'école, et d'organiser des rencontres afin de vraiment devenir partenaires.

Reste un constat « Si les profs sont mal pris en charge par leur école, comment peuvent-ils à ce moment-là bien accueillir les parents ? » Nous revenons ici à un des enjeux initiaux : Comment renforcer la capacité des adultes à pouvoir accueillir les crises des ados ? Ou, plus encore, résume un participant, comment, en définitive, associer pleinement les adultes et les jeunes à une dynamique qui crée un environnement plus favorable à la santé ?

