



Les cahiers de
PROSPECTIVE
Jeunesse

Bureau de dépôt - 1050 BRUXELLES 5

Cahiers - Volume 8 - n° 4 - 4ème trimestre 03

Cahier numéro 29

Dossier :
“A l'école des jeunes”
Tome 2

D'accrochage en décrochage scolaire

Des projets pour et par les jeunes

Parlez-moi d'autorité :
entre roi et tyran, quelle place pour
l'enfant ?

Santé et trajectoires scolaires

Jeunes et école :
entre repères et repairs

Rédacteur en Chef

●Henri Patrick CEUSTERS

Secrétaire de Rédaction

●Claire HAESAERTS

Relecture et corrections

●Danielle DOMBRET

Comité de Rédaction

- Henri Patrick CEUSTERS
- Claire HAESAERTS
- Martine DAL
- Emmanuelle CASPERS
- Bernard DE VOS

Comité d'Accompagnement

- Philippe BASTIN, Directeur d'Infor Drogues, Bruxelles.
- Line BEAUCHESNE, Professeure agrégée, Département de Criminologie, Université d'Ottawa, Canada.
- Alain CHERBONNIER, Philologue, Licencié en Education pour la Santé, Question Santé asbl.
- Manu GONÇ ALVES, Assistant social, Coordinateur du Centre de Guidance d'Ixelles.
- Vincent GUÉ RIN, Responsable de la collection Education pour la Santé de la Médiathèque de la Communauté Française de Belgique.
- Pascale JAMOULLE, Chargée de Recherche de la Cellule Toxicomanies du CPAS de Charleroi.
- Tatiana PEREIRA, Attachée Direction Promotion Santé, Ministère de la Communauté française.
- Renaud QUOIBACH, Responsable de Projets, Modus Vivendi.
- Micheline ROELANDT, Psychiatre, Bruxelles.
- Gustave STOOP, Administrateur SOS Jeunes - Prospective Jeunesse.
- Jacques VAN RUSSELT, Coordinateur Alfa, Liège, Président de la Fedito wallonne.

Illustration de couverture

●Etienne SCHREDER

Illustrations

●Jacques VAN RUSSELT

Mise en page

●Claire HAESAERTS

Impression

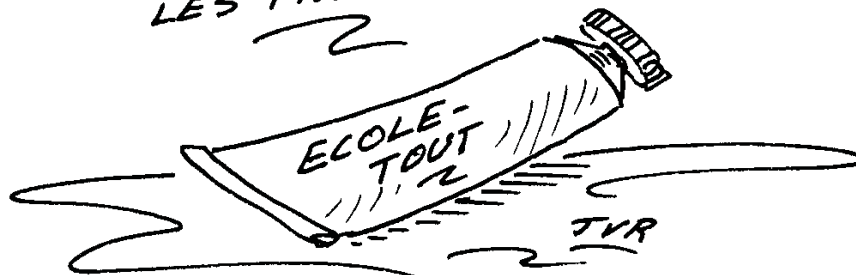
●Nuance 4, Naninne

Editeur Responsable

●Raymond VERITER

N° ISSN : 1370-6306

L'ECOLE :
REPARATRICE
DE TOUTES
LES FAILLES ???



Les articles publiés reflètent les opinions de leur(s) auteur(s) mais pas nécessairement celles des responsables des "Cahiers de Prospective Jeunesse".

Ces articles peuvent être reproduits moyennant la citation des sources et l'envoi d'un exemplaire à la rédaction.

Ni Prospective Jeunesse asbl, ni aucune personne agissant au nom de celle-ci n'est responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations reprises dans cette publication.

Publication trimestrielle**Abonnement annuel****Frais d'envoi compris**

	Belgique	CEE	Autres pays
Institution	22.31	24.79	27.27
Personnel	18.59	21.07	23.55
Etudiant	14.87	17,35	19.83

Prix au numéro: 6.20

Numéro de compte bancaire : **210-0509908-31**

**Prospective Jeunesse asbl**

27 rue Mercelis - 1050 Bruxelles

Tél: 02/512.17.66 - Fax: 02/513.24.02

E-mail : cahiers@prospective-jeunesse.be
Site Internet : <http://www.prospective-jeunesse.be>



Avec le soutien de la Communauté française de Belgique et de la Commission communautaire française de la région de Bruxelles-Capitale.



Lové dans les méandres de la Meuse, le charmant petit village de Profondeville¹ accueillera peut-être prochainement un "centre de scolarisation et de resocialisation", mieux connu sous l'appellation "école des caïds". Si les autorités de cette rieuse bourgade semblent disposées à accueillir, sur leur territoire communal, une de ces nouvelles créations, d'autres édiles n'ont pas vu, d'un même œil complaisant, l'arrivée sur leur commune de ces centres destinés à recevoir les élèves "difficiles", exclus des écoles "traditionnelles". Les médias ont fortement relayé ce refus quasi-unanime de certains élus d'héberger "la racaille" sur leur sol, de telle sorte que le débat sur le bien-fondé de pareilles initiatives n'a pas trouvé l'écho qu'il aurait dû mériter.

Cent places dans ces nouveaux centres seront donc ouvertes prochainement pour remettre sur le droit chemin les décrocheurs incurables, les démunis du sens civique, les violents impénitents... Mais l'arbre cachera-t-il jamais la forêt ? Combien d'adolescents se lèvent donc le matin en s'exclamant, comme le suggère le titre, adorablement provocateur, d'un article de ce Cahier : "Chouette ! Aujourd'hui y a école" ? Bien sûr, apprendre n'est pas jouer. Mais qui a jamais dit qu'apprentissage ne pouvait se conjuguer harmonieusement avec plaisir, convivialité, solidarité, expérience, respect ? Et qui osera prétendre aujourd'hui que ces élèves décrocheurs et/ou violents, majoritairement relégués dans des filières scolaires déglinguées et sans attrait, y ont reçu les bases élémentaires d'une éducation à l'humanisme qui, seule, permet de transcender nos instincts les plus vils ? Quand reconnaîtra-t-on donc enfin que le décrochage scolaire n'est pas l'apanage des seuls jeunes et que le manque d'allant ou d'enthousiasme dont on les stigmatise volontiers est largement partagé par les enseignants, les directions et l'ensemble des communautés scolaires ?

L'actualité vient de nous le rappeler gravement : en Communauté française, près de trois mille jeunes ne sont inscrits dans aucune école et les chiffres, toujours officiels, du décrochage "sévère" dépassent très largement ce premier chiffre pourtant impressionnant. Alors, où convient-il, en période de vaches maigres, de poser ses priorités ? Sur les cent élèves, dont les violences, avérées chez d'aucuns et fantasmées chez d'autres, s'interpréteront sans doute comme autant de réponses à des violences invisibles et insidieuses qu'ils ont eu à souffrir, notamment à l'école ? Ou faut-il tenter d'agir sur cette myriade de jeunes, abandonnés dans les filières scolaires les plus sombres, qui attendent, avec une remarquable patience, qu'on vienne les délivrer de l'ineptie, de l'arbitraire et du sordide ?

Si l'on veut espérer sortir un jour de l'imbroglio de ces nouveaux dispositifs, tous d'essence sécuritaire et destinés à contenir l'incontenable, c'est aux élèves, aux jeunes concernés qu'il faut donner la parole. Et la leur donner vraiment. Non pas pour se gargariser de l'avoir fait, mais pour entendre ce fameux point de vue de l'"usager", véritable pilier des nouvelles politiques sociales mais étrangement discret dès lors qu'il s'agit de politiques et de pratiques sociales liées à la jeunesse...

C'est bien de ceci dont il s'agit dans ce Cahier : oser donner la parole à ces jeunes qui l'ont si peu, ainsi qu'à quelques professionnels, toutes spécialités confondues, qui font métier d'être leurs très proches soutiens et confidents.

Sans prétendre clore le débat permanent qui entoure l'école, ce **deuxième volet**² consacré à cette même question ne cherche pas à rendre justice à une catégorie oubliée, pas plus qu'elle ne constitue une espèce de "droit de réponse". En abordant le point de vue des jeunes à l'école, ce Cahier ouvre simplement, à son tour, ses pages à des acteurs de l'école, pas plus importants que d'autres... mais pas moins non plus !

Bernard De Vos, Directeur de SOS Jeunes-Quartier Libre.

1. Comme les jolis villages de Sivry-Rance et Dison.
2. Cahier n° 25, "Radioscopie du monde enseignant - tome 1 : regards d'adultes : les enseignants et les parents", 4ème trimestre 2002.

LE DECROCHAGE SCOLAIRE : UN QUESTIONNEMENT SUR L'ECOLE

Damien FAVRESSE¹

En plus d'être un lieu de formation, l'école est un lieu de vie et de socialisation. Elle joue donc un rôle fondamental dans l'insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes. Malheureusement, ce système d'intégration ne bénéficie pas à tous les jeunes. Au contraire, pour les jeunes qui décrochent, l'expérience scolaire peut avoir un impact particulièrement négatif. A cet égard, le décrochage scolaire est généralement le symptôme de difficultés psychologiques, psychosociales et/ou de l'inscription dans un mode de vie à risque. Evidemment, ces problèmes ne se retrouvent pas avec la même fréquence et intensité chez les décrocheurs, comme nous avons pu le constater à travers des données récoltées auprès de 35 jeunes de 15 à 20 ans, au moyen d'entretiens semi-dirigés.² De même, cette problématique ne peut être dissociée du rapport des jeunes à l'école et des possibilités de l'améliorer.

Mots-clés

- décrochage scolaire
- mal-être
- comportements à risque
- enseignement secondaire

1. Chercheur à l'Unité de Promotion Education Santé (ULB-PROMES) de l'Ecole de Santé Publique de l'Université Libre de Bruxelles.

2. Favresse D., Kohn L. et Piette D., (2000), "Etude préliminaire de la santé des jeunes en décrochage scolaire et du cannabis à l'adolescence", Rapport de recherche financée par la Communauté française de Belgique, Direction Générale de la Santé, ULB-PROMES, Bruxelles, 113p.

La désinsertion scolaire

Globalement, l'entrée dans le secondaire correspond à une dépréciation de l'école. En effet, un jeune sur deux n'aime pas - ou pas du tout - l'école et les garçons sont plus nombreux à affirmer cette dépréciation. De même, l'affirmation d'avoir déjà brossé les cours dans le courant des deux derniers mois s'accroît avec l'âge et touche moins les jeunes de l'enseignement général que ceux du technique et du professionnel.³

Dans l'enquête par entretiens semi-dirigés, les jeunes rencontrés sont des adolescents connaissant ou ayant connu des difficultés à suivre leur scolarité, que ce soit au travers d'un brossage régulier ou par le biais d'un arrêt,

provisoire ou total, de leur formation. Pour une minorité, le décrochage se focalise sur un aspect spécifique de la vie scolaire (mauvaise orientation, échec prévisible, etc.) et se résout habituellement assez rapidement. A l'inverse, pour la plupart des jeunes interviewés, le décrochage s'inscrit dans l'accumulation de difficultés vécues à la fois sur le plan de l'apprentissage et sur le plan relationnel. C'est ainsi que l'itinéraire scolaire de ces jeunes est généralement jonché d'incidents tels que : changement(s) fréquent(s) d'école, d'orientation et d'option; échec(s) scolaire(s); inscription(s) tardive(s); exclusion(s); obtention(s) du statut d'élève libre; etc. Si ces éléments sont des révélateurs de la présence d'éventuels facteurs (personnels, familiaux, etc.) prédisposant certains

adolescents à des difficultés d'adaptation scolaire, ils témoignent également de la difficulté des écoles à gérer l'entière responsabilité des élèves. Les conséquences d'un tel itinéraire sont souvent importantes et multiples pour le jeune. En effet, elles sont particulièrement défavorables au rapport du jeune à lui-même (sentiment d'infériorité, manque de confiance en soi, etc.), à la perception de la formation et de l'apprentissage (réduction des opportunités sur le marché du travail, impossibilité de se projeter dans le futur, etc.), ainsi qu'au niveau des possibilités d'établir de "bonnes" relations avec les autres acteurs scolaires (difficultés avec certains professeurs, sensation d'être différent des autres élèves, etc.). De plus, la désinsertion scolaire se combine souvent avec le développement de comportements à risque auprès de pairs vivant les mêmes difficultés.

L'école comme lieu d'apprentissage

Pour la plupart des jeunes en rupture scolaire, le sens de l'école se résume à l'obtention d'un diplôme favorisant l'insertion socioprofessionnelle. Mais attention, cette conception de l'école ne signifie aucunement que l'école soit reconnue en tant qu'instance d'apprentissage. Au contraire, l'apprentissage y est davantage ressenti comme une contrainte ennuyeuse et peu utile plutôt que comme une aubaine permettant d'acquérir de nouvelles connaissances et aptitudes.

"On en a marre de l'école mais sans diplôme, on est rien... on ne peut rien faire du tout... c'est ça qui tue, un bête bout de papier..."

Ce sens réduit de l'école est d'autant plus ressenti que bon nombre expriment leur incertitude quant à leur avenir

socioprofessionnel et se retrouvent confrontés à la diminution de leurs opportunités socioprofessionnelles. En effet, les réorientations (changement de filières, de types d'enseignement ou d'établissements) consécutives à des échecs⁴ font que l'école peut s'apparenter à un instrument de sanction, de contrainte et de relégation. Cet impact des réorientations résulte notamment de la hiérarchisation entre établissements scolaires et filières de formation.⁵ En ces circonstances, elle devient, pour ces jeunes, une instance de déstructuration et de fragilisation responsable de l'émergence d'un profond désarroi⁶, doublé ou non d'un sentiment d'injustice.

"On recherche quelque chose, une branche dans laquelle on pourrait s'adapter mais bon on est perdu déjà... on ne sait pas quoi faire... on n'a pas le choix... alors on est désorienté... on voudrait faire ça mais on a peur que ça rate de nouveau".

"Moi je voulais continuer en général, j'avais doublé ma 2^{ème}... et on m'a dirigé vers le professionnel mais... je n'en avais plus rien à foutre de l'école à ce moment-là... on m'a empêché, on m'a interdit de faire ce que je voulais..."

Au-delà du sentiment d'impuissance à maîtriser un cursus scolaire, les échecs scolaires s'accompagnent souvent d'un affaiblissement de l'estime de soi et de la confiance en ses capacités d'apprentissage. Un autre effet de cette déstructuration se ressent dans la difficulté de se projeter dans l'avenir, c'est-à-dire, finalement, de s'inscrire dans une démarche favorable à l'adoption de comportements de santé. Il faut, tout de même, noter que si la réorientation peut se révéler être une source de détresse, elle peut également constituer, lorsqu'elle résulte d'un choix mûrement réfléchi du jeune, un facteur de motivation et d'insertion scolaire.

3. Piette D. et al. (sous presse), "La santé et le bien-être des jeunes scolarisés et en décrochage scolaire. Quoi de neuf depuis 1994 ? Comportements et modes de vie des jeunes scolarisés et de ceux en décrochage scolaire en Communauté française de Belgique", Bruxelles, ULB (Ecole de Santé Publique).

4. En 2002-2003, 73.8% des élèves de 1^{er} accueil (1B) ont au moins 1 an de retard contre 26% en 1^{ère} général (1A) et la répartition des jeunes ayant au moins 1 an de retard en 3^{ème} année est respectivement de 22.5% en général, 48.6% en technique de transition, 64.5% en technique de qualification et 74.9% en professionnel.

5. Delvaux B., (2000), "Orientation et redoublement : recomposition de deux outils de gestion des trajectoires scolaires", in Bajoit G., Digneffe F., Jaspard J.-M., Nollet de Brauwere Q., (éd.) Jeunesse et société : "La socialisation des jeunes dans un monde en mutation", éd. De Boeck Université, Bruxelles, pp.205-213.

6. Pourtois J.-P. et Desmet H., (1998), "Violences humiliantes", in l'Observatoire, 19/1998, pp.60-65.

7. Favresse D., Kohn L. et Piette D. (2000), "Décrochage scolaire : logiques sociales et problèmes de santé", in l'Observatoire, n°28, pp.56-60.

L'école comme lieu de vie

L'itinéraire chaotique et instable des décrocheurs se ressent particulièrement dans les relations développées avec les autres acteurs scolaires. C'est ainsi qu'un rapport problématique apparaît avec une partie du corps professoral. En schématisant, nous avons, d'un côté, des jeunes démotivés qui trompent leur ennui en perturbant le fonctionnement de la classe et, de l'autre côté, le professeur - symbole de l'institution scolaire auprès des élèves - qui exerce sa profession en stigmatisant et en excluant ces éléments perturbateurs. Dans ce conflit symbolique opposant "décrocheur-professeur", le premier se sent souvent dans la peau du perdant et voit le second comme étant celui qui tient les rennes et désapprouve son comportement, voire qui exerce une violence verbale et lui renvoie une image dégradante de lui-même.

"Pas en allant tous les jours (à l'école)... en allant de temps en temps... tu déconnes, tu ennues les profs... tu es là et tu fous la merde... Donc... tu es mal vu... le prof pendant toute l'année, il ne te rate pas... bon quand t'as quelqu'un de beaucoup plus fort... comme un professeur où même ta parole contre la sienne ne vaut rien... c'est de lui que dépend ta réussite et ... tu es toujours mal vu quoi mais c'est ça qui te dégoûte à l'école".

Les jeunes en décrochage présentent souvent des troubles psychosociaux (adoption de comportements agressifs; difficulté de gérer des conflits et de respecter des règles, etc.) et/ou des troubles psychologiques (anxiété, stress, "sentiment" de persécution et de discrimination, etc.) qui sont attisés par certains professeurs. L'absentéisme scolaire peut ainsi être clairement associé à l'un ou l'autre

cours et pas à l'ensemble des cours.

Au-delà du sentiment de ne pas être considéré comme les autres élèves, la plupart des jeunes décrocheurs éprouvent des difficultés à instaurer des relations durables avec les autres élèves en raison, notamment, de l'instabilité scolaire qui les caractérise ou encore du fait d'être plus âgés que les autres élèves.

"Moi j'ai des filles de 14 ans dans ma classe... des filles de l'âge de ma sœur... tu te rends compte... tu passes vraiment pour un con, pour un moins que rien..."

Décrochages et problèmes de santé⁷

Les décrocheurs, qui se différencient quant à l'importance et l'accumulation - ou la circonscription - des difficultés scolaires, ne constituent pas non plus une population homogène dans la manière dont se déroule le décrochage. Cette hétérogénéité prend tout sens à partir du moment où elle semble être associée à des problèmes de santé plus spécifiques.

Dans le cadre de notre enquête, nous avons établi 3 types de décrochage : l'amical, le solitaire et le familial.

Le décrochage "amical"

La forme de décrochage la plus souvent rencontrée se caractérise par une forte distanciation - ou une rupture - par rapport à la famille et un rapprochement important à l'égard de pairs, plus ou moins en marge du système scolaire ou hors du circuit scolaire. Face à l'ennui et à la contrainte scolaire, l'existence d'amis sortis de la scolarisation constitue un pôle particulièrement attractif pour le jeune. Cet attrait est d'autant plus prégnant que l'absentéisme scolaire se

trouve symbolisé par sa dimension plaisante et par l'image de liberté qu'il offre. Le décrochage devient l'occasion pour les jeunes de développer, plus ou moins fréquemment, des activités plaisantes et/ou illicites pouvant donner lieu à des comportements à risque sur le plan de la santé physique (alcool, tabac, stupéfiants, etc.) et de la santé psychosociale (vandalisme, agression physique, etc.). Ce qui se pose avec d'autant plus d'acuité que ces comportements facilitent les interactions entre les pairs et peuvent conditionner l'insertion dans le groupe.⁸ Ce type de décrochage peut constituer un mode de vie passager, circonscrit à quelques comportements à risque et limité dans le temps ou, au contraire, constituer les prémisses de l'entrée dans une socialisation de l'exclusion. Dans cette hypothèse, la prégnance du groupe de pairs est telle qu'il devient la référence structurant les comportements et modes, leur apportant une compensation psychoaffective par rapport à la famille et à l'école, leur procurant une reconnaissance et un sentiment d'exister et participant à la restauration de l'image de soi.

Le décrochage "solitaire"

Ce type de décrochage se trouve davantage marqué par une faible intégration familiale se combinant avec un réseau amical scolarisé. De sorte que le décrochage se trouve en partie discrédité puisqu'il est associé à l'isolement, à la perte d'amis, à l'ennui, etc. Il semble davantage traduire le malaise profond du jeune vis-à-vis de l'institution scolaire et/ou la présence de troubles psychologiques importants (anxiété, faible confiance en soi, dépression, etc.). Dans cette perspective, le jeune décroche pour échapper à une réalité qu'il ne supporte plus (sentiment d'injustice, renvoi d'une image dégradante, etc.) ou qui n'a plus de sens à ses yeux (échec

prévisible, orientation non choisie, etc.). Il agit en optant pour ce qui, pour lui, représente une situation de moindre mal tout en révélant sa difficulté de trouver de l'aide. L'absence de compensation familiale et amicale par rapport aux difficultés scolaires place ces jeunes dans une situation de fragilité importante tant sur le plan mental que social.

Le décrochage "familial"

Le dernier type de décrochage, minoritaire chez les jeunes rencontrés, se caractérise par une gestion familiale du décrochage combinée à un réseau amical scolarisé. Il semble moins problématique et moins prononcé (abandon limité dans le temps, absentéisme moins fréquent, etc.) que les deux autres dans la mesure où le jeune rencontre davantage une compensation familiale à ses problèmes de scolarité et se trouve moins soumis à l'influence de pairs adoptant des comportements à risque. Ce qui ne signifie pas que les décrocheurs familiaux sont exempts de problèmes ou risques de santé. Tout dépend des raisons du décrochage, de ce que soutient l'intervention familiale (assistance, hyperprotection, etc.) et de la manière dont le jeune vit l'absentéisme ou l'arrêt de sa scolarité (isolement, aide la famille, etc.). Il s'agit de "cas typiques", c'est-à-dire que les décrocheurs s'insèrent dans une logique dominante qui peut évoluer au cours du temps. C'est ainsi que, par exemple, il apparaît qu'un broissage à dimension "festive" et collective peut se muer au fil du temps en délinquance ou se transformer en un abandon ou une exclusion solitaire.

Conclusion et perspectives

Les jeunes en décrochage scolaire représentent une population

8. Pavis S. & Cunningham-Burley S., "Male youth street culture : understanding the context of health-related behaviours", 1999, Health Education Research, 14 (5) : 583-596.

9. Olweus D., (1999), "Violences entre élèves, harcèlements et brutalités. Les faits, les solutions", éd. ESF, Paris, 108p.

particulièrement à risque sur le plan de la santé. D'abord parce que l'acte de s'absenter, et plus encore l'acte d'arrêter sa scolarité, nous indiquent bien souvent l'existence d'un déficit de compétences nécessaires à l'adoption de comportements de santé (peu d'aptitude à surmonter ses problèmes, difficulté de trouver de l'aide, etc.) qui peut se conjuguer avec des troubles de santé mentale (déprime, angoisse, image dévalorisante de soi, manque de confiance en soi, etc.) et de santé psychosociale (sentiment d'exclusion, adoption de comportements agressifs, etc.). Ensuite, parce que le décrochage peut favoriser le développement de comportements à risque pour la santé physique et psychosociale ou, tout simplement, venir renforcer le mal-être du jeune.

Le décrochage s'inscrivant habituellement dans un processus de détérioration progressive, il convient de développer une école plus à même de dépasser les problèmes rencontrés avec les décrocheurs et capable de réinsérer rapidement les décrocheurs. Ce qui nécessite, entre autres, d'accroître l'attrait à l'égard de l'école et de la formation, d'améliorer les échanges entre les acteurs de l'institution scolaire (professeurs, élèves, éducateurs, etc.), de favoriser les collaborations entre les écoles et les

acteurs de terrain (animation en milieu ouvert, maison de jeunes, centre de santé mentale, école de devoirs, etc.), de gérer précocement les problèmes d'insertion, de favoriser la participation des parents dans l'accompagnement scolaire de leurs enfants, de favoriser la participation active des élèves dans la conception du règlement scolaire, de tirer les enseignements des interventions et recherches en milieu scolaire⁹, d'accompagner l'insertion des nouveaux élèves, etc. Ces suggestions ne sont pas nouvelles. Elles légitiment les mesures déjà prises, comme la définition de Zones d'Education Prioritaires, ou renforcent des exigences actuelles de refinancement de l'école.

Ensuite, le décrochage, au même titre que d'autres problématiques, ne se réduit pas à un problème de comportements. Il est donc nécessaire d'adopter une démarche globale de promotion de la santé qui tienne compte des conditions qu'offre l'école comme lieu de vie et d'apprentissage (relations, environnement, etc.) et qui se préoccupe non seulement des élèves mais aussi de la santé et du bien-être des enseignants. Sur ce point, il semble évident que l'enseignant, pour être "bien" avec ses élèves, doit lui-même se sentir "bien" au sein de l'institution scolaire. Le meilleur exemple de ce type d'approche est probablement celui du Réseau Européen d'Ecoles en Santé.

Enfin, il ne faut pas considérer l'école comme source de tous les problèmes des jeunes. Outre une réflexion générale sur les valeurs présentées aux adolescents, il serait intéressant, et même indispensable, d'observer les modes de fonctionnement des familles, de mieux les comprendre et de voir comment il est possible d'améliorer le futur des jeunes à risque par un accompagnement des familles qui ne savent pas comment gérer les problèmes éventuels de leur enfant. ■



"CHOUETTE ! AUJOURD'HUI, Y A ECOLE !"

Madeline GUYOT¹

Aucun doute, l'école, les élèves la vivent, la subissent, l'acceptent ou la rejettent. Mais surtout, ils en parlent, ils y réfléchissent et ils s'y situent.

Les jeunes savent parler de l'école, non pas parce qu'ils lisent des bouquins ou qu'ils philosophent sur le concept de l'enseignement, mais bien parce qu'ils la vivent. C'est pourquoi ils sont bien placés pour en parler. D'ailleurs, ils la ressentent comme une contrainte car elle ne répond ni à leurs attentes ni à leurs envies. Cet article, axé volontairement sur un seul point de vue, est un relais à l'opinion des jeunes élèves. Les propos qui ont permis de le rédiger ont été recueillis lors d'une émission radio de l'asbl Samarcande où étaient présents des jeunes de milieux secondaires différents.

Du négatif...

"Je vois l'école comme un lieu où on enseigne"

Les jeunes décrivent l'école comme un endroit où "on transmet les matières intellectuelles de base". Ce "on" désigne, bien évidemment, les professeurs. Ainsi, dès les premières questions qui leur sont posées concernant l'école de manière globale, les jeunes pointent directement dans leurs réponses une catégorie d'individus, les "profs". Il est donc évident que ces jeunes ne considèrent pas l'école sans les professeurs et que la relation entre eux est prédominante dans la manière dont ils vivent l'école.

A l'unanimité, les élèves rapportent un mal-être dans la relation qu'ils entretiennent avec leurs professeurs.

Tout d'abord, la démotivation permanente des enseignants et, par conséquent, le manque d'investissement de leur part, les minent profondément. Ainsi, un jeune nous rapporte qu'un de ses professeurs avait déclaré ouvertement : "nous, on vient parce qu'on est payé. Si ça ne te plaît pas c'est le même prix"... Face à de tels propos, ce jeune nous explique qu'il se sent bafoué parce qu'il n'est pas considéré, que ce soit en tant qu'élève ou en tant qu'individu par le professeur. Il estime qu'il n'est rien devant cet enseignant alors ce dernier ne sera rien non plus devant lui et voilà d'où démarre les chahuts... Dans la même idée, un autre nous rapporte que nombre de ses professeurs font ressentir qu'ils suivent un programme imposé et qu'il n'est pas question d'en sortir : d'une part, les élèves, de manière générale, prennent une telle attitude comme un désintérêt de la part du professeur vis-

Mots-clés

- élève / professeurs
- reconnaissance
- confiance / autorité
- pratique
- envie de connaître
- droit à l'erreur
- implication
- démocratie
- apprenti(ssage)

1. Licenciée en communication sociale, section presse-information. Educatrice, spécialisée dans l'éducation aux médias, à l'asbl Samarcande.

à-vis de la matière qu'il enseigne et d'autre part, ils se sentent frustrés face au manque de souplesse par rapport aux matières qu'ils désireraient peut-être aborder.

Ensuite, les jeunes se sentent réprimés devant des professeurs trop stricts qui jouent de leur autorité : ne pouvant prendre la parole, les élèves finissent par se taire. Ils ont envie de réagir, de se défendre mais ils ne peuvent pas le faire au risque d'être sanctionnés : lorsqu'un professeur fait une remarque, "on n'a pas le droit de répondre", "si tu réponds, c'est directement le journal de classe". Selon eux, les professeurs ont de telles réactions parce qu'ils ont "peur des élèves", c'est pourquoi "directement, quand il y a une perturbation, les profs imposent leur limite : 'c'est moi qui suis supérieur, pas toi'". D'un côté, les enseignants, de l'autre, les élèves. L'un domine, l'autre est dominé mais ne l'accepte pas, la relation entre eux ne fait alors que se dégrader.

A l'inverse, ils ne veulent pas non plus de professeurs mielleux ou "trop gentils qui se font en moins de deux marcher sur les pieds". Dans de telles conditions, il est encore moins possible de suivre un cours correctement, tant le chahut est omniprésent.

En conclusion, ils ne sont pas contre les professeurs mais ils veulent établir une autre relation avec eux : ils aspirent tous à un juste milieu où le professeur est "sympa" - "pourquoi ne pourrions-nous pas le tutoyer ?" - et où en fin de compte, ce "d'un côté" et ce "de l'autre" ne se font plus ressentir. Donc une interaction entre deux êtres qui se manifesterait par un rapport de confiance où l'un ne connaît pas, donc, fait confiance à l'autre, qui, lui, connaît. Bref, une relation où l'enseignant n'aurait pas besoin d'imposer une quelconque autorité puisque celle-ci

existerait de manière intrinsèque dans un rapport de confiance. Quelque chose qui coulerait tout seul, un peu comme lorsqu'on les entend dire "j'ai un prof génial, il est trop intéressant" et qu'ils ne savent pas dire pourquoi. D'ailleurs, ils ne se posent même pas la question puisque, entre eux, tout va bien.

Enfin, ils décrivent un manque de pédagogie de la part des professeurs. "Il faut donner envie d'apprendre, de connaître, d'étudier", déclarent-ils. Ils en ont marre d'être "collés le cul à une chaise et d'écouter". Ils n'en ont pas marre d'apprendre, ils veulent qu'on leur donne envie de découvrir mais il faut que ce soit fait autrement. Ainsi, à la question "dis-moi comment tu as envie d'apprendre ?", ils ont tous répondu vouloir "du pratique, des expériences, du concret", bref, "un endroit où on pourrait vérifier ce qu'on nous dit". Manifestement, selon ce jeune, "la vie c'est pas à l'école qu'on l'apprend mais dans la rue, en dehors de l'école". Toutefois ils n'entendent pas nier la théorie, ils la veulent tout simplement autrement, "comme on raconte une histoire", avec des "changements de ton car si un élève n'écoute pas, il va de toute façon se rendre compte que le prof a changé de ton, il va vouloir alors savoir pourquoi, donc, son attention va être attirée et il finira par écouter". Ils aimeraient aussi pouvoir choisir les matières. "Pas dès le début, par exemple, à partir de la troisième ou quatrième année, comme ça, on a déjà une idée de toutes les matières et puis on choisit en fonction de ce qu'on aime". Ce propos est soutenu par un de ses camarades qui déclare : "exactement, moi, ce que je veux faire, c'est de l'informatique, je suis en troisième et l'histoire, je sais déjà maintenant que ça ne me servira pas". Un autre renchérit : "pour moi, je vois l'école comme une prison masquée où on nous oblige à apprendre des choses qu'on n'a pas nécessairement envie d'apprendre

et surtout nous forcer à retenir des choses que la plupart du temps, ça va nous servir à rien". Sa copine tempère et conclut : "je crois que l'école c'est bien et c'est pas bien. C'est bien parce qu'on apprend plein de choses, c'est pas bien, parce qu'on apprend trop de choses".

"Un lieu où l'on construit sa personne"

Quand ils parlent de l'école, les jeunes parlent tous d'une construction par rapport à leur réflexion, à leurs opinions, à leurs argumentations. Ils se rendent donc bien compte que le tout à l'école n'est pas de restituer des matières par cœur mais qu'ils doivent aussi comprendre de quoi ils parlent. C'est pourquoi, d'une manière qu'ils estiment légitime, ils veulent prendre la parole. Mais à la question de savoir si l'école leur fournit une place réelle, c'est-à-dire efficiente, pour leurs opinions, ils répondent à l'unanimité par la négative.

Tout d'abord, ils ont tous l'impression d'être pris pour des idiots. A chaque fois qu'ils veulent énoncer leurs idées, ils sont rabroués. Ils ne peuvent pas dire ce qu'ils pensent, et ce, à tous niveaux. Par exemple, l'un nous raconte "un de mes copains avait voulu donner son point de vue sur la guerre en Irak et il a dû se taire sinon il allait devoir sortir". Par ailleurs, les professeurs semblent ne pas vouloir être contredits: certains jeunes ont parfois l'impression d'avoir une solution plus facile au problème qu'il leur est posé, ils veulent donc la proposer. En fin de compte, ils sont là pour apprendre, et apprendre c'est confronter ses idées. Malheureusement, selon eux, les professeurs les empêchent de s'exprimer sous prétexte de "c'est moi le professeur, c'est moi qui sait".

Ensuite, certains élèves évoquent l'existence, réelle parce qu'officielle, d'un espace de revendications : le

"comité des élèves". Mais les jeunes parlent d'une "illusion de pouvoir dire ce qu'on veut". En réalité, "pour nous montrer qu'on est écouté, il y a toute l'équipe qui se réunit (le proviseur, le préfet, le secrétaire,...)" mais manifestement, les élèves ne peuvent pas parler de ce qu'ils veulent. "Ca dépend pourquoi, si c'est pour des plantes dans les classes, des trucs qui ne touchent pas la structure de l'école directement, il n'y a pas de problème. Mais si on veut discuter sur des principes qui nous dérangent, alors, ça ne marche plus", nous explique une jeune fille en se rappelant l'histoire de son amie virée pour avoir mis des vêtements qui "ne convenaient pas à la direction". Elle continue : "c'est une illusion, ils font semblant de nous écouter", soutenue par un ami : "d'ailleurs, ils ne nous contredisent jamais. Parler pour que ça rentre par une oreille et que ça ressorte par l'autre, merci, mais ça ne sert à rien!".

Enfin, il existe une autre structure où les jeunes sont censés pouvoir s'exprimer : le cours de morale. "Chez nous, au cours de morale, on peut s'exprimer lors de débats : si tu as une opinion différente, tu dois argumenter", nous raconte une jeune élève. "Ouais, mais je ne suis pas d'accord avec 'vous me dites votre opinion sur la guerre en Irak et je vous cote'. Pour moi, c'est ridicule, comment peut-on coter une opinion ? C'est comme si on disait en religion, 'on va faire un contrôle sur votre foi' et donc, celui qui ne croit pas en Dieu : zéro", réplique un autre. Son amie rétorque "non, ce n'est pas ton opinion qui est cotée mais ton argumentation, la manière avec laquelle tu vas défendre ce que tu penses", à quoi il répond "ouais, de toute façon, si il y un cours où il ne doit pas y avoir de cote, c'est bien le cours de morale"...

Qu'ils aient raison ou non, ils ont envie de faire entendre ce qu'ils pensent et



ce qu'ils désirent. Visiblement, l'école ne leur paraît pas être un exemple même de démocratie car les structures qui existent déjà ne leur conviennent pas. Evidemment, certains pourraient estimer devoir remettre dans le contexte leurs propos. Il est vrai que s'exprimer, c'est bien mais il ne faut ni le faire n'importe quand ni n'importe comment. Mais l'impression qui se dégage de leurs réflexions est que les élèves ne sentent pas quand ils peuvent s'exprimer ni comment. Ils ne ressentent pas non plus qu'ils sont écoutés. Ainsi, il semblerait que ce qu'ils demandent, consciemment ou inconsciemment (et ça se manifeste par leurs prises de parole à tout va), c'est une plus grande clarté et une certaine souplesse dans les organes où ils seraient censés s'exprimer.

"Pour moi, c'est un lieu d'apprentissage"

"L'école, c'est un passage obligatoire pour un enfant qui veut devenir un adulte et fonder une famille" et "pour moi, c'est un lieu où on apprend à devenir mature pour son futur métier". Ces deux définitions se rejoignent et montrent bien que les jeunes ont compris l'importance de l'école dans ce qu'on appelle "l'apprentissage", l'éducation. Toutefois, certains émettent quelques remarques...

Les élèves sont d'accords pour dire que l'apprentissage à l'école s'effectue en faisant des erreurs et en les corrigeant. Ainsi, à la question "l'école est-elle un lieu où on peut faire des erreurs?", ils répondent sans hésitation "oui, les profs sont là pour nous dire où sont les erreurs et on doit les corriger".

En creusant un peu plus, ils se rendent compte, que le terme "erreur" peut prendre plusieurs sens : ce mot ne s'arrête pas uniquement aux erreurs de connaissance de matière et de cote mais

il contient tout un sens d'éducation "informelle" via l'acceptation de la discipline notamment. C'est pourquoi, la même question reformulée, par après, obtient une réponse quelque peu nuancée : "ça dépend ce qu'on entend par 'erreur', il est clair que ceux qui doublent ont souvent une étiquette, on ne s'occupe plus vraiment d'eux". Un autre pense pareil : "j'ai remarqué l'année passée, quand je suis rentré dans ma classe, il y avait 6 doubleurs, on les avait tous mis dans le fond!", "c'est un peu comme si ils n'avaient pas droit à l'erreur vu qu'on ne s'occupe plus d'eux comme des autres élèves".

En réfléchissant davantage, ils arrivent vite à discuter de la problématique de l'exclusion qu'ils considèrent comme la conséquence d'un refus extrême de la discipline. "Si l'école est un lieu où on peut faire des erreurs, pourquoi y a-t-il des exclusions alors?". "Il y a des limites, par exemple, c'est normal d'exclure des élèves qui ont brûlé les toilettes".

La discussion se termine alors par la question du pourquoi du règlement, de son contenu et de ce qu'il représente pour eux. "Le règlement est à l'arrière de notre journal de classe, il faut le lire et le signer mais je ne crois pas qu'on puisse dire notre opinion". Ils comprennent alors assez vite que ce règlement c'est plus qu'un morceau de papier. C'est pourquoi à la question "voudriez-vous pouvoir participer à l'élaboration du règlement?", ils répondent "oui" à l'unanimité. Ils ne savent pas ce qu'ils y mettraient exactement mais ils savent qu'ils feraient un règlement pour arriver à une "école où on réussirait parce qu'on s'y sentirait à l'aise. Ce ne serait plus une école où on se lève le matin en se disant, merde, il y a école".

Enfin, à la question "est-ce un lieu où on apprend vraiment à devenir adulte?", ils

répondent à l'unisson : "non, ça ne donne pas assez de responsabilités".

Et une once de positif...

Malgré tous ses défauts, l'école leur plaît.

Tout d'abord, ils aiment l'école pour le contact avec les gens : "on s'y fait des amis, des connaissances. Franchement, s'il n'y avait pas l'école, et que je devrais travailler toute seule chez moi pour apprendre, ce serait l'enfer", nous confie une jeune, soutenue par une autre : "je ne sais même pas si j'aurais des amis sans l'école".

Ensuite, ils se rendent compte que ce qu'ils apprennent à l'école, ils ne sauraient pas le faire tout seul : "sans les professeurs, on ne serait rien, on serait con".

De manière plus globale : "sans l'école, tu sais rien faire : ni lire ni écrire. Et plus tard, tu n'aurais pas de travail", "et tu ne pourrais pas avoir de diplôme et être prêt pour aller à l'université pour avoir un métier qui te plaît."

"L'école de mes rêves, c'est..."

Certains rêvent d'une école où "on commencerait vers 10h00, tranquille, où je pourrais porter mon training, parce que j'ai toujours pas compris pourquoi personne ne peut porter de training". D'autres pensent à "une école où les profs seraient moins stricts et sympas et qui nous donneraient bien cours", mais aussi "où les horaires ne seraient pas exagérés, pas tous les jours 10h00 de cours et où on terminerait pas tout le temps à 16h00" et "où il y aurait des pauses après les cours". D'autres encore fantasment sur "une école où on pourrait avoir un contact avec les profs que l'on pourrait critiquer sans avoir de sanction". Pour rappel, cet article se veut être

témoin de l'opinion des adolescents. Il a été, à cet effet, rédigé avec la volonté de considérer les propos tenus dans l'absolu, par conséquent, hors de tout contexte et sans aucun jugement, pour ne se concentrer que sur la manière dont les jeunes ressentent l'école. Ainsi, ce qui ressort de l'entièreté de ces propos d'élèves, représentatifs, à notre sens, de la vie des écoles, est qu'ils n'entendent ni critiquer l'école ni affirmer que l'école "c'est nul et qu'on s'y fait chier" parce qu'il faut étudier. C'est justement parce qu'ils sont capables d'autres choses que de glander devant la Playstation ou la télévision, qu'ils sont conscients que l'école est importante et obligatoire et, par conséquent, qu'il y a un sens à tout ça.

Mais l'école, ils la vivent. C'est pourquoi ils estiment être en droit d'exiger si pas une marge de manœuvre réelle au mieux une reconnaissance et un respect en tant qu'élève "apprenti".

Par conséquent, ils exigent d'apprendre autrement, avec une pédagogie réellement adaptée : une école "pratique" qui leur donnerait envie de connaître. De plus, ils veulent être considérés en tant qu'individus capables de réflexion et de conclusion. D'ailleurs, ils n'affirment pas tout savoir. C'est pourquoi, tout d'abord, ils demandent qu'émerge une autre relation entre professeurs et élèves. Ensuite, ils réclament la possibilité d'aiguiser leur sens critique en étant réellement impliqués dans l'école grâce à l'émergence de responsabilités et à l'existence d'organes démocratiques.

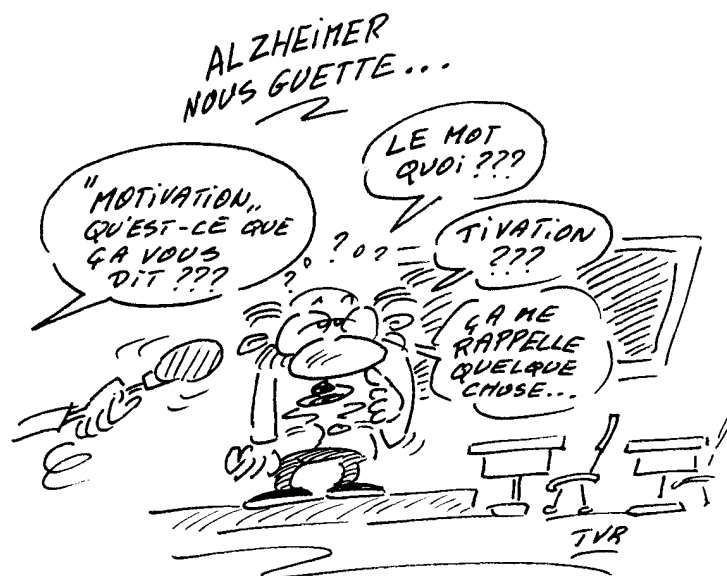
En conclusion, les adolescents fantasment tous sur une autre école : celle qu'ils désigneraient peut-être un jour en criant "chouette, aujourd'hui, y a école!". Bref, un espace où ils auraient réellement leur rôle d'"élèves", c'est-à-dire, celui d'apprendre parce qu'ils en ont envie et non parce qu'il le faut. ■

Bibliographie

Defrance Bernard, "Le droit dans l'école", Castell Editions, coll. Quartier libre, 2000, Paris.

Grahay Marcel, "Une école de qualité pour tous !", Editions Labor, coll. Quartier Libre, 1997, Bruxelles.

Waub Pierre, "Plaidoyer pour la démocratie dans les écoles ou Comment rendre une légitimité démocratique à l'école ?", Cahiers de Prospective Jeunesse, vol. 3, n°1, 1^{er} trimestre 1998, Bruxelles.



Peur et prévention, couple maudit ?

Souvent, les acteurs de terrain que nous côtoyons en formation ou lors de séances de sensibilisation nous interpellent sur les stratégies de prévention, ils veulent savoir "ce qui marche" pour être entendu d'un public, lui proposer des alternatives favorables au bien-être, l'inviter à prendre contact avec les relais de santé...

Régulièrement, il est ainsi question de "faire peur", en montrant par exemple, les conséquences (à moyen et surtout long termes) d'un comportement néfaste à la santé. S'enchaînent dès lors les représentations de poumons encrassés, d'injections fatales, d'yeux rougis et de bras défoncés. Il faut dire que le domaine des toxicomanies est particulièrement productif en imagerie morbide... et au jeu de "qui sera le plus effrayant", ce sont sans conteste les ados qui remportent la palme ! Pourtant quand on interroge ces mêmes jeunes sur l'impact qu'une telle démarche de prévention a sur eux, ils ne se sentent pas concernés, voire trouvent les effets mis en images fort improbables.

Actuellement, acteurs et chercheurs du champ de la promotion de la santé s'entendent pour dénoncer les effets contre-productifs de la peur en prévention : culpabilisation, stigmatisation et infantilisation des individus sont unanimement pointées. Avant d'en arriver à un tel consensus, il a fallu quelques siècles, pas mal d'essais et erreurs, une lente évolution du paradigme de santé, mais, aujourd'hui encore, ceux qu'on appelle "mass media" cherchent toujours leurs marques (et leurs images) quand il s'agit de "communiquer la prévention...".

A propos de marques justement, Question Santé a consigné dans un numéro spécial de "Bruxelles Santé", les réflexions de différents spécialistes (historien, journaliste, philosophe, docteur et expert en promotion de la santé) développées à l'occasion du Colloque que l'asbl organisait en décembre 2002 sur l'usage de la peur en prévention ("Peur et Prévention", colloque organisé en décembre 2002 par Question Santé avec le soutien de la Région bruxelloise).

Acteurs de terrain mais aussi théoriciens de la prévention seront heureux d'y (re)découvrir, affichés à l'appui, quelques repères historiques, sociologiques, culturels,... incontournables pour appréhender le rôle (et contre-rôle) de la peur en prévention, de même que la communication dans le domaine de la santé et de la promotion de la santé en général.

"Peur et Prévention", numéro spécial 2003 de Bruxelles Santé, disponible gratuitement sur demande écrite à Question Santé, 72, rue du Viaduc, 1050 Bruxelles. Fax. 02/512.54.36. Mail : question.sante@skynet.be

A BOUT DE REVES

Un projet de film documentaire en cours d'écriture de Eric Smeesters
Production : COBRA Films

Eric SMEESTERS¹

Jean-Paul, Aurélie, Pascal, Laurent et quelques autres ont tous entre 17 et 23 ans. Ils font partie de ceux qui aujourd'hui semblent échouer délibérément à l'école. Résistants malgré eux, ils attendent que le temps passe. Ils disent pourquoi ils se tournent encore et toujours vers l'école. A leur manière, ils tentent de nous faire comprendre de quelle demande plus globale ils sont porteurs.

Présentation du film

Dans l'enseignement technique et professionnel, il y a des jeunes qui viennent et reviennent à l'école tout en s'y rendant hermétiques. Rien de très neuf, si ce n'est que cela prend aujourd'hui, chez certains élèves, des proportions étonnantes. Ces élèves ont en quelque sorte dépassé le stade du décrochage scolaire et se retrouvent dans une véritable situation **d'accrochage scolaire**. Comment décrire autrement quelqu'un qui, à 21 ans, recommence sa 5^{ème} secondaire pour la troisième fois ?

Cette attitude, je l'ai rencontrée plus d'une fois lorsque j'étais professeur et si je veux aujourd'hui en témoigner par le biais d'un film, c'est parce que j'y vois quelque chose d'autre qu'un simple **dysfonctionnement**. J'y vois une forme de résistance à quelque chose de beaucoup plus large que l'école. Une résistance un peu étrange, silencieuse et qui ne dit pas son nom, mais dont la force tient peut-être justement dans son absurdité.

Je veux en témoigner en jouant sur le contraste entre le silence auquel j'ai été confronté, celui des élèves et celui de l'institution, et la parole qui émerge aujourd'hui à travers ce film. A partir des images de cette réalité telle qu'elle se donne à voir au sein de l'école, je veux partager cette sensation de vide qui s'en dégage. Puis je veux nous emmener dans l'intimité de quelques résistants pour dire qu'il ne s'agit pas pour moi d'un **vide** mais d'un **espace** qui s'ouvre sur quelque chose à inventer.

Historique du projet

Un vécu de prof

De 1997 à 2002, j'ai été professeur dans une école secondaire à Bruxelles. Tant qu'il s'agissait de leur donner envie d'aller plus loin, les élèves écoutaient. Éveiller leur curiosité était relativement simple. Par contre dès le stade suivant, malgré les encouragements et l'aide complémentaire que nous étions prêts à donner mes collègues et moi, c'était la débandade. Très vite, il ne restait qu'une poignée

1. Assistant de production pour COBRA Films depuis septembre 2002.

Réalisations en cours :

- A bout de rêves (écriture)
- La ville intime (montage)

d'élèves disposés à **travailler** pour traverser le tunnel. Au bout, nous n'en retrouvons systématiquement que quelques-uns.

C'est en observant ces jeunes qui viennent à l'école et s'y rendent hermétiques que j'ai commencé à réfléchir. J'avais l'impression que ce **phénomène**, bien que commun, devenait ces dernières années le signe de quelque chose de fondamental. Il me semblait qu'il y avait là du mouvement, quelque chose de l'ordre d'une demande en train de germer là où on ne l'attendait plus. Une demande, exprimée par certains élèves plus que d'autres, qui n'est pas simplement liée à la peur adolescente de rentrer dans le monde adulte, ou plutôt comme si cette peur prenait aujourd'hui un sens nouveau.

Je le sentais mais je n'en ai jamais parlé avec eux. L'école n'a pas été conçue pour entendre, du moins dans le cadre de son fonctionnement quotidien. Elle a une mission de transmission minimale. Donc elle gère, elle se débrouille. De ma place de professeur, il me semblait impossible d'écouter ce qui se tramait là.

L'envie de témoigner

Un an plus tard, après avoir rejoint le cinéma documentaire, j'ai eu envie de témoigner. Retourner sur mes pas, afin de prendre cette fois le temps d'écouter et de recueillir une parole autour de ce **phénomène**. C'était important pour moi car cela m'avait touché et puis c'était une façon de respecter ce qu'il y avait eu avant, tout en me posant comme réalisateur.

Je suis parti de l'idée qu'il s'agit, pour tous les élèves, d'un acte de résistance. Sans doute inconscient, solitaire, dont ils sont les premières victimes et qui ressemble souvent à de la dépression, mais dont le résultat est là : leur

présence devient un obstacle au fonctionnement normal de l'institution. Pourquoi ? Pourquoi viennent-ils à l'école pour **glander** ? Que signifie ce **désir d'école** ? Ils me donnaient l'impression d'être des enfants qui traînent dans les pieds de leurs parents. Je voulais les prendre à part et m'arrêter un instant pour parler avec eux.

La découverte des personnages

Je suis allé à leur rencontre, avec un enregistreur, dans différentes écoles de Bruxelles (en commençant par celle où j'avais enseigné). Pour les aborder, mon seul critère de choix était leur âge, entre 15 et 20 ans. Je savais que ce dont je voulais témoigner n'émergerait pas facilement et qu'il me faudrait recueillir une parole convenue, formatée. Ce fut grosso modo souvent le cas. Sauf auprès d'une catégorie particulière d'entre eux, que je connaissais pourtant bien : les plus âgés, ceux qui ont quatre ou cinq ans de décalage et qui ont donc parfois 22 ou 23 ans en 6^{ème} secondaire. J'ai découvert que ce sont les seuls à véritablement **résister**.

Comme d'autres, ces élèves sont en butte à la machine scolaire mais eux refusent, tant qu'ils peuvent, de s'en échapper. Ils freinent, tentent de dilater le temps en doublant, redoublant encore et encore... jusqu'à ce qu'ils soient d'une manière ou d'une autre forcés de sortir de l'école. En les écoutant, j'ai découvert ce qui n'était pour moi qu'une intuition terrifiante : c'est pour eux la meilleure façon de rêver. Ils s'accrochent, alors que d'autres décrochent. Ils n'avancent plus, ils attendent...

Un point de vue

Réaliser un film autour d'un sujet aussi travaillé que l'école c'est inévitable-

ment se positionner par rapport à un ensemble très riche d'analyses, de discours et d'images en tout genre. Livres, débats, articles, films, les sources ne manquent pas.

A l'instar des personnages de ce film, mon point de vue se situe à la marge, dans la mesure où, bien que nourri par ce foisonnement de réflexions, j'en ressens aujourd'hui surtout l'inanité. En fait, je n'ai aucune analyse à proposer à l'école mais plutôt un acte, celui d'en sortir pour écouter ceux qui en sont les premiers concernés, les élèves et uniquement les élèves.

Il me semble qu'il y a aujourd'hui, dans notre société, beaucoup plus qu'une demande d'émancipation sociale (travail-famille-voiture). Il y a une recherche de sens, une demande encore larvée, maladroitement portée par les adolescents, du moins les plus sensibles. Et le plus intéressant est, à mon sens, qu'elle s'adresse pour l'instant à l'école.

Extraits des premiers repérages

Ce film est aujourd'hui en cours d'écriture. Seuls les premiers repérages ont été effectués. D'autres suivront d'ici mars 2004, date à laquelle je compte finaliser le scénario afin de pouvoir le tourner en avril 2005.

D'ici là, afin de vous faire part du travail en cours, le plus simple est de vous raconter ce que pourrait devenir le début de ce film, images comprises, en partant des extraits des premières interviews de repérages.

Un début de film possible

Générique

Brouhaha d'une fin de classe, d'une fin de journée.

Un groupe d'élèves sort. Le calme s'installe à mesure que le générique se termine.

Carton : "Dans l'enseignement technique et professionnel, il n'y a, en pratique, aucune limite d'âge à l'inscription".

Fin d'après-midi, une classe après les cours. Désordre des tables et des chaises, les fenêtres sont encore ouvertes. Le mur du couloir défile lentement. D'autres portes, d'autres classes. Puis on arrive devant une classe où la lumière est allumée. Une femme fait le ménage.

Le plan est long. Noir.

Plongée sur la courbure des rails et l'enchevêtrement d'aiguillages. Laurent est accoudé à la vitre arrière. Aucun signe caractéristique si ce n'est son âge, environ 20 ans. Pas de sac, pas de walkman, pas de casquette. Le tram s'arrête. Remue-ménage de gens qui rentrent et sortent. On le bouscule un peu mais lui reste dans la même position... jusqu'au prochain arrêt, où il sort.

Devant l'école, quelques bises.

Laurent rentre dans la classe avec les autres et s'assied. Il croise ses bras, les pose sur le banc, relève les épaules et, les yeux écarquillés, se balance légèrement d'avant en arrière sur ses bras. Il n'a pas retiré sa veste. Un coup d'œil à gauche, à droite, puis ce même regard, mi-éberlué, mi-agressif, un moment vers la caméra avant de continuer à inspecter les alentours. Un silence approximatif s'installe. A quelques places de là, une fille dort ou fait semblant. On entend une craie qui court sur le tableau. Un autre se tient le dos exagérément voûté, le coude posé sur la table, sa main à hauteur de son oreille. Un fil noir court le long de son bras. Il écoute de la musique. Son voisin, plus décontracté, tient l'autre oreillette.

Laurent est seul, dans un local, vautré sur une chaise.

Le plan dure. A peine un arrière-fond sonore de vie d'institution. Son regard est étrange. Il prend de nouveau la caméra à témoin mais plus parce qu'il ne sait plus où regarder que pour exprimer quelque chose, puis il regarde ailleurs ...

Laurent est assis dans un fauteuil. On distingue un ordinateur et une carte au mur :

- "Il y a quelque chose de très fort qui est caché quelque part là mais c'est... faut trouver quoi.
- Et tu n'as aucune idée de ce que ça pourrait être ?
- Non, pas vraiment. C'est vraiment une démotivation totale, quoi... C'est **pas envie** ! Pourquoi ? Je ne sais pas. Ce n'est pas parce que je n'ai pas envie de sortir de l'école et d'aller travailler parce que justement c'est ça que je veux, quoi, franchement ! c'est... Donc c'est pas pour ça et... Je vois pas trop. J'ai beau réfléchir, je ne vois pas".

Jean-Paul, plus enjoué que Laurent, est assis par terre sur une pelouse :

- "Au moment même je pourrais vous dire 'oui, je vous écoute mais je pense à ...' Mais en général je pense à quoi ? (rire) Je sais pas. Oh je suis là, je vous écoute j'ai l'impression que vous me regardez... Ouais bientôt vendredi! Ouais, je vais aller... je vais sortir avec Jonathan, on va faire ça. Ah ouais on va aller au Carré... 'Jean-Paul vous me suivez ?!' 'Oui, oui monsieur !' Voilà c'est ça. C'est autre chose. C'est je suis là et je suis pas là en même temps... C'est bizarre. (...) Alors le plus simple c'est de partir. Quand tu te poses ce genre de questions-là. Tu sens que c'est pas pour toi, ben tu te casses ! Mais t'es

dans une sorte d'impasse. Tu ne sais pas ce que tu veux. T'es là quand même mais tu ne sais pas ce que tu veux. T'es là. Voilà".

Aurélien est assise au milieu d'une classe vide :

- "Je n'ai rien à faire chez moi. C'était plus intéressant à l'école. Il y a des gens, enfin je suis fort passionnée par les gens. Il y a des gens partout, il y a un rythme quand même. Le fait de se lever. Je sais que si je restais chez moi, je perdrais un rythme et je serais encore moins fière de moi. Pourtant, je vois les minutes qui défilent et je sais que c'est les miennes. C'est ça qui me fait peur. Je sais que c'est les miennes et qu'elles sont en train de défiler toutes et que je saurai rien y faire, parce qu'en plus tout le monde est d'accord. J'comprends pas pourquoi tout le monde est d'accord. De rester assis comme ça, je trouve ça terrible. J'ai l'impression comme si c'était une salle blague et que... Oui d'accord j'étudie des feuilles de géo mais si ça tombe, il y a quelque chose qui va changer et j'aurai étudié toutes ces feuilles-là pour rien. Enfin je ne sais pas expliquer. J'ai l'impression que c'est une grosse blague et j'ai l'impression que je dois jouer la comédie à aller à l'école, à être sage et à retenir des trucs qui m'intéresseraient dans un autre contexte. C'est ça le pire. Je veux dire : ça m'intéresse super fort la géo. Au fond quand quelqu'un me raconte le voyage qu'il a fait, quand il me raconte un livre qu'il a lu, un passage ou quelque chose, je le retiens tout de suite parce que ça me passionne. J'ai une carte de géo dans ma chambre et je passe des heures à regarder et à retenir des petits trucs. Donc ça me plaît, c'est pas ça. Mais ici il y a quelque chose de trop éteint et j'ai pas envie de m'éteindre.

Parce que c'est ça qui se passe, j'ai tellement l'impression que je m'éteins quand je vais à l'école. Et qu'après je me rallume vite au dernier moment, un peu comme la bougie, vous voyez, et que c'est tout tout juste et puis qu'après si on met sa main, hop, elle reprend. Mais j'ai toujours l'impression que, même un jour si je mets ma main, elle ne reprendra pas. (silence). Mais je sais bien que je vais faire l'école. Je ne peux pas imaginer ne pas aller à l'école. Ça je ne peux pas l'imaginer".

Elle s'est arrêté de parler.

Un couloir d'école pendant un intercour. Tout le monde attend. Soufiane est au milieu d'un petit groupe. On le retrouve devant chez lui, sur le pas de sa porte :

- "Tout le monde me dit 'Oui mais, regarde t'as 20 ans et regarde lui, regarde lui !', je dis 'Oui je ne suis pas comme les autres' mais ils ont raison parce que j'ai 20 ans et je suis encore en 4^{ème}. C'est pas normal. C'est pas normal. Je suis désolé. Ça m'énerve un peu. Pouvez pas vous imaginer. Et le pire c'est que c'est à cause de personne. C'est à cause de moi et ça m'énerve encore plus. Les autres n'ont rien à voir là-dedans. Bon parce que je peux pas mettre tous les problèmes sur les autres. Les 3/4 c'est de ma faute. (...) C'est pas que je ne sais pas le faire puisque j'ai eu que des bonnes cotes pendant toute l'année mais les profs croient que je n'ai pas envie de passer, que j'ai envie de rester dans cette année. Mais non c'est pas ça. C'est moral. Ça n'a rien à voir. Moi j'aimerais déjà travailler, avoir mon diplôme, et tout ça et je ne sais pas, on dirait que je me sabote tout seul. Je me casse tout seul, simplement. C'est involontaire, c'est pas fait exprès, rien du tout. Je sais pas qu'est-ce qui m'a pris de faire ça. Même moi maintenant, je m'en mords

encore les doigts. Déjà vis-à-vis de moi, parce que je comprenais pas moi-même. Et vis-à-vis de mes parents, et toutes les personnes qui comptaient sur moi, etc. Je sais pas. Je sais pas expliquer ça. C'est en moi. C'est bizarre. Je me suis dit. Bon maintenant j'en ai marre. Je ne fais pas ces examens. Comme ça sur un coup de tête!"

A suivre...

Tout le film avancera ainsi en laissant une grande place à la lenteur et au silence pour que la parole s'installe. Il sera rythmé par ce mouvement entre immobilité et désir. La progression du récit sera construite autour des témoignages : le concret de leur résistance, ce que cela signifie pour chacun d'eux au jour le jour, ce qui s'est passé, ce qu'ils ont dans la tête, comment ils en sont arrivés là, la place de leur entourage, un peu de leur histoire... pour aboutir, à la fin du film, au cœur de leur demande et ouvrir vers un ailleurs.

D'autres extraits de témoignages

Afin de donner une idée de la direction que prend le film, voici encore quelques extraits significatifs des premiers témoignages.

- Pascal : "J'avais deux examens à représenter en septembre, math et néerlandais. J'ai réfléchi pendant les vacances et je me suis dit que j'allais pas les passer. J'avais pas envie de travailler directement et tout ça. (...) Et je me disais que si je rentrais en 6^{ème}, c'était fini, c'était la dernière ligne droite, c'est... là je devais commencer à bosser. Je trouve pas, je pense pas être prêt maintenant pour ça. Enfin, en tout cas j'ai pas envie, pas tout de suite.
- Eric : Et tu le seras un jour ?

- Pascal : Je serai obligé, ça... Il faut bien rentrer dans le système un jour ou l'autre. On sait pas faire autrement.
- Laurent : Dans les années 60, tout ça, il y avait plus de révolutions, quelque chose à quoi se raccrocher et c'est vrai que maintenant il n'y a plus rien, tout ça a disparu. Et on est un peu seul quand on est, quand on veut... allez comment dire, euh... on veut faire comprendre au monde entier qu'il y a quelque chose qui ne va pas quand même. (...) S'il y avait eu un mouvement auquel j'aurais pu me raccrocher, une révolution, j'aurais eu plus facile pour m'exprimer par ce moyen-là. Alors là pour le moment, il n'y a plus rien à part l'école et peut-être que c'est à cause de ça que je rate à l'école parce qu'il n'y a rien d'autre. Parce que vraiment, il n'y a rien. Il n'y a pas de... je ne sais pas comment expliquer ça.
- Jean-Paul : Tout le monde évolue et on a l'impression que c'est l'école qui finalement n'évolue pas. Avant ça a peut-être très bien marché. Certains sont venus. On leur a foutu dans la tête : 'L'école c'était où tu dois apprendre 2+5 et c'est tout'. Aujourd'hui, l'école est toujours stricte... toujours euh... Je sais pas. Vous avez déjà vu comment on est dans cette école !? On est assis là, on ne bouge pas et on regarde tout droit devant. Alors bien sûr le 2+5 je dis pas que c'est pas intéressant. Au contraire, c'est bien d'apprendre le 2+5. Mais j'apprendrais mieux si j'étais libre dans ma tête, vous voyez, si j'étais à l'aise, si j'étais libre d'esprit, si je pensais à rien, j'apprendrais mieux, j'apprendrais mieux le 2+5. Ben oui, moi je trouve ça évident. Moi je trouve ça très évident. Moi je voudrais qu'on continue à aller à l'école mais que ce soit différent. Qu'on nous donne avant tout l'envie d'aller à l'école.
- Eric : Pourquoi devrait-on vous donner l'envie d'aller à l'école?
- Jean-Paul : Simplement on se rend bien compte que l'école est obligatoire. On est obligé d'aller... pas parce qu'on le veut mais maintenant on est obligé. Alors, donnez-nous envie d'essayer de réussir le mieux possible, de ne plus perdre notre temps à rester là et tout. Donnez-moi l'envie de comprendre ce que vous me dites. Donnez-moi l'envie de m'intéresser à vous mais intéressez-vous d'abord à moi.
- Soufiane : Sérieusement si maintenant j'avais un diplôme, je serais perdu. Perdu. Perdu. Pourquoi? Parce que je ne saurais pas par quoi commencer. Je ne saurais pas quoi faire pour que ça se passe bien. Que tout ce que je veux se réalise.
- Jean-Paul : Et je me dis 'Oh ça n'a pas été cette année mais l'année prochaine ça ira mieux'
- Eric : Donc le temps passe, une année, d...
- Jean-Paul : Deux ans, trois ans...
- Eric : ... Et au bout d'un certain temps tu finis quand même par te dire...
- Jean-Paul : Qu'est-ce je fais là? Ras le bol, y en a marre, putain! C'est tout ça, tout à fait. C'est ça, c'est ça. Et en même temps on m'a appris par ailleurs que l'école c'était le paradis total pour avoir une meilleure vie plus tard..."

En guise de "conclusion"

Que fait-on avec ça ? Comment y

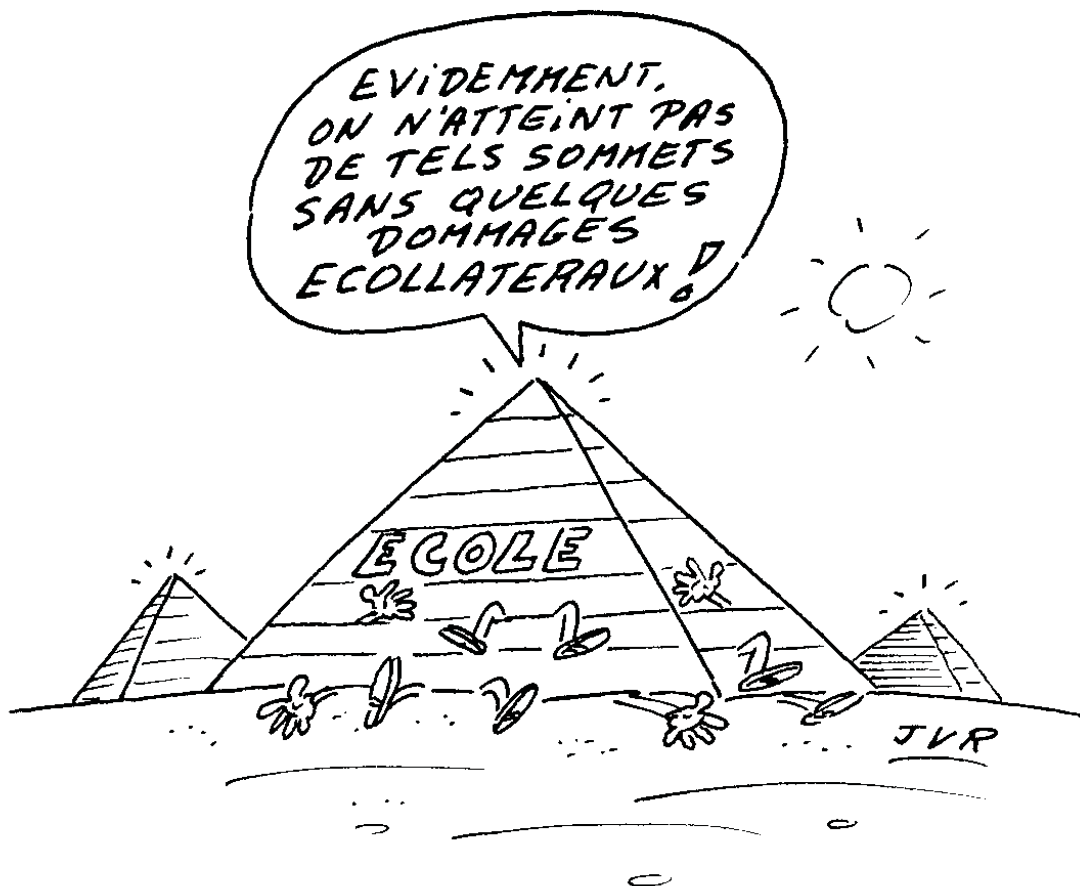
répondre ? Quelle position doit prendre le monde adulte, face à cet **accrochage scolaire** ? Je n'en sais rien. C'est la question que je pose en réalisant ce film.

Le plus simple est de dire qu'il n'y a aucune demande de sens dans cette attitude, ou qu'il s'agit d'une peur typiquement adolescente de rentrer dans la vie adulte, voire "d'une simple dépression qui se résorbera avec l'âge". Eventuellement, il y a moyen de reconnaître qu'il s'agit bien d'une demande de sens mais que ce n'est pas à l'école d'y répondre, que "ce n'est pas la mission de l'école". Ou alors, il faut accepter que nous n'avons plus le choix, qu'il est trop tard pour rêver à autre chose, qu'il faut réinventer l'école à partir de là.

Pour moi, cette demande de sens est réelle et fondamentale. Cela ne

m'arrange pas qu'elle s'adresse à l'école car je ne vois pas comment elle pourrait y répondre. Mais je choisis de la relayer, d'en faire un film avec ceux qui la portent. Je pense que si nous voulons vraiment transmettre quelque chose à **toute** la génération montante nous devons nous y prendre autrement. Jean-Paul, un de mes anciens élèves que j'ai retrouvé grâce à ce film, le dit mieux que moi :

– "Vous me dites 'Allez Jean-Paul il y a 2+5 à faire !' D'accord nous, on veut bien de votre 2+5 mais prenez-vous y autrement ! Apprenez-nous d'abord autre chose. Donnez-nous d'abord les moyens d'avoir envie de ce 2+5. On a l'impression que votre 2+5 ça enferme. Faites-nous sentir que ce 2+5 ça rend libre !"



PARLEZ-MOI D'AUTORITE...

Eric DE DONCKER¹ ET MANU GONÇALVES²

La question de l'autorité est sur toutes les lèvres, notamment en ce qui concerne les enfants et les jeunes. Au départ d'une pratique dans un service de santé mentale, nous nous proposons d'éclairer quelque peu une question rendue d'autant plus difficile que la modernité ne laisse plus s'exercer un pouvoir qui n'ait préalablement obtenu l'approbation de ceux sur qui il s'exerce. La question de l'autorité prend une forme particulièrement complexe dans le cas de l'enfant avec lequel nous entretenons de plus en plus une relation égalitaire, en contradiction avec les principes de base de l'éducation qui se fondent sur une différence de place entre l'éducateur et l'éduqué. Une piste : abandonner toute position d'expertise et endosser la responsabilité de nos places à chacun.

Mots-clés

- autorité
- modernité
- responsabilité
- éducation

1. Pédopsychiatre au Centre de guidance d'Ixelles et à l'A.P.E.P. (Aide et Prévention Enfants Parents), Charleroi.

2. Assistant social au Centre de guidance d'Ixelles.

Tous nos remerciements à Geneviève Salengros, psychologue au Centre de guidance d'Ixelles et co-partenaire dans cette prise en charge, pour sa lecture attentive et nourrissante.

3. Pour citer certains propos largement médiatisés à ce sujet.

4. Ibidem.

La rentrée 2003 dans le domaine de l'enfance et de l'adolescence continue de se faire sous le signe de l'autorité. Citons pour mémoire et sans être exhaustif, l'école des caïds, le couvre-feu pour les jeunes dans l'une ou l'autre localité, ainsi que les nombreuses prises de position sur l'éducation qui fleurissent dans les journaux et sur les écrans. Ainsi, la polémique qui a vu le jour à propos de l'école des caïds montre combien l'évolution de notre société conduit ses membres - qu'ils soient mineurs ou majeurs - à un questionnement original et nouveau en la matière. Si d'aucuns regrettent ne plus pouvoir enfermer comme autrefois les élèves rebelles dans un cachot³ ou ne plus pouvoir recourir à la correction physique en classe⁴, d'autres proclament sur le mode quasi-militant que la Déclaration des Droits de l'enfant existe enfin, et qu'il y a lieu d'offrir aux pupilles la possibilité de s'énoncer et de se développer plus en rapport qu'autrefois avec leurs

émotions et leurs éprouvés. Les recommandations⁵ faites, dans ce contexte, aux parents et aux éducateurs se résument souvent en un brutal : "c'est vous le chef : prenez donc vos responsabilités !", les renvoyant tout aussi sec dos-à-dos avec les jeunes, puisqu'aujourd'hui plus personne ne peut se prétendre doué d'un savoir pertinent sur l'éducation. En ce domaine, plus rien ne semble évident, plus rien ne coule de source. C'est, parmi d'autres, un des effets de la modernité, qui, dans sa dynamique d'égalité, a destitué le père de sa "puissance" pour le rendre l'égal de la femme, tout en élevant l'enfant au rang d'adulte.

Il est fini le temps où la frontière entre le bien et le mal était relativement nette dans l'esprit de la plupart d'entre nous. De l'ère du soupçon, nous sommes passés à l'ère de l'incertitude, nous plongeant du même coup dans une logique où "tout serait permis", puisque

"tout est possible", tandis que partout s'instaure une logique du rapport constant à la loi.

Oscillation du balancier

C'est sans nouveauté que ce discours sur l'autorité, qui est aujourd'hui à la Une, reprend d'anciennes recettes et s'apparente dans certains pays davantage à du dressage qu'à de l'éducation⁶. Florilège de méthodes "de la bonne autorité" donc, qui vise toutes les classes d'âges. Pour les plus jeunes, il s'agit de ne pas céder à leurs caprices, pour ceux qui naviguent entre deux âges de ne pas tomber dans le panneau de l'épanouissement à tout prix, et, pour les plus âgés, de rétablir la transmission des repères et de la Loi.

S'il n'est pas vraiment surprenant, ce basculement d'une position à l'autre mérite qu'on s'y attarde. Il y a quelques années à peine, mais c'était déjà le cas au siècle passé, on ne pouvait plus concevoir l'enfant que comme un être pur, innocent et potentiellement victime de toutes les turpitudes des adultes. Un être en danger à protéger à tout prix. Après l'enfant Ange, voici tout son contraire, l'enfant Roi, l'enfant tyran⁷, l'ange déchu. Dolto et bien d'autres, nous dit-on, ont été trop loin. Devant la gravité de la situation, et parmi d'autres professionnels, même des psys se dressent aujourd'hui pour nous dire qu'il faut que le règne de cet enfant s'achève car il est "en danger de devenir dangereux"⁸.

Il faut dire que la modernité⁹ nous plonge bien souvent dans le désarroi par rapport à toutes ces questions. Depuis son avènement, il n'est plus de pouvoir que l'on puisse exercer sans se soucier d'obtenir l'adhésion de ceux sur qui il s'exerce. Notre désarroi est encore

amplifié par cette figure particulière de l'enfant dont on postule l'égalité - par le fait démocratique - avec l'adulte. Les conséquences pratiques de ce postulat sont tout à fait importantes : il y a, comme nous l'avons déjà dit, un démantèlement du droit paternel et un développement de la protection de l'enfant et de la reconnaissance de ses droits. Tout cela concourt à rendre incertain le fonctionnement des mondes familial et scolaire qui jusqu'ici avaient toujours fonctionné selon les valeurs de la hiérarchie naturelle et de la tradition.

Nous voici donc devant une question d'une complexité qui n'a d'égale que la richesse relationnelle qu'elle porte en elle : si l'enfant est un égal de l'adulte en devenir, comment allons-nous traiter son besoin de l'adulte pour que ce devenir se réalise ?

Comment allons-nous penser et quelles applications allons-nous donner dans le concret du quotidien parental ou éducatif quand nous prôtons la mise en place avec l'enfant de relations construites sur des bases d'égalité alors même que ce type de relations apparaissent incompatibles avec l'idée d'éducation, qui repose sur une nécessaire différence de place pour pouvoir s'exercer ?

Cette différence de place, cette supériorité entrent en tension avec la dynamique de l'égalité et disposent - ou se donnent - de moins en moins de moyens de se faire accepter. Elles doivent pourtant s'énoncer pour que continue à exister le monde de la famille et de l'école. Tout l'enjeu de la problématique de l'enfance (à laquelle participent des philosophes, des sociologues, des psychologues) est de rendre plus intelligibles certains repères normatifs sur lesquels pourront se structurer les relations des adultes aux enfants.

5. Faisons remarquer à cet égard que l'espace de l'éducation a deux faces, familiale et scolaire, mais il est surtout l'espace privilégié de relation entre adultes et enfants.

6. Précisons que la Belgique est un des rares pays au monde à défendre l'idée d'une réponse éducative à des comportements délinquants.

7. Dans l'imaginaire des Grecs, le tyran est l'anti-citoyen par excellence, celui qui confisque le pouvoir de la communauté civique, et se situe hors de la cité qu'il asservit in Mossé C., "Le citoyen dans la Grèce antique", Nathan Université. Il n'est pas inutile de se le rappeler dans le débat contemporain autour de la construction de l'enfant-citoyen.

8. In "Passions de l'enfant, maltraitance et malaises actuels dans la famille", Gavarini L., Temps d'Arrêt, Ministère de la Communauté française.

9. En effet la dynamique de l'égalité constitutive de la modernité a fait surgir des questions extrêmement complexes. Comment vivre ensemble quand le pouvoir n'est plus une autorité renvoyant à une source transcendant les individus ? Comment conserver ou redonner de l'autorité à des pouvoirs qui sont nécessaires pour assurer les conditions de la coexistence mais qui doivent s'exercer aujourd'hui, de plus en plus, d'égal à égal entre des hommes proclamés comme libres et égaux en droits ?

10. Ce que l'on pourrait comprendre comme un signe de la difficulté à prendre ses responsabilités et comme un appel à un pouvoir immanent ici représenté par la direction.

Sur le terrain

Dans l'équipe infanto-juvénile d'un service de santé mentale, au détour des situations que nous sommes amenés à rencontrer et à parfois accompagner, nous sommes souvent aux premières loges des difficultés auxquelles font face les parents. Impossible d'énumérer ici toutes les situations nouvelles - qui ne sont d'ailleurs pas toujours si neuves mais qui ne se contentent plus des réponses d'hier - auxquelles les parents et les éducateurs sont confrontés. Nous ne savons pas toujours comment réagir aux situations dont nous font part les familles. Les traditions et les repères - quand ils existent encore - ne suffisent plus et nous n'avons aucune catéchèse qui permette à coup sûr de juger et d'agir sans état d'âme. Nous pouvons par contre repérer une thématique sans cesse présente : celle de l'obéissance et son corollaire, celle de l'autorité avec en toile de fond l'éducation. Quand nous ouvrons, avec les parents ou les éducateurs, la boîte de Pandore de l'autorité, s'égrène alors une longue liste de plaintes qui vont du refus d'aller se coucher, aux disputes entre pairs à l'école jusqu'à l'hyperkinésie. Et tout au fond de la boîte, la lancinante question : "Que faire ?"

Pour s'écarter plus que jamais des grands schémas réducteurs qui s'offrent à nous et pour participer à la construction d'un nouveau type de relations aux enfants, nous n'avons que l'expérience de notre clinique à proposer. Nous pensons cependant qu'elle peut participer à l'éclaircissement de la notion d'autorité, de la place que celle-ci peut ou doit occuper et de l'usage qui peut ou doit en être fait.

Pour illustrer notre propos nous allons vous raconter l'histoire d'un petit

garçon de 5 ans que nous appellerons Gabriel.

L'expérience de la violence d'une position d'autorité

C'est avec ce petit garçon que nous l'avons rencontrée. Gabriel présentait des problèmes de comportement dans son école et ce faisant mettait en échec tous les processus éducatifs et l'acquisition de savoir qui en découle généralement. La première réponse qu'il reçut fut une réorientation - pour ne pas dire une exclusion - vers un autre établissement scolaire. Très vite il recommença à troubler "l'ordre public" de la nouvelle école. Le P.M.S. en charge de cet établissement procéda alors aux examens qui lui semblaient nécessaires et posa un diagnostic sans appel : Gabriel n'avait pas sa place dans l'enseignement traditionnel, ne devait pas passer par la case départ et devait se rendre directement dans l'enseignement spécial, de type 3. A la lecture du rapport du psychologue du P.M.S. - que ce dernier avait trouvé bon de faire co-signer par son directeur qui n'avait jamais vu l'enfant¹⁰ - nous avons davantage l'impression de lire une sentence qu'une tentative d'analyse et de réponse aux difficultés de Gabriel.

L'utilisation à plusieurs reprises du gras, du gras souligné, des majuscules et des points d'exclamation dans la typographie du rapport nous fit penser alors que la création du centre fermé d'Everberg (c'était l'actualité du moment) ne répondrait jamais aux réels besoins du terrain puisque avec ses 5 ans notre petit bonhomme ne pouvait y entrer.

De surcroît, ce "psychologue-juge" conseillait une médication à faire prescrire par le pédopsychiatre en lui suggérant même un dosage qu'il prétendait approprié. L'affaire était entendue.

Surpris et secoués par la férocité de ce rapport, nous en étions à nous dire qu'il n'y a rien de pire qu'un psy qui... se prend pour un psy ! Au même titre qu'un flic qui se prend pour un flic.

L'abus de force que nous ressentions provient sans doute de là : faute de savoir encore ce qu'il y a lieu d'énoncer, l'intensité du discours se marque par la place - et donc la supériorité - occupée par celui qui l'énonce.

Au-delà de l'enfermement dans son symptôme que l'on proposait (et que nous avons refusé) pour Gabriel, il nous semblait alors que c'était également d'autorité et du rapport qu'on peut entretenir avec elle dont il nous parlait et qu'il agissait : "C'est qui le chef ici ? Et pourquoi c'est lui ? Pourquoi c'est toi qui dit ce que je peux faire ou pas ?" (sic!). L'absence de réponses à ces questions entravait son apprentissage.

Engluée dans de multiples enjeux intrapsychiques individuels et familiaux qui seront travaillés par la suite, cette situation clinique nous a particulièrement fait réfléchir sur le type de relation que nous entretenions avec nos collègues des P.M.S. et avec les intervenants du milieu scolaire.

Quelques questions se sont instantanément posées à nous : comment structurer nos positions d'intervenants quand la question de l'autorité de l'un sur l'autre n'est pas facilement identifiable ? Le P.M.S. a-t-il un pouvoir sur l'école ? Les parents ont-ils un pouvoir sur le P.M.S. ? Les intervenants extérieurs ont-ils un quelconque pouvoir sur ces structures ? ... et vice versa.

En définitive, identifier qui aurait autorité sur qui en matière d'orientation scolaire permettrait de légitimer une décision ou de s'en emparer pour la contester.

Dans les faits, le résultat premier de

cette réaction quasi-épidermique aux problèmes de comportement de cet enfant, était de nous mettre dans une position impossible. En effet, comment parler d'autorité¹¹ avec un enfant qui fait l'expérience de l'autoritaire ? Comment restaurer une possible autorité ?

Comme lui sans doute, nous nous sommes sentis pris entre les deux versants de la modernité : le rappel à la loi et le "tout est permis". D'un côté, le souci de tout intervenant est, au moins, de comprendre l'enfant qui lui est adressé, au plus près de sa subjectivité, au risque d'accepter n'importe quoi dans ce qui se dit puisqu'il s'agit de comprendre avant tout : c'est là que peut se déployer la logique du "tout est permis". Et de l'autre côté, il est toutefois indispensable, pour ce même intervenant, de laisser le message à l'enfant que pour arriver à ses fins, il lui faudra respecter des procédures, des règles auxquelles, aussi dures soient-elles, il n'échappera pas. Peut-être est-ce cela le rappel à la loi. Entre ces deux positions, l'intervenant, qu'il soit éducateur, assistant social, enseignant, parent ou pédopsychiatre peut se sentir coincé.

La seule issue acceptable qui semble s'offrir à nous, c'est de soutenir à tout prix une relation à l'enfant dans une perspective de co-construction qui, dans le meilleur des cas, aura à tout le moins une portée éducative.

L'inconfort de cette position est connue de tout intervenant qui s'engage : à l'instar d'un funambule qui conserve son équilibre grâce aux contre-poids opposés de son balancier, il s'agit en effet de soutenir simultanément un discours qui se veut cohérent tant dans son énonciation que dans sa compréhension par celui qui le reçoit - c'est la co-construction - tandis que de l'autre côté il faut accompagner et faire face à l'incontournable

11. L'autorité dont il peut être judicieux de rappeler à cet endroit qu'elle est le droit de commander **reconnu ou non**, d'imposer l'obéissance. L'autorité peut donc aller de la considération du crédit qui impose une obéissance sans contrainte jusqu'à la domination, à la force qui, en usant ou en abusant de l'autorité, la fait devenir autoritaire.



Bibliographie

Gavarini L., Lebrun J-P., Petitot F., "Avatars et désarrois de l'Enfant-Roi", Temps d'Arrêt, Ministère de la Communauté française, www.cfwb.be/maltraitance

Renaut A., "La libération des enfants, contribution philosophique à une histoire de l'enfance", Bayard, 2002.

Fourez B., "A propos du pédocentrisme et de l'individu de droit", Journal du Droit des Jeunes, n°224, avril 2003-11-20.

De Doncker E., "De la difficulté de définir les 'cas à la limite du psychiatrique' : repères, dangers et perspectives".

Imache T., "L'ironie dérisoire des centres fermés", Libération, jeudi 18 juillet 2002.

Salas D., Baranger T., "La cité dont l'enfant est délinquant", Libération, mardi 23 juillet 2002.

Roché S., "Justice des mineurs: les raisons d'agir", Libération vendredi 26 juillet 2002.

frustration dévolue au respect des règles.

Il ne s'agit plus aujourd'hui de tenir une position d'autorité comme on défendrait une place qui se voudrait inexpugnable mais de tenir une position d'autorité respectueuse de chaque protagoniste de la relation.

Notre pratique nous fait dire qu'être éducatif c'est obligatoirement être dans l'une **ET** dans l'autre. Nos interventions s'inscrivent dans le relationnel et nous savons que nous ne pouvons intervenir que si nous ne nous soustrayons pas au risque de la relation.

L'intervenant, quel qu'il soit, qui se lance dans cette opération ne pourra donc faire l'économie d'une relative prise de risque psychique et subjective à laquelle il n'échappera pas s'il désire s'engager. Si nous ne prenons pas ce risque, la relation peut être excluante, on peut enfermer celui qu'on prétend libérer dans son symptôme et dans sa revendication.

Et de plus en plus, il devient possible pour les intervenants de se protéger de l'engagement relationnel nécessaire à la pratique de la rencontre, en recourant en toute bonne foi à d'autres lieux "plus adaptés" vers lesquels l'enfant sera orienté.

Maintenir la question de l'autorité dans l'espace familial ou scolaire ou thérapeutique, relationnel dans tous les cas, a permis, qu'après avoir questionné sans relâche par une série d'actes le contexte au sein duquel Gabriel a pu

s'installer, la question du chef, de l'autorité et de la décision ne soit plus centrale et puisse devenir une de ses bases.

Cela ne veut certes pas dire que cette question est pour lui réglée de façon univoque et définitive comme en témoigne la ré-émergence de cette dimension lorsque, par exemple, son contexte de vie vient en écho re-questionner ses repères. Néanmoins, la réponse qu'il a trouvée lui permet d'envisager de s'ouvrir vers d'autres dimensions du vivre ensemble.

Panser l'autorité

Il nous semble, pour conclure, que l'autorité n'a pas changé, c'est le rapport que nous entretenons avec elle qui s'est modifié. Si dans le passé l'autorité s'appuyait sur une surdétermination de la place occupée, aujourd'hui il y a une surdétermination de la cohérence obligatoire du discours.

En s'opposant, ces deux positions ne permettent pas que l'on élabore de nouvelles approches autour des nécessaires limites dont ont besoin l'enfant et l'adolescent pour grandir. Et le risque existe alors que nous versions dans la nostalgie du "temps d'avant" où il y avait encore de vraies valeurs. Oubliant au passage que ce n'est pas une époque si éloignée que celle où les enfants vivaient sous le joug d'une autorité paternelle toute puissante. A moins que nous ne filions vers un monde sans limite où chacun devenu le centre du monde veut qu'on l'écoute et qu'on satisfasse ses désirs sans délais.

A contrario, en se conjuguant, ces deux positions permettront que se dégage une autorité sans référence absolue soutenant le désir sans inviter à la contourner, créant ainsi une autorité au service de l'éducation plutôt qu'une éducation au service de l'autorité. ■



SOLIDARCITE... EN MARGE DE L'ECOLE, UNE ANNEE CITOYENNE ET FORMATRICE

Catherine OTTE¹

Nous² avons réalisé durant l'année 2002-2003 un travail de recherche-action sur le projet Solidarité³ dans le cadre d'une demande impulsée par Charles Picqué, alors en charge de la Politique des Grandes Villes. Durant une année, nous avons ainsi travaillé en étroite collaboration avec l'équipe éducative de Solidarité, les trois équipes de volontaires et les partenaires du projet.

L'objet de ce présent article ne porte pas sur une présentation des différentes facettes de cette recherche et de ces résultats. Il s'agit d'extraire du travail réalisé quelques indications et pistes de réflexion qui nous permettent de juger de l'intérêt que représente Solidarité comme opportunité éducative intéressante pour des jeunes adultes et notamment pour des jeunes en situation de rupture totale ou partielle avec le monde scolaire.

Pour ce faire, nous nous centrerons plus particulièrement, au départ des fondements du projet, sur le discours des jeunes volontaires ayant pris part au projet Solidarité au cours de l'année scolaire précédente, voire lors d'une précédente édition. Nous illustrerons certains propos par des extraits d'entretiens réalisés avec les volontaires.⁴

Solidarité "Construire et se construire !"

Une année citoyenne pour des jeunes de 17 à 25 ans...

Solidarité est une initiative de l'asbl SOS Jeunes-Prospective Jeunesse née de l'envie de proposer une manière quelque peu originale de travailler avec un public de jeunes adultes, public largement représenté par le passé au sein de cette AMO (Service d'Aide en Milieu Ouvert). Un concept éducationnel

intéressant qui souhaite allier service à la collectivité et parcours personnel du jeune.

Solidarité est un projet social innovant qui n'a pas la prétention de "faire grand bruit" dans le cadre des politiques jeunesse actuellement privilégiées (politique d'intégration et de sécurité notamment) mais plutôt de proposer une façon différente de travailler avec cette tranche importante de la population que constituent les jeunes adultes. Même si Solidarité accorde une attention particulière à un public de

Mots-clés

- expérience de rencontre et décroisement
- expériences collectives confrontantes et mobilisantes
- vécu de jeunes adultes
- "construire et se construire"
- projet novateur

1. Licenciée en criminologie, chargée de recherche au Germe (ULB).

2. Cette recherche est le fruit du travail réalisé avec Hugues-Olivier Hubert, chercheur au GERME (ULB).

3. www.solidarcite.be

4. Notre dispositif méthodologique s'appuyait sur deux méthodes particulières : la 4th generation evaluation (du déficit de participation à la participation des jeunes volontaires à la recherche) et l'observation participante. Notre volonté était que cette étude soit réellement une recherche-action qui, non seulement évalue, mais contribue au programme Solidarité et participe concrètement à la formation et à la maturation personnelle des jeunes engagés dans le cadre de cette année citoyenne.

5. L'engagement de ces jeunes volontaires sur une période de neuf mois s'articule autour de l'organisation d'un calendrier privilégiant trois facettes, à savoir un temps d'engagement citoyen au service de la collectivité (facette Chantier), une étape de vie formatrice (facette Formation) et un temps de maturation d'un projet de vie (facette Maturation personnelle).

6. Certains critères permettent de juger de la question d'une bonne diversité; il s'agit non seulement des critères ayant trait aux origines sociales et aux types de difficultés rencontrées par les jeunes. Elle peut également se mesurer à la diversité de parcours des volontaires et aux raisons qui conduisent le jeune à s'engager dans ce projet d'année citoyenne.

jeunes issus des circuits de l'Aide à la Jeunesse, de jeunes "en difficulté", de jeunes immigrés, ce projet ne trouve du sens que parce qu'il s'inscrit dans une optique de rencontre entre jeunes aux parcours très différents. **Solidarcité n'est donc pas là pour faire de l'intégration mais bien, prioritairement, pour viser à la rencontre entre jeunes et au décroisement.**

Les espaces où les jeunes d'horizons économiques, sociaux et culturels différents sont encore amenés à se rencontrer, deviennent extrêmement rares. Les politiques de discrimination positive, certes généreuses dans leur intention, n'ont pas contribué à aller dans ce sens. Ces jeunes d'horizons différents n'habitent pas les mêmes quartiers, ne fréquentent pas les mêmes écoles ni cercles de loisirs, ne prennent pas les mêmes transports en commun, etc. Solidarité offre donc aux jeunes qui le désirent une possibilité réelle de rencontre dans le cadre d'une expérience de vie constructive et positive reposant sur une démarche de volontariat.⁵ Pour qu'il y ait une possibilité de rencontre, le projet doit "brasser" un certain nombre de "profils" différents; ce brassage⁶ est essentiel pour éviter la création de ghettos mais il ne doit toutefois pas faire oublier qu'il y a des jeunes qui rencontrent plus de difficultés que d'autres.

Le parcours d'un certain nombre de volontaires est caractérisé par l'échec dans la mesure où une série d'expériences réalisées par le jeune n'ont pas abouti. Il s'agit notamment d'expériences scolaires souvent peu fructueuses mais également d'expériences professionnelles ou de recherches d'emploi non réussies. L'image que le jeune a de lui-même est alors peu valorisante et peu valorisée par son entourage. Ces images, parfois

stigmas (jeune en danger et/ou jeune comme source d'insécurité), ne proposent pas de véritables possibilités aux jeunes de se présenter sous un autre jour. De plus, les images que la société renvoie à certains jeunes "tambourinent" dans leur tête au point de ne les autoriser finalement que très difficilement à se considérer comme autre, à se construire personnellement une identité positive et à s'affirmer. En proposant aux jeunes un projet dans lequel ils se retrouvent "sujet de l'action sociale" et "sujet de solidarité", Solidarité offre la possibilité à ces jeunes adultes de travailler sur l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et qu'ils renvoient à la société.

Parcours des jeunes avant leur engagement à Solidarité : une période plus ou moins longue d'inactivité...

Solidarité est un projet qui ne s'inscrit nullement en concurrence avec l'école. Toutefois, et bien que s'adressant en priorité à des jeunes adultes, certain(e)s volontaires prenant part au projet Solidarité sont des jeunes mineurs, tenus par l'obligation scolaire; ces derniers sont généralement âgés de 17 ans. Comme il s'agit généralement de jeunes "hors-circuit" scolaire depuis un temps plus ou moins long, la dérogation à l'obligation scolaire ne pose aucun problème, d'autant plus que ces jeunes sont généralement envoyés par le Service d'Aide à la Jeunesse, qui semble plutôt content de trouver un projet qui puisse convenir au jeune après une période de décrochage scolaire.

Si les jeunes mineurs présents à Solidarité font encore figure d'exception, il semble bien toutefois que la grande majorité des volontaires ont un point commun; leur engagement à

Solidarité est précédé par une période plus ou moins longue d'inactivité. Il faut entendre par inactivité le fait que ces jeunes n'étaient pas inscrits dans un parcours classique de formation scolaire⁷ ou un emploi en raison d'expériences d'échecs répétés pour certain(e)s, de discriminations pour d'autres ou encore d'insatisfactions pour les dernier(e)s. L'inactivité est toute relative : certain(e)s étaient déjà impliqué(e)s dans des activités (activités sportives ou artistiques, bénévolat,...). Même si ces dernières sont moins valorisées que l'école ou l'emploi, elles n'en sont pas moins des activités ! De plus, même pour les volontaires qui n'avaient effectivement aucune activité, il y a lieu de prendre en considération le travail sur soi que représente pour tou(te)s, la remise en question de soi et la recherche d'une vie qui soit satisfaisante, ainsi que la recherche de domaines d'activités qui soient épanouissants et qui aient du sens. Pour bon nombre enfin, la lutte contre une image de soi dégradée permettant une certaine reconnaissance constituait également un domaine d'activité non négligeable.

Appréhension et parfois rejet du système scolaire pour certain(e)s volontaires : l'absence de sens...

Cette période, plus ou moins sombre avant Solidarité⁸, amène un certain nombre de ces jeunes adultes engagés dans Solidarité à éprouver appréhension et parfois rejet par rapport au système scolaire dans son ensemble. Ils apprécient le caractère "libre" de leur adhésion à Solidarité. Le caractère non-contraignant de leur engagement souligne, à leurs yeux, l'importance de la démarche personnelle qui les a conduits à s'engager dans cette année de

volontariat qui combine service à la collectivité, apprentissages, processus de formation et maturation personnelle.

D'après le discours de ces jeunes volontaires, les raisons qui les ont poussés à abandonner les sentiers de l'école renvoie à la question de l'absence de sens qu'ils y trouvaient. Les apprentissages ne trouvaient guère de résonance dans la manière dont ces jeunes adultes appréhendent leur futur, envisagent ou rêvent leur avenir. Dans une société incapable d'assurer le plein-emploi à chacun de ces citoyens, il semble impératif d'offrir une formation qui prépare les jeunes à leur rôle de citoyens responsables, capables de discernement et de sens critique mais également capables de se montrer solidaires de la société dans laquelle ils vivent.

"L'enjeu de l'école obligatoire, ce sont les compétences qui font de nous, non seulement des travailleurs, indépendants ou salariés, mais des êtres autonomes, des citoyens responsables, des gens qui ont une vie privée, familiale, spirituelle, sexuelle, associative, des loisirs, des engagements dans divers projets et diverses causes. Il est urgent de reconstruire une transposition didactique sur la base d'enquêtes sérieuses portant sur ce que les gens utilisent vraiment pour vivre, réfléchir, se former et agir dans tous ces registres."⁹

Ces jeunes adultes posent un regard critique sur ce qui leur semble faire défaut dans l'enseignement mais surtout sur le caractère élitiste de celui-ci qui fait en sorte que quittent l'école des gens qui ont "des connaissances et des compétences très diverses et ont donc inégalement accès non seulement à l'emploi et à la consommation, mais encore aux processus de décision qui commandent

7. Bien que plusieurs volontaires aient obtenu le diplôme d'enseignement supérieur (certain(e)s ont même entamé une formation supérieure ou universitaire), les jeunes volontaires ont dans l'ensemble un niveau de formation scolaire se limitant aux humanités secondaires inférieures.

8. Au-delà de l'image de paresse qui leur est renvoyée, c'est le sentiment de "tourner en rond" avec leurs doutes et leurs questions qui semble poser problème à la plupart des jeunes volontaires dans la période précédant leur engagement à Solidarité. Certain(e)s parlent même d'un sentiment dépressif et d'autres d'une certaine agressivité pour caractériser leur situation avant Solidarité.

9. Perrenoud Philippe, "Compétences, solidarité, efficacité : trois chantiers pour l'école", pp.5-6.

10. Perrenoud Philippe, op. cit. pp. 17.

11. Extrait d'entretien d'une volontaire de Solidarité (projet pilote).

12. Pour un développement complet de ces bénéfiques, nous renvoyons au rapport final de la recherche, pp. 87-107.

13. Extrait d'entretien d'un volontaire.

14. Extrait d'entretien d'un volontaire.

notre avenir collectif et aux ressources qui permettent à chacun de mener sa vie de façon autonome."¹⁰ Une volontaire soulignait ainsi le taux d'échec scolaire important et le fait qu'il n'existe pas véritablement d'alternatives pour ces jeunes "presqu'adultes" qui échouent à l'école. Solidarité se présente alors comme un projet proposant une alternative intéressante parce que constructive et formatrice, à cette tranche de la population jeunes.

"Je voulais réussir. Solidarité a été vraiment une chance pour moi. Pour l'instant, le taux d'échec scolaire est très important mais, à mes yeux, les jeunes n'ont pas vraiment d'autres choix que de traîner dans la rue ou de se lancer dans l'apprentissage. Solidarité fait un peu ce travail-là, d'informer, d'occuper les jeunes et de les sensibiliser. Solidarité prend en compte les jeunes. Le côté "recherche de soi-même" est important parce qu'entre 17 et 25 ans, c'est vraiment un âge où on ne sait pas encore vraiment ce que l'on veut faire. Maintenant à 28 ans, c'est à peine si on trouve un travail. Pour moi, l'école ne fait vraiment pas son travail. Elle n'est pas adaptée, ne prépare pas à l'avenir. Avant (pour la génération de mes parents), c'était plus clair. L'avenir était plus clair".¹¹

Solidarité, une expérience de vie constructive et enrichissante qui permet à ces jeunes adultes de se vivre différemment...

Les bénéfiques que ces jeunes peuvent retirer d'une pareille expérience sont nombreux et sont de différents ordres. Tous ne sont pas vécus de manière équivalente par chacun des volontaires et nous nous limiterons dans le cadre de cet article à les citer¹² : nouveaux savoirs et "savoirs-faire" ou

l'acquisition de compétences, le choix d'un avenir dans la vie active, nouveaux "savoirs-être" ou l'acquisition de "bonnes habitudes", découverte des enjeux de société sous-jacents aux projets et aux partenaires rencontrés, complémentarité et solidarité entre les volontaires (question de l'entraide), collaboration dans la différence, s'améliorer, se dépasser (meilleure connaissance de soi, plus grande confiance en soi, capacité de prise d'initiatives,...).

"C'est une démarche personnelle. Il y a un monde de différence. Il y a mille et une façons d'apprendre. A l'école, c'est du bla-bla...".¹³

Solidarité propose aux volontaires différents terrains d'expérimentation au travers du vécu d'expériences collectives confrontantes et mobilisantes qui permettent aux jeunes de se centrer comme véritables acteurs de leurs apprentissages. Solidarité peut alors faire figure de lieu de formation et d'espace permettant la valorisation personnelle des jeunes.

"C'est vrai que c'est une année scolaire mais si cela permet à des jeunes de se "recibler"... Tout le monde a besoin de reconnaissance. Prendre le temps pour la recherche personnelle de chacun. Il rattrape un peu ce que l'on n'a pas fait à l'école. L'école fait avancer ceux qui avancent bien et pour les autres, tant pis. L'école est élitiste. Je comprends que l'échec scolaire soit si important".¹⁴

Notons également qu'une expérience comme celle proposée à Solidarité peut, dans certaines situations, permettre à des jeunes de renouer avec le monde scolaire en raison d'une estime personnelle et d'une confiance en soi renforcées.

Quelques éléments clefs propres au projet Solidarité - qui nous semblent

être particulièrement importants pour les volontaires "en froid" avec les processus classiques de formation tels que l'école - peuvent cependant être épinglés. Il s'agit notamment du lien plus évident qui existe entre la pratique et la théorie, du cadre souple de Solidarité offrant une sorte de parenthèse dans la vie et laissant place à l'initiative ainsi que du "droit" à l'essai et à l'erreur.

1. Un lien plus évident entre pratique et théorie - un sens plus grand trouvé dans l'action

"Le sens ne gît pas dans les situations, le sens ne réside pas dans les contextes, le sens se trouve dans le rapport qu'un sujet vit avec un contexte".¹⁵

Face aux difficultés importantes rencontrées par certain(e)s dans leur parcours scolaire, un contenu mettant en lumière un lien plus évident entre les formations suivies et les chantiers réalisés permet aux jeunes de mieux situer leurs actions dans une perspective plus générale de volontariat et de mieux percevoir les finalités de leur engagement volontaire.

L'impression vécue par certain(e)s à l'école de "perdre son temps" est souvent liée à la difficulté de saisir l'utilité des apprentissages parce que les matières scolaires sont parfois trop loin des "préoccupations quotidiennes" et ne sont que très rarement confrontées à la pratique. Les apprentissages seront souvent mieux intégrés si le jeune a l'occasion de partager un certain nombre d'expériences qui lui permettront de poser un regard critique et de donner sens aux matières théoriques.

"Ce qui est mieux à Solidarité, c'est que l'on se rapproche mieux du terrain. On a des choses en face de soi, on doit apprendre à réagir bien, réfléchir

beaucoup tandis qu'à l'école, moi ce que je faisais, c'était plus de la théorie sur l'art plastique que de la pratique. C'est vrai que l'on doit connaître un peu l'histoire du dessin, je ne dis pas le contraire. Mais je pense que Solidarité met plus sur le terrain pour donner un maximum".¹⁶

A ce titre, il n'est guère étonnant de constater qu'un jeune trouve davantage de sens dans les formations dans un projet comme Solidarité, projet lui permettant de donner sens aux apprentissages par le simple fait de se sentir "socialement utile", de "signifier quelque chose socialement". S'il est vrai qu'on ne peut "demander à l'école de garantir un emploi dans une société qui n'en crée plus, on peut en revanche lui demander de préparer les gens à vivre dans une société dans laquelle l'emploi n'est plus garanti".¹⁷

"A l'école, les cours commençaient à 8h10. Et puis les cours, on nous apprend des choses mais ce n'est pas tous les jours qu'on nous explique pourquoi on nous apprend ça. En tout cas, Solidarité, à chaque fois qu'on a une formation, on nous explique bien le sens, à quoi cela sert, ce que l'on va apprendre et ce que l'on va apprendre aux gens".¹⁸

2. Un cadre souple : une expérience qui intervient comme une parenthèse dans la vie où autonomie et prise d'initiatives sont possibles

Solidarité est un modèle à part. Même si certain(e)s volontaires y trouvent parfois quelques similitudes avec l'école, ce projet de service à la collectivité se situe en-dehors des modèles traditionnels tels que les modèles de formation scolaire (ou autres), le travail ou encore le domaine de l'insertion socio-professionnelle. L'engagement dans un cadre volontaire revêt donc ici une grande importance. La participation des volontaires au projet

15. Develay M., "Trouver du sens à l'école".

16. Extrait d'entretien avec un volontaire.

17. Perrenoud, op. cit. p. 9.

18. Extrait d'entretien avec un volontaire.

19. Extrait d'entretien avec un volontaire.

20. Pour préciser la nature de ce décalage, il convient de pointer pour beaucoup, l'absence de perspectives pour l'avenir qui se traduit par un déficit de sens à l'activité ainsi que par l'insatisfaction au regard du système scolaire (trop vertical, pas assez participatif, inadapté, ...).

Solidarité a permis à plusieurs d'entre eux de se découvrir des compétences, de se découvrir "capables de" dans un cadre sécurisant. Loin de cette nécessaire rentabilité propre à tout engagement professionnel ainsi qu'à la pression sociale présente autour de la question de la réussite scolaire, les volontaires ont eu l'occasion de s'expérimenter dans différents domaines du volontariat dans le cadre d'un engagement particulier. Ceci ne signifie pas qu'il n'y ait aucune obligation de réussite mais que celle-ci est portée collectivement.

"Le projet Solidarité me plaît beaucoup plus que l'école. On bouge beaucoup plus. A l'école, c'est comme une prison. Ici, on est plus responsable de nous-mêmes".¹⁹

Solidarité encourage les jeunes volontaires à passer de la position de "sujet d'action sociale" à celle d'acteur. En ce sens, une année de service citoyen permet à certain(e)s volontaires de cheminer vers davantage d'autonomie.

3. Le droit à l'essai et à l'erreur

Le "droit à l'erreur" est donc possible à Solidarité. Ceci ne signifie pas que la contrainte de "faire au mieux" ou du moins de tirer les enseignements des erreurs réalisées n'existe pas. Cette notion d'essai/erreur peut être considérée comme formatrice. Ce droit à l'erreur permet aux volontaires d'évoluer dans un cadre stimulant, permettant aux jeunes de "s'améliorer", de "se dépasser". Cet enrichissement personnel est le résultat de l'ensemble du projet et de toutes les expériences vécues au cours de l'année. De façon générale, que ce soit à travers le contenu des formations et en particulier le volet de maturation personnelle, à travers la mixité du groupe, le service volontaire et les rencontres qui en découlent, les

volontaires considèrent leur expérience à Solidarité comme une source importante d'enrichissement personnel qui permet de mûrir davantage, de mieux se connaître personnellement, de changer quelque chose en soi, de changer l'image de soi par rapport à soi-même et par rapport aux autres, de renforcer sa confiance en soi et de prendre des initiatives. La participation à ce projet d'année citoyenne intervient pour certain(e)s comme un véritable déclencheur comme si la découverte de soi, le fait de se sentir socialement utile permettait au jeune d'opérer un changement radical dans sa vie.

Solidarité : une opportunité éducative intéressante...

Tout au long de notre travail de recherche, Solidarité nous a semblé être un modèle social porteur d'une dynamique de travail différente auprès d'un public de jeunes adultes. Solidarité n'envisage pas le travail avec les volontaires par une prise en charge de leurs problématiques mais plutôt par une mise en action de ces jeunes dans un projet de volontariat. Rappelons qu'une majorité des jeunes expriment avoir vécu des difficultés plus ou moins importantes, et durant une période plus ou moins longue, avant leur engagement à Solidarité. La principale difficulté pointée par les jeunes volontaires est l'ennui, la "glande", qui a pu parfois se décliner, pour certain(e)s, sous la forme d'une certaine dépression ou d'une certaine agressivité. Derrière la "glande", la plupart des jeunes ont fait état d'expériences d'échecs répétés qui se traduisent sur le plan personnel par le sentiment d'une dévalorisation de soi. L'échec et l'inactivité prennent leur consistance notamment dans le décalage relatif à l'enseignement ou à l'emploi, qui restent les sphères d'activités socialement et classiquement valorisées.²⁰



Se construire et s'affirmer comme jeune adulte n'est pas simple dans une situation de perspectives incertaines lorsque, par ailleurs, on se trouve en décalage avec les instances de socialisation "classiques" (que sont l'école ou l'emploi). C'est en quelque sorte le pari lancé par Solidarité qui invite ces jeunes adultes à l'action citoyenne dans l'optique de "se construire en construisant". Au regard des bénéfices retirés par les volontaires ainsi qu'en raison de l'originalité de ce type de projet de volontariat²¹, Solidarité représente, à nos yeux, une opportunité éducative intéressante permettant un réel travail formatif avec ces jeunes adultes en quête de sens...

21. Projet permettant, par le brassage des populations, de favoriser la rencontre, de promouvoir la coopération dans la différence, de lutter contre les stigmatisations.

Au centre de documentation de Prospective Jeunesse

Adolescents difficiles... adolescents en difficulté. Je vais devant ou tu vas derrière ?

Pratiques et réflexions de travailleurs de l'aide à la jeunesse

Ouvrage collectif, Ed. Luc Pire, 2003, 158 pages,

Qui sont ces jeunes à la dérive dont la presse nous relate les méfaits, ces adolescents emmêlés dans des conduites à risque et des comportements destructeurs, qui ont souvent été rejetés un grand nombre de fois avant d'aboutir, sorte de dernier recours, dans ces services particuliers que sont les centres d'accueil spécialisés (CAS) et les projets pédagogiques particuliers (PPP) ?

Qui sont ces éducateurs, qui prennent en charge ces jeunes si difficiles - si difficiles... à éduquer - que plus rien, souvent, ne paraît possible ? Des amateurs, des doux rêveurs ?

Quels sont les fondements de cette nouvelle pédagogie dont ils défendent avec conviction l'optimisme et la créativité ? Comment et pourquoi parlent-ils de respect, de pédagogie de la non-exclusion, de besoins spécifiques, de restauration d'un lien affectif, là où domine souvent un discours sécuritaire ?

Grâce à une approche théorique claire, des exemples concrets et des analyses de situations, cet ouvrage entraîne le lecteur au cœur des paradoxes de ce monde obscur et difficile des jeunes qui ont l'art de susciter l'impuissance, la colère et le rejet.

Revue de presse sur les drogues et les problèmes liés aux toxicomanies et aux assuétudes

En quelques lignes, un compte rendu succinct des informations parues dans la presse francophone ces trois derniers mois

Recours contre la loi "cannabis"

1998 : Circulaire Declercq

2001 : Note politique du Gouvernement fédéral relative à la problématique de la drogue, dite note Aelvoet

Mai 2003 : Loi "cannabis"

Décembre 2003 : Recours contre la loi "cannabis"

Depuis 5 ans, cette succession de circulaire et de note concernant la législation sur le cannabis montre combien cette question est toujours taboue et difficile à aborder ! Malgré la volonté de certains, les politiques peinent à prendre les mesures qui permettraient enfin à tous, consommateurs, parents, enseignants, éducateurs mais aussi policiers et magistrats, de tenir une position homogène, claire et cohérente sur cette question.

Les moyens juridiques seront axés sur l'incompatibilité de deux éléments par rapport à la constitution : "l'usage problématique" et "les nuisances publiques" :

- L'usage problématique contrevient à l'égalité des citoyens devant la loi. En effet, puisque c'est le problème de santé (= dépendance) qui sera déterminant pour l'amorce de procédure pénale (la rédaction du procès verbal), il est clair que cette égalité est bafouée. D'autre part, la prise en compte d'un élément purement de santé contrevient à la protection de la vie privée.
- La notion de nuisances publiques est, quant à elle, source d'insécurité juridique. En se référant clairement à la loi communale, cette notion est donc susceptible de varier fortement d'une commune à l'autre. Qui connaît les limites des communes ? Qui pourrait contrôler les politiques de maintien de l'ordre de chaque commune belge ? C'est, bien sûr, impossible. Et pourtant, ce sont ces petits éléments qui serviront à envoyer un citoyen devant une juridiction pénale.

C'est pour ces raisons que Prospective Jeunesse, ainsi que les Fedito bruxelloise et wallonne, Infor-Drogues et la Ligue des Droits de l'homme, ont déposé un recours en annulation devant la Cour d'arbitrage contre la nouvelle loi du 3 mai 2003 relative aux stupéfiants. Lorsque vous lirez ces quelques lignes, une conférence de presse aura eu lieu sur ce recours. Nul doute que nous y reviendrons dans le prochain Cahier.

Danielle Dombret, Documentaliste.

Au centre de documentation de Prospective Jeunesse

"Les adolescents", Michel Fize (Ed. Le Cavalier Bleu, coll. idées reçues, 2002, 127 pages, 8,90)

"L'adolescence commence de plus en plus tôt et finit de plus en plus tard". "Les adolescents ont un look particulier". "L'adolescence, c'est la crise, l'âge ingrat". "Les adolescents sont insouciant, irresponsables, égocentriques, incroyants". "Ils s'opposent aux parents et rejettent les adultes".

Issues de la tradition ou de l'air du temps, mêlant souvent vrai et faux, les idées reçues sont dans toutes les têtes. L'auteur les prend pour point de départ et apporte ici un éclairage distancié et approfondi sur ce que l'on sait ou croit savoir.

Les Cahiers de Prospective Jeunesse

Titres parus depuis 1996

1996

Cahier 1 : pratiques judiciaires en matière de consommation de produits illicites (épuisé)

1997

Cahier 2 : privé ou public : quels espaces de liberté ?

Cahier 3 : école et prévention (tome 1) (épuisé)

Cahier 4 : école et prévention (tome 2)

Cahier 5 : situations des jeunes adultes (18 - 25 ans)

1998

Cahier 6 : école et prévention (tome 3)

Cahier 7 : la question du plaisir, le plaisir en question (tome 1)

Cahier 8 : la question du plaisir, le plaisir en question (tome 2)

Cahier 9 : la question du plaisir, le plaisir en question (tome 3)

1999

Cahier 10 : la question du plaisir, le plaisir en question (tome 4)

Cahier 11 : économie souterraine ou économie des exclus ? (tome 1)

Cahier 12 : économie souterraine ou économie des exclus ? (tome 2)

Cahier 13 : drogues et prison (tome 1)

2000

Cahier 14-15 (numéro double) : drogues de synthèse : de la prévention des risques aux risques de la prévention (actes de la journée d'étude d'Eurotox du 3.12.1999)

Cahier 16 : drogues et prison (tome 2) et Economie souterraine ou économie des exclus (tome 3)

Cahier 17 : drogues et cultures

2001

Cahier 18 : cannabis et autres drogues : la dépénalisation en questions (tome 1)

Cahier 19 : les alicaments : entre nutriments et médicaments

Cahier 20 : cannabis et autres drogues : la dépénalisation en questions (tome 2)

Cahier 21 : cannabis et autres drogues : la dépénalisation en questions (tome 3)

2002

Cahier 22 : la famille (tome 1)

Cahier 23 : le secret professionnel

Cahier 24 : la famille (tome 2)

Cahier 25 : radioscopie du monde enseignant (l'école - tome 1)

2003

Cahier 26 : monde du travail et psychotropes

Cahier 27 : la réduction des risques (tome 1)

Cahier 28 : la réduction des risques (tome 2)

Cahier 29 : à l'école des jeunes (l'école - tome 2)

Pour commander l'un de ces numéros ou vous abonner, contactez Claire Haesaerts, Secrétaire de Rédaction, à Prospective Jeunesse (tél. : 02/512.17.66, fax : 02/513.24.02, e-mail : claire.haesaerts@prospectivejeunesse.be).

S

Editorial

Bernard DE VOS

1

O

DOSSIER : A L'ECOLE DES JEUNES - TOME 2

M

- Le décrochage scolaire : un questionnement sur l'école

Damien FAVRESSE

2

- "Chouette ! Aujourd'hui, y a école !"

Madeleine GUYOT

7

M

- A bout de rêves

Un projet de film documentaire en cours d'écriture

Eric SMEESTERS

13

- Parlez moi d'autorité...

Eric DE DONCKER et Manu GONÇALVES

20

A

- Solidarité...

En marge de l'école, une année citoyenne et formatrice

Catherine OTTE

25

I

La revue de presse de Prospective Jeunesse

32

R

E