



RAPPORT FINAL :
**« LES TRANSITIONS PROBLÉMATIQUES DANS L'ENFANCE ET LA
JEUNESSE: ÉTAT DES CONNAISSANCES ET IDENTIFICATION DES
ENJEUX DE POLITIQUES PUBLIQUES »**

Recherche commanditée par l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse.

Attachée de recherche

Emilie Huchant

Direction scientifique

Jean-François Guillaume, Professeur

Juillet 2011

TABLE DES MATIÈRES

Rapport final :	1
« Les transitions problématiques dans l'enfance et la jeunesse: état des connaissances et identification des enjeux de politiques publiques »	1
Introduction	8
1. Ligne de conduite méthodologique	9
2. Plan du rapport	11
Précautions initiales	12
1. L'enfance et la jeunesse ne sont pas qu'une question d'âge	12
2. L'enfance et la jeunesse sont en grande partie ce que les institutions de socialisation font d'elles	13
3. Les catégorisations des âges de la vie peuvent susciter des dérives substantialistes	14
4. Les définitions communes dissimulent des enjeux sociétaux	15
Notre point de départ	19
1. Rattacher les conditions psychologiques aux institutions	19
2. L'existence de l'individu et l'histoire de la société ne se comprennent qu'ensemble (C. Wright Mills)	20
2.1. Destinées individuelles, courants de fond et véhicules	20
2.1.1. Les courants de fond	21
2.1.1.1. La régulation des activités humaines par les règles de droit	22
2.1.1.2. L'amélioration des conditions de vie	24
2.1.1.3. L'inflexion des modes de gouvernance	24
La pilarisation	24
Le principe de subsidiarité	25
Les projets menés à la demande des pouvoirs publics	26
L'émergence d'un Etat social actif	26
La référence européenne	27
2.1.1.4. La société de l'information	28

2.1.1.5. La diffusion des savoirs psychologiques et des sciences sociales.....	29
2.1.2. Les véhicules	29
2.2. Les itinéraires balisés.....	31
3. Les transitions et les transitions problématiques.....	32
3.1. La place des transitions dans le paradigme biographique	32
3.1.1. Se confronter à l'incertain et à l'imprévisible	32
3.1.2. Ce qui complique les transitions	33
3.1.3. Les espaces intermédiaires	34
3.2. Trois grandes approches des biographies individuelles	34
3.2.1. Perspective archéologique et transitions problématiques	35
3.2.2. Perspective processuelle et transitions problématiques	36
3.2.3. Perspective structurale et transitions problématiques.....	37
3.3. Le rôle des instances de socialisation dans l'accompagnement des transitions.....	37
Former des citoyens responsables, actifs, critiques et solidaires	39
1. Les références normatives.....	39
1.1. La législation existante	39
1.2. Les missions des Organisations de jeunesse.	40
1.3. De l'encadrement à la formation de CRACS.....	43
1.3.1. Les loisirs académiques et le temps de la perfection	43
1.3.2. Les loisirs sociaux et le temps de la formation	44
1.3.3. Les loisirs d'occupation et temps de la régulation.....	44
1.3.4. e temps libre et le temps de la subjectivation	44
1.3.5. Une matrice des loisirs dynamique.....	45
1.4. La traduction de la norme légale de référence en projets : deux exemples	45
1.4.1. La Fédération des maisons de jeunes	45
1.4.2. Les Scouts.....	46
2. La mise en œuvre des références normatives : la formation citoyenne à l'école	48
2.1. La formation des délégués de classe	49

2.2. La régulation des incidents et des conflits scolaires	53
2.3. L'organisation didactique des apprentissages scolaires.....	58
2.3.1. Former des Citoyens :	58
2.3.2. Former des citoyens responsables :.....	59
2.3.3. Former des Citoyens Responsables et Actifs :	60
2.3.4. Former des citoyens responsables, actifs et critiques :	60
2.3.5. Former des jeunes citoyens responsables, actifs, critiques et solidaires :.....	61
3. Les occasions manquées dans la formation d'un CRACS.....	62
3.1. Dans une perspective archéologique	62
3.1.1. Hypothèses initiales	62
3.1.2. Les transitions : opportunités ou obstacles ?	63
3.2. Dans une perspective processuelle	64
3.2.1. Le décrochage scolaire.....	65
3.2.2. L'absentéisme scolaire :.....	69
3.3. Dans une perspective structurale.....	72
4. Dysfonctionnements du système scolaire et modes d'intervention	76
4.1. Dysfonctionnements du système scolaire.....	76
4.4.1. Bic rouge et organisation temporelle des apprentissages.....	76
4.4.2. Les exclusions scolaires.....	76
4.4.3. Les obstacles à une pédagogie différenciée	77
4.4.4. L'absence de collaboration éducative.....	78
4.4.5. Les contraintes structurelles : orientation et diplomation	78
4.2. Les modes d'intervention	79
4.2.1. La médiation	79
4.2.2. Les Services d'Accrochage Scolaire	79
4.2.3. Les projets innovants : un exemple solidarité.....	80
Former des individus bien dans leur peau	82
1. Les références normatives.....	82

1.1. Normes légales et institutionnelles.....	82
1.1.1. La Convention Internationale des Droits de l'Enfant.....	82
1.1.2. La Loi du 8 avril 1965.....	83
1.1.3. Le Décret Missions.....	83
1.1.4. Le Décret relatif aux Organisations de Jeunesse.....	84
1.1.5. Les Décrets relatifs aux Services de santé mentale.....	84
1.1.6. Les recherches soutenues par le Fonds Houtman.....	85
1.1.7. Commentaires critiques.....	86
1.2. Le « bien-être » selon les enfants.....	87
1.3. Les institutions existantes.....	88
1.3.1. L'Aide à la Jeunesse.....	88
1.3.2. La santé mentale.....	92
1.3.3. L'ONE.....	95
1.3.4. Les équipes SOS Enfants.....	95
2. le traitement institutionnel des problèmes de santé mentale.....	96
2.1. La logique d'action dominante.....	96
2.2. Les conceptions développementalistes.....	96
2.3. L'accompagnement individuel d'individus en développement.....	99
2.4. Une tendance à (sur)responsabiliser les acteurs individuels.....	101
2.5. Les enfants et les jeunes en tant qu'agents de changement social.....	102
2.6. Les risques de l'engagement.....	103
3. les indicateurs du bien-etre.....	103
3.1. Les Troubles Déficitaires de l'Attention et l'Hyperactivité (TDA/H).....	103
3.2. Troubles du comportement.....	104
3.3. L'automutilation.....	105
3.4. Conduites à risques.....	106
3.5. Le traitement normatif de l'entrée dans la vie affective et sexuelle.....	107
4. Les événements problématiques dans le développement personnel.....	111

4.1. Dans une perspective archéologique	111
4.1.1. L'expérience de la « blessure narcissique »	111
4.1.2. L'expérience de la séparation douloureuse	112
4.1.3. L'expérience du déni de reconnaissance	113
4.1.3.1. Les atteintes à l'intégrité physique.....	113
4.1.3.2. Les discriminations et les inégalités de traitement	114
4.1.3.3. Le dénigrement par les autres	114
4.2. Dans une perspective processuelle	115
4.2.1. La pression croissante exercée sur les enfants et leurs parents.....	115
4.2.2. La succession des intervenants dans la prise en charge institutionnelle	117
4.3. Dans une perspective structurale.....	117
5. Des modes d'intervention spécifique et leurs limites	119
5.1. L'Aide à la Jeunesse	119
5.2. La santé mentale	120
Conclusions	121
1. Rappel des objectifs de l'analyse	121
2. Ce que nous apprennent les enfants et les jeunes issus de l'immigration	122
3. Quelle orientation pour les politiques publiques ? Un exemple : l'entrée dans la sexualité adulte	124
3.1. Les représentations de la sexualité et les pratiques sexuelles sont influencées par les tendances structurelles.....	124
3.2. Les réponses apportées par les institutions	128
3.3. Les questions (embarrassantes) posées par les jeunes.....	132
3.4. Les politiques publiques : deux écueils à éviter	133
3.5. Investiguer les espaces intermédiaires	135
Pas d'erreur des animateurs	136
4. Inscrire les engagements individuels dans un cadre et dans une visée utopique	137
5. Autoriser les épreuves individuelles et collectives dans un cadre stabilisé.....	138
6. Ce qui pourrait contribuer à stabiliser le cadre de référence.....	139
6.1. Revoir certains dispositifs légaux	140

6.2. Trouver un équilibre entre information et prévention	140
6.3. Réorganiser la formation des professionnels de l'éducation	141
6.4. Favoriser une collaboration entre opérateurs	141
Tableaux synthétiques	143
Bibliographie	150
Annexes.....	163

INTRODUCTION

La question des transitions problématiques est au cœur de la demande formulée par l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse. Cette demande part d'une hypothèse **apparemment** établie: la jeunesse ou plus précisément, la trajectoire vers l'entrée dans l'âge adulte, s'est aujourd'hui allongée. Avec quels effets sur ceux qui sont amenés à être jeunes de plus en plus vieux ? D'un côté, de nouvelles opportunités et de nouvelles expériences de vie s'offriraient à eux ; d'un autre côté, cette trajectoire allongée recèlerait une série d'embûches et de défis en termes de socialisation, de consommation, d'apprentissages, de santé mentale, d'adaptation aux changements (y compris dans la sphère familiale) et de mobilité, sociale et géographique. C'est à ces événements susceptibles de jouer un rôle clé dans la construction du rapport à soi-même, du rapport aux autres et du rapport à l'environnement que la notion de transitions problématiques est associée. L'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse a précisé l'orientation de la recherche au départ des questions suivantes :

- Quels sont aujourd'hui, dans nos sociétés, les processus par lesquels les jeunes sont socialisés vers l'âge adulte ?
- Quelles sont les transitions clés et comment s'opèrent-elles ?
- Quels sont les facteurs qui différencient une transition réussie d'une transition problématique ?
- Quels types d'activité pour les jeunes ont un effet positif sur les chances d'intégration sociale réussie ?
- Quels sont les effets des groupes de pairs et comment leur influence peut-elle être encadrée pour produire des effets positifs ?
- Quels est l'impact des différentes formes de consommation – en matière de médias, de loisirs, en matière commerciale – sur l'enfance et la transition vers l'âge adulte ?
- Les problèmes mentaux surviennent-ils à un âge plus précoce ?

Nous aborderons ce projet ambitieux avec beaucoup de modestie et une touche d'impertinence. Il nous faudra ainsi quelque peu bousculer la problématique posée, au risque de la malmener, et proposer un nouvel agencement des questions qui la constituent. Ce travail de déconstruction épistémologique constitue un préalable nécessaire si l'analyse des transitions problématiques durant l'enfance et la jeunesse entend éclairer au mieux les initiatives des pouvoirs publics.

1. LIGNE DE CONDUITE MÉTHODOLOGIQUE

L'analyse proposée n'entend pas épuiser le sujet mais vise avant tout à poser les bases d'un cadre d'intelligibilité du problème posé. Elle repose sur une recension (nécessairement limitée) et une analyse de la littérature (articles scientifiques, publications émanant d'organes ou d'organismes de représentation d'acteurs associatifs ou institutionnels, etc.) dans une perspective pluridisciplinaire : sociologie, anthropologie, psychologie, science politique.

A ce travail d'analyse de la littérature, nous avons ajouté quelques entretiens avec différents acteurs du secteur de l'enfance et la jeunesse en Fédération Wallonie-Bruxelles¹ ; ces entretiens visaient avant tout à identifier une série de questions soulevées par les moments de transition et les problèmes éventuellement rencontrés par les enfants et les jeunes qui s'adressent aux services ou aux associations au sein desquels ces intervenants étaient actifs. Douze entretiens semi-directifs ont été menés sur base d'un canevas d'entretien repris dans les annexes de ce rapport. Les personnes rencontrées étaient actives dans les domaines :

- de la Santé mentale : Institut Wallon de Santé Mentale, « SOS enfant », « Fil-à-fil », « le Méridien » ;
- de l'Aide à la Jeunesse : SAJ de Liège ;
- de l'Enseignement : Inspection, Médiation scolaire (Saint-Gilles, Bruxelles), SAS Seraing-Verviers-Waremme ;
- de la jeunesse : Scouts ;
- de l'action citoyenne ou de la réflexion politique (au sens large du terme) : PLS (Pour La Solidarité), Think Tank européen (notamment pour la question du décrochage scolaire) ; CGé (Changement pour l'Égalité, mouvement sociopédagogique).

La composition de ce « panel » d'intervenants n'avait pas pour objectif de cerner la réalité de chacun des « secteurs » de l'enfance et de la jeunesse. Il ne nous était pas possible de rencontrer un représentant institutionnel et un travailleur dans chaque secteur. Les données collectées auprès de ce panel ont avant tout pour objectif de compléter ou de préciser les questions suggérées par l'analyse de la littérature scientifique. Il s'agissait, en d'autres termes, de saisir l'opportunité offerte d'étoffer la problématique au départ de situations vécues à différents niveaux d'intervention et de responsabilité, davantage que de livrer une analyse systématique des représentations et des logiques d'action à l'œuvre dans chacun des secteurs. Le lecteur trouvera en annexe une liste plus exhaustive des différents intervenants susceptibles d'être confrontés à la question des transitions problématiques durant l'enfance et la jeunesse.

Il était également tentant de considérer le point de vue des personnes concernées, c'est-à-dire des enfants et des jeunes, mais sachant qu'il ne nous était pas possible de nous rendre sur le terrain et d'aller à leur rencontre pour envisager avec eux le déroulement de leurs parcours de vie dans une démarche biographique, c'est à travers le discours des différents intervenants que les difficultés qu'ils rencontrent seront appréhendées. Davantage que le « vécu » des enfants et des jeunes, c'est la vision de la société adulte et plus précisément,

¹ A la demande de membres du comité d'accompagnement, nous avons utilisé le terme de « Fédération Wallonie-Bruxelles », d'actualité, plutôt que celui de « Communauté française de Belgique ».

celle portée par le monde des intervenants actifs dans les institutions de socialisation ou de l'Aide à la Jeunesse.

Une approche anthropologique de terrain (telle que l'observation participante), bien que plus coûteuse en temps, pourrait être une manière intéressante d'aborder la question des transitions : il s'agirait alors de se situer à l'échelon des agents de terrain afin de déceler des constantes à partir de réalités de vie concrètes. Cette approche serait innovante, non seulement parce qu'elle interrogerait les principaux acteurs, souvent oubliés dans la littérature scientifique lorsqu'il s'agit de l'enfance et de la jeunesse, mais aussi parce qu'elle permettrait de mettre en avant les impressions, les ressentiments, les opinions des enfants et des jeunes dans leurs engagements quotidiens, même ceux qui paraîtraient très banals.

Au terme de cette analyse, nous proposerons une formulation synthétique des enjeux de politiques publiques liés aux transitions et plus particulièrement aux transitions problématiques dans l'enfance et la jeunesse. Il s'agira d'une part de présenter brièvement l'état actuel des dispositifs d'intervention et les logiques d'action qui les orientent, et d'autre part, de suggérer des orientations nouvelles ou novatrices.

Notre démarche d'investigation s'est voulue méthodique. Nous avons successivement discuté et clarifié la problématique initiale, recensé autant que faire se peut l'état de la production scientifique, identifié les acteurs institutionnels du secteur de l'enfance et de la jeunesse de la Fédération Wallonie-Bruxelles, rencontré un panel varié d'intervenants (acteurs de première ligne, responsables administratifs,...) puis analysé les données recueillies. Une rencontre préliminaire avec les responsables de l'OEJAJ et deux comités d'accompagnement ont contribué à baliser la démarche de collecte et d'analyse des informations obtenues. Quant aux pistes d'action suggérées en fin de ce rapport, elles sont le fruit de l'analyse des données que nous avons recueillies et des réflexions qui ont été échangées durant les deux comités d'accompagnement.

2. PLAN DU RAPPORT

Ce rapport a été construit en quatre parties suivies d'une conclusion et bien entendu d'une bibliographie et d'annexes. La première partie intitulée « précautions initiales » propose de déconstruire les notions d'enfance et de jeunesse afin d'identifier les réalités dissimulées derrière ces concepts.

La deuxième partie, « notre point de départ », aborde la question de l'existence des individus en fonction de l'histoire de la société dans laquelle ils évoluent. Les destinées individuelles emprunteraient des « véhicules » portés par des « courants de fond ». Dans cette partie il s'agira donc d'identifier ces « véhicules », institutionnels ou non, ainsi que les « courants de fond » c'est-à-dire l'enracinement socio-historique de notre société. Quant aux parcours individuels, ils seront abordés selon trois perspectives : archéologique, processuelle et structurale.

Les deux dernières parties concernant la formation de CRACS et celle de gens bien dans leur peau sont construites de la même façon. D'abord, une présentation des normes légales et institutionnelles ainsi que des institutions veillant respectivement à la formation de CRACS et de gens bien dans leur peau. Ensuite, des traductions et mises en œuvre des normes de référence seront exposées. Après cela, des occasions manquées dans la formation de citoyens, responsables, actifs, critiques et solidaires, ainsi que des événements problématiques dans le développement personnel seront abordés selon les perspectives archéologique, processuelle et structurale. Pour finir, les modes d'intervention mis en place dans la Fédération Wallonie-Bruxelles et les dysfonctionnements éventuels seront présentés.

Pour conclure, les deux normes de référence, à savoir celle du CRACS et celle du bien-être, seront articulées. Le concept d'épreuves sera préféré à celui de transitions problématiques. Des enjeux pour les politiques publiques dans la Fédération Wallonie-Bruxelles seront enfin précisés.

PRÉCAUTIONS INITIALES

Dans l'approche de l'enfance et surtout, de la jeunesse, des écueils majeurs doivent être évités. Les représentations communes sont en effet souvent encombrées de préoccupations normatives ou prescriptives qui contribuent à occulter des enjeux ou des défis sociétaux.

1. L'ENFANCE ET LA JEUNESSE NE SONT PAS QU'UNE QUESTION D'ÂGE

L'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse a choisi de limiter l'analyse des transitions problématiques à la période de la vie comprise entre deux bornes exprimées en termes d'âge, c'est-à-dire en nombre d'années écoulées depuis la naissance : de l'âge de trois ans à l'âge de dix-huit ans. Cette période de la vie recouvre en partie la définition présente dans l'article premier de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE) : « Au sens de la présente convention, un enfant s'entend de tout être humain âgé de moins de dix-huit ans, sauf si la majorité est atteinte plus tôt, en vertu de la législation qui lui est applicable » (art. 1, CIDE).

L'Assemblée Générale des Nations Unies assimile la jeunesse à la tranche d'âge des quinze à vingt-quatre ans. Il s'agit là également de la classification retenue par la Fédération Wallonie-Bruxelles dans la recherche commanditée et intitulée « Quel est le modèle de transition des jeunes vers l'indépendance dans la Fédération Wallonie-Bruxelles et que résulte-t-il de sa comparaison avec les autres modèles européens ? ». Par contre, dans certaines recherches et études, il s'agit parfois des quinze à vingt-neuf ans (Roudet, 2009), des treize à vingt-neuf ans (Stellinger, 2008). Dans le décret fixant les conditions d'agrément et d'octroi de subventions aux Organisations de Jeunesse du 26 mars 2009, sont jeunes « les personnes âgées de trois à trente ans » ; dans le décret du 4 mars 1991 relatif à l'Aide à la Jeunesse, est considérée comme jeune « la personne âgée de moins de dix-huit ans ou de moins de vingt ans pour laquelle l'aide est sollicitée avant l'âge de dix-huit ans » et comme enfant « le jeune âgé de moins de dix-huit ans ».

Il convient cependant de s'interroger sur la pertinence du découpage de ces catégories en fonction de l'âge. D'une part, parce que ces catégories ne sont pas définies de la même manière dans tous les contextes culturels et sociétaux et d'autre part, parce que les balises posées restent liées aux préoccupations et aux références normatives des générations antérieures. Les repères institutionnalisés et les calendriers biologiques ne sont donc pas nécessairement concordants (Guillaume, 2005). Ainsi, le rapport entre l'âge et les rôles sociaux correspondants n'est pas mécanique (Galland, 1997), contrairement au classement effectué par Hippocrate par exemple (Jamin, Perrin, 2005 : 157), où chaque étape de la vie correspondait à des rôles sociaux particuliers, des responsabilités et problèmes différents. Gardons donc à l'esprit la multitude de réalités sociales qu'ont recouvertes les notions d'enfance et de jeunesse à travers le temps, les sociétés et à travers les cultures. Ces notions ont également été définies par les politiques publiques, définitions, elles aussi, évoluant au cours du temps.

L'encadrement des institutions de socialisation par les pouvoirs publics contribue ainsi à une formalisation des points d'inflexion des parcours individuels. Les pratiques individuelles doivent tenir compte des dispositions légales, institutionnelles ou instituées dans les différents contextes éducatifs : les acteurs ne peuvent déroger à ce qui est attendu d'eux, sans encourir le risque de sanctions. Nous y reviendrons.

Il nous faut garder à l'esprit que l'âge chronologique n'est jamais qu'une énumération d'années civiles indépendantes de ce qui s'est passé durant ces années (Elchardus et Smits, 2005). Ainsi, selon Pierre Bourdieu, « la jeunesse n'est qu'un mot », l'âge, « une donnée biologique socialement manipulée et manipulable » et « la frontière entre la jeunesse et la vieillesse est dans toutes les sociétés un enjeu de lutte » (Bourdieu, 1984).

Par conséquent, la définition des âges de la vie est bel et bien un fait social et elle correspond moins à une échelle de classement qu'à une préoccupation normative d'attribution de rôles sociaux. Ce découpage naît des besoins d'une organisation sociale. En effet « chaque société tend à institutionnaliser différentes formes de passages à l'âge adulte et à générer des expériences spécifiques de ce parcours de vie » (Van de Velde, 2007).

2. L'ENFANCE ET LA JEUNESSE SONT EN GRANDE PARTIE CE QUE LES INSTITUTIONS DE SOCIALISATION FONT D'ELLES

Une recherche commanditée par l'OEJAJ et réalisée en 2005 par Charlotte Jamin et Nathalie Perrin sous la coordination scientifique de Jean-François Guillaume, Pierre Verjans et Marco Martiniello, avait permis de dégager les principaux axes des politiques publiques en matière d'enfance et de jeunesse en Belgique et en Communauté française, et leurs évolutions. L'interrogation de départ se voulait radicale. « L'enfance et la jeunesse existent-elles vraiment ? Ou n'y a-t-il pas autant de visions de l'enfance et de la jeunesse qu'il y a de positions dans le champ des interventions ? »².

Dans les politiques publiques, l'enfant est passé successivement d'objet du droit, à un statut d'être à protéger, puis à une identité de sujet de droit. Ces politiques se sont constituées au départ de différentes lignes de tension entre un idéal d'émancipation et une logique d'encadrement, entre la vision d'une jeunesse ressource pour l'avenir et de jeunes à problèmes, entre une logique de prévention et une logique sécuritaire, entre des droits qui entrent en conflit. Probablement parce que les politiques publiques en Belgique articulent un modèle français fondé sur l'action publique centralisée et sur le développement d'institutions publiques et, d'autre part, un modèle allemand fondé sur le principe de subsidiarité qui sous-tend la délégation de services publics à des organisations privées à finalité non lucrative (Mertens S., S. Adam, J. Defourny, M. Marée, J. Pacolet et I. Vandeputte, 1999 : 13).

Par-delà les institutions de socialisation, le statut d'enfant peut être conditionné par des variables culturelles, telles que les différents rituels (circoncision, première communion, etc.) (Morelle, 2007 : 19) ou par des textes de loi. Certains, comme la Convention Internationale des Droits de l'Enfant ont une prétention universelle : « L'enfant, en raison de son manque de maturité physique et intellectuelle, a besoin d'une protection spéciale et de soins spéciaux, notamment d'une protection juridique appropriée, avant, comme après la naissance ». Les enfants y sont donc vus comme des êtres innocents, vulnérables, qui nécessitent la protection des adultes

² http://www.oejaj.cfwb.be/fileadmin/sites/oejaj/upload/oejaj_super_editor/oejaj_editor/pdf/Synthese_polpub.pdf , page 5.

ou encore comme des proto-adultes, incapables, immatures, irresponsables. Le statut de l'enfant est donc déterminé en regard de celui de l'adulte. Cette vision prédomine les lois internationales de protection des droits de l'enfant, les déclarations internationales.

Les différentes normes de référence peuvent parfois entrer en contradiction : il peut se faire ainsi qu'une personne peut être considérée comme adulte d'un point de vue légal dans une société donnée mais pas selon les traditions qui ont cours dans cette même société (Salmon, 1997).

3. LES CATÉGORISATIONS DES ÂGES DE LA VIE PEUVENT SUSCITER DES DÉRIVES SUBSTANTIALISTES

La catégorisation des âges de la vie n'est pas sans susciter le risque de dérives substantialistes qui contribuent « à faire du Jeune ou des Jeunes des entités fermées sur elles-mêmes, avec leur culture et leur identité propres » (Lahire, 2004 :497).

Confinés dans une condition presque naturelle d'entre-deux ou de transition, les jeunes ne semblent pas encore prêts à accéder à des ressources précieuses, parce qu'elles sont devenues rares : l'emploi salarié, l'indépendance financière, le confort résidentiel, notamment. Ce travail de catégorisation pourrait bien contribuer à occulter la violence des rapports intergénérationnels dans la lutte des places (de Gaulejac V. et I. Taboada-Leonetti, 1994). Il ne s'agit pas pour autant d'une réactualisation de la situation connue par la jeunesse aristocratique de l'Ancien Régime : la jeunesse était alors l'âge de l'impatience, une impatience liée aux difficultés et à la longueur de l'établissement et les fils aînés devaient attendre longtemps que les pères ne se retirent. Ce temps de latence était passé dans l'errance, au sein de groupes de jeunes qui se vouaient au jeu, à l'amour, aux combats et aux expéditions guerrières (Galland, 1991 : 16). Aujourd'hui, la jeunesse n'est plus le privilège des gens bien nés, et l'errance n'est plus valorisée. Plus que de patience, les jeunes en attente devraient afficher d'autres qualités morales et psychiques (motivation, détermination, réactivité,...) et veiller à préserver un équilibre personnel.

Pourtant, ni les jeunes ni les enfants ne constituent un groupe social homogène. Au contraire, si l'on accepte de prendre en considération des variables telles que le genre, la classe sociale, l'ethnicité,... (De Boeck, Honwana, 2005 : 3), on pourra mesurer toute la relativité des catégories d'âge. Il pourrait alors être tentant de suivre Christian Baudelot et Michel Gollac (1997 : 17-35) qui invitent à remplacer la question « quand devient-on adulte ? » par celle de savoir « à quel âge cesse-t-on d'être jeune ». Ainsi, « en 1970, un salarié de trente ans ne l'était plus depuis longtemps. La réponse est moins catégorique aujourd'hui dans la mesure où les effets conjugués de la prolongation de la scolarité, des périodes de chômage, des stages et des emplois instables ont considérablement modifié le type de rapports sociaux associé à chacun des âges de la vie. Hier très proche du salaire maximum perçu, une année donnée, par l'ensemble des salariés, le trentenaire s'en trouve aujourd'hui beaucoup plus éloigné ». Mais il n'est pas sûr que l'on ait résolu toutes les difficultés liées à une conception du cours de la vie humaine basée sur un découpage en étapes qu'il reviendrait à chacun de franchir.

4. LES DÉFINITIONS COMMUNES DISSIMULENT DES ENJEUX SOCIÉTAUX

De nombreux termes sont utilisés pour définir le moment de la vie où l'on n'est plus un enfant et pas encore un adulte : il est tour à tour question de jeunesse, d'adolescence, de préadolescence, de postadolescence ou encore de grande adolescence.

Cette période, quelle que soit sa dénomination, est considérée comme :

- une période de transition entre une situation de dépendance (enfance) et une situation d'autonomie (Parron, 2010) ;
- une période au cours de laquelle les coordonnées sociales d'un individu acquièrent progressivement un caractère définitif alors qu'elles n'apparaissent encore qu'en pointillé (Galland, 1992) ;
- un processus au cours duquel chacun est amené à prendre des engagements de plus en plus nombreux et profonds envers les normes et les institutions conventionnelles (Roulleau-Berger L. in Francq B., Goffinet F., Lagrée J.C. et M. Vuille, 1988).

Ces définitions prennent pour acquis les modèles institués et/ou institutionnels : ce sont dès lors les pratiques juvéniles qui sont placées sur la sellette. Or en les rapportant aux repères et aux modèles qui ont servi aux générations précédentes, les pratiques des générations actuelles ne peuvent être qualifiées qu'en termes de marginalité croissante, de décrochage, de déviance, de pathologie, etc.

La linéarité des parcours individuels ne va plus de soi. Aux rites de passage se sont substitués des parcours plus individualisés vers l'âge adulte. Ainsi, selon Olivier Galland, nous serions passés du modèle d'installation au modèle de l'expérimentation. Le premier est illustré par « un processus de transmission sans altération, d'une génération à l'autre, de statuts et de valeurs relativement stables ». Le deuxième, quant à lui, postule un processus « itératif » de construction de soi par les acteurs eux-mêmes « fait d'essais et d'erreurs, jusqu'à parvenir à une définition de soi à la fois satisfaisante sur le plan de la *self-esteem* et crédibles aux yeux des acteurs institutionnels » (Galland, 1997 : 160).

Ciccheli et Merico (2007) évoquent à ce propos une « génération yoyo ». Les moments, durées et successions des phases de la vie ne sont plus figés. Désormais, les individus peuvent eux-mêmes ordonner ces différentes étapes. Cependant, il ne faut pas pour autant assimiler le modèle d'expérimentation à un rejet de la transmission : « Aujourd'hui, le devenir social n'est plus inscrit dans une catégorisation initiale, mais est à construire par un ensemble de stratégies adaptées » (Galland, 1997 : 84). En fait, Galland avance par là le fait que désormais, la définition de soi se construit, plus qu'elle n'est héritée.

Mais l'apparente souplesse des vies humaines et l'injonction faite aux individus de façonner leur destin au départ d'un projet personnel ne dissimulent-elles pas des enjeux politiques et analytiques majeurs ? A titre d'exemple, il se pourrait bien que ce que l'on désigne communément en termes d'allongement de la jeunesse ou de report de l'entrée dans l'âge adulte, constitue une forme d'adaptation conjoncturelle à des évolutions majeures qui ont touché l'organisation du marché de l'emploi et les rapports intergénérationnels. Le séjour prolongé des jeunes au domicile parental, par exemple, serait une réponse momentanée face aux nouvelles exigences de mobilité et de flexibilité qui orientent le recrutement et la gestion de la main-d'œuvre.

Les difficultés récurrentes liées à l'entrée et au maintien en emploi et les nouvelles formes d'emploi expérimentées par les jeunes générations rendent également caduques les cadres établis de l'approche sociologique et/ou politique. L'analyse proposée par Laurence Roulleau-Berger en 1999 resterait donc

d'actualité : « Parler de la socialisation des jeunes en restant dépendant de la notion d'adultéité au sens où elle a été définie tout au long de ces vingt dernières années et qui contiendrait l'idée d'une stabilisation quasi-définitive à la fois sur le marché du travail et dans la vie familiale apparaît anachronique dans les cadres de la société salariale en transformation. En effet, ce qui caractériserait la jeunesse d'aujourd'hui, serait moins la désynchronisation du franchissement des seuils que l'incertitude des situations d'emploi, la réversibilité des statuts sociaux, les chevauchements de différentes formes de travail, la diversité des formes de vie familiale et des modes de socialisation juvénile » (Roulleau-Berger L., 1999).

Les rapports entre générations doivent beaucoup aux équilibres démographiques. Au 1^{er} janvier 2010, la Belgique comptait 10.839.905 habitants ; parmi eux, 2.214.156 étaient âgés de moins de 18 ans (soit 20,42%). Les équilibres démographiques sont sensiblement différents si l'on prend en considération la région. L'utilisateur du site statbel.fgov.be n'aura de cesse de s'étonner de la grande variété des catégories d'âge, dès lors que les données de l'âge sont croisées avec d'autres variables... Cela étant, on notera qu'au 1^{er} janvier 2008³, on dénombrait :

- dans la Région de Bruxelles-capitale : 253.288 individus âgés de moins de 20 ans (soit 24.16% de la population totale) ;
- en Région wallonne : 839.253 individus âgés de moins de 20 ans (soit 24.28% de la population totale) ;
- en Région flamande : 1.360.229 individus âgés de moins de 20 ans (soit 22.08% de la population totale).

Pour appréhender les enjeux qui traversent les rapports intergénérationnels, on peut souligner que :

- dans la Région de Bruxelles-capitale, les moins de 5 ans pèsent le plus lourdement : ils sont 75.687, soit 7,2% de la population totale (contre 5,8% en Région wallonne et 5,3% en Région flamande). On peut donc considérer que les questions d'enfance et de jeunesse sont, à Bruxelles, plus largement orientées vers les besoins, attentes ou difficultés rencontrés par des parents, et probablement par des parents plutôt jeunes (compte tenu de l'âge des enfants). On notera que ce poids démographique des jeunes enfants n'a cessé de croître au cours des dernières années : 6,36% en 1995 ; 6,43% en 2000 ; 6,87% en 2005 ; 6,98% en 2006 et 7,11% en 2007. Les infrastructures d'accueil (crèches, gardiennes,...) et le préscolaire sont donc actuellement particulièrement sollicités, et la demande va en croissant. Demain, ce seront d'autres services et institutions qui seront mis à contribution.
- en Région wallonne, la tendance est à la stabilisation après un déclin de la fécondité entre 1995 et 2005 : les enfants de moins de 5 ans représentaient 6,26% de la population wallonne en 1995, 5,83% en 2000 puis 5,75% en 2005. Par contre, et c'est une conséquence de ce qui précède, les 15-19 ans ont un poids démographique plus important en 2008 (6.58% de la population totale), un poids qui est allé en croissant depuis 2000 (6,2% en 1995 ; 6,14% en 2000 ; 6,39% en 2005 ; 6,49% en 2006 et 6,56% en 2007).
- à l'autre extrémité des âges de la vie, le poids démographique des plus de 65 ans a lui aussi connu des évolutions : en Région wallonne, on est passé de 16,07% en 1995 à 16,42% en 2008 (avec un pic au début du troisième millénaire, puis un déclin à partir de 2005 : 16,77% en 2000, 16,79% en 2005,

³ Ces données sont extraites des statistiques fournies par le SPF Economie, PME, Classes Moyennes et Energie, et calculées au départ des tableaux précisant la répartition de la population par sexe, groupe et classe d'âge 1998-2008. Adresse : [http://statbel.fgov.be/fr/modules/publications/statistiques/population/downloads/population par sexe groupe et classe d ges la belgique et par region.jsp](http://statbel.fgov.be/fr/modules/publications/statistiques/population/downloads/population%20par%20sexe%20groupe%20et%20classe%20d%20ges%20la%20belgique%20et%20par%20region.jsp), consulté le 06/07/2011.

16,70% en 2006 et 16,53% en 2007° ; dans la région de Bruxelles-capitale, la baisse du poids démographique des aînés est encore plus sensible : de 17,32% en 1995, on est passé à 16,77% en 2000, 15,45% en 2005, 15,17% en 2006, 14,82% en 2007 et 14,50% en 2008.

La conjonction de ces deux mouvements (hausse du poids démographique des enfants et des jeunes ; baisse du poids démographique des plus de 65 ans) en Région wallonne et surtout en Région de Bruxelles-capitale s'accompagnera-t-elle d'une inflexion des politiques publiques et d'un ajustement des modes de redistribution des ressources financières entre les groupes d'âge ? La répartition des compétences en Belgique ne facilite probablement pas les choses : c'est aux communautés qu'il revient de soutenir – et qui auront peut-être à le faire davantage encore, s'il s'avérait que les allocations familiales relèvent des compétences communautaires – l'encadrement et l'accompagnement des jeunes et des enfants ; c'est à l'Etat fédéral qu'il revient d'organiser le système des pensions et des soins de santé...

Enfin, si l'on considère les tranches d'âge significatives pour les politiques de la Fédération Wallonie-Bruxelles (garde et accueil ; préscolaire ; primaire ; secondaire ; Organisations de Jeunesse ; etc.), on peut considérer, sur base des données de Statbel du 1^{er} janvier 2008, que sont concernés quelque 45% des enfants de moins de 12 ans résidant en Belgique, 42% des 12-17 ans, 43,5% des 18-24 ans et 43% des 25-29 ans.

Tableau 1. La population de moins de 30 ans⁴

Tranches d'âge	Belgique	Région de Bruxelles-Capitale	Région wallonne	dont Cte germanophone	Communauté Française
moins de 3 ans	365.042	47.440	119.353	2.058	164.735
de 3 à 5 ans	351.230	41.296	119.589	2.212	158.673
de 6 à 11 ans	716.811	72.565	248.196	5.289	315.472
de 12 à 17 ans	761.424	68.119	261.158	6.042	323.235
de 18 à 24 ans	898.779	93.462	303.937	6.195	391.204
de 25 à 29 ans	686.192	91.819	207.952	3.847	295.924

Source : SPF Economie, PME, Classes moyennes et Energie, Statbel

Tableau 2. Population scolaire en 2007-2008 (date de référence : 15 janvier 2008)⁵

Elèves le 15 janvier 2007	CF	Officiel subv.	Libre subv.	Total
Maternel ordinaire	12.744	94.605	67.873	175.222
Primaire ordinaire	26.619	149.019	129.265	304.903
Secondaire ordinaire	81.480	55.471	206.457	343.408

⁴Extrait du Mémento 2009 de l'OEJAJ :

http://www.oejaj.cfwb.be/fileadmin/sites/oejaj/upload/oejaj_super_editor/oejaj_editor/pdf/memento_oejaj_2009.pdf

⁵Extrait du Mémento 2009 de l'OEJAJ :

http://www.oejaj.cfwb.be/fileadmin/sites/oejaj/upload/oejaj_super_editor/oejaj_editor/pdf/memento_oejaj_2009.pdf

Maternel spécialisé	250	373	609	1.232
Primaire spécialisé	3.953	4.989	6.752	15.694
Secondaire spécialisé	3.807	3.283	8.014	15.104

Source : Direction générale de l'Enseignement obligatoire

Un peu moins d'un million d'enfants et de jeunes âgés de moins de dix-huit ans (962.115) seraient donc théoriquement (il reste difficile d'identifier une appartenance communautaire) concernés par les politiques publiques initiées par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Si l'on prend pour base la population scolaire de l'année 2007-2008, on est logiquement en-deçà du chiffre estimé, soit 855.563 élèves (les moins de trois ans ne sont pas amenés à fréquenter l'école).

NOTRE POINT DE DÉPART

1. RATTACHER LES CONDITIONS PSYCHOLOGIQUES AUX INSTITUTIONS

Notre analyse, on l'aura compris, vise à dégager les modèles ou les logiques d'action des institutions de socialisation ainsi que les pratiques quotidiennes des enfants et des jeunes, et à interroger leur étroite articulation.

Nous entendons prendre distance à l'égard d'une tendance à l'individualisation des problématiques et opter pour une approche plus « objectivante » privilégiant, par exemple, la réflexion sur les situations caractérisées par un état de **vulnérabilité**, celles où les choix individuels sont rendus difficiles parce que les références axiologiques et normatives sont diffuses, multiples ou contradictoires, parce que les informations mises à disposition des acteurs sont lacunaires, peu accessibles ou complexes, parce que les règles de droit sont bafouées et débouchent sur un affrontement où le plus puissant impose sa propre loi, etc. Les risques sont grands alors que les décisions prises n'emportent leurs auteurs dans des directions peu enviables ou dans des impasses.

Et dès lors, on ne peut occulter les (nouvelles) souffrances individuelles générées par l'affirmation d'un modèle culturel valorisant l'Individu Sujet Acteur (Bajoit, 2003) et le système normatif qui en constitue l'étagage.

Notre perspective s'inscrirait dans le « vieux » programme durkheimien : « D'une manière générale, nous estimons que le sociologue ne s'est pas complètement acquitté de sa tâche tant qu'il n'est pas descendu dans le for intérieur des individus afin de rattacher les institutions dont il rend compte à leurs conditions psychologiques. A la vérité (...) l'homme est, pour nous, moins un point de départ qu'un point d'arrivée » (Durkheim, 1909 : 185).

Il n'est donc pas dans notre intention d'emprunter un modèle « développementaliste » où l'individu se constitue progressivement, au fil d'une série d'étapes prédéterminées et où l'adolescence occupe une position centrale. Nous en présenterons toutefois les grandes lignes directrices (au départ de Leclercq, 2008) afin de mieux discuter de la relativité des repères qui sont retenus. Le recours à la notion d'adolescence, plutôt qu'à celle de jeunesse, offre apparemment un gage de clarté : il paraît plus facile de définir l'adolescence que la jeunesse. Nous n'entendons pas nier ici l'importance des facteurs biologiques et psychologiques dans la constitution d'un être humain ; il s'agira davantage de souligner les implications d'une conception universalisante de la nature humaine et des besoins qui seraient associés à certains âges de la vie. « Human beings also have a number of biologically given needs. There is an organic basis to our needs for food, drink, sex and the maintenance of certain levels of body temperature. But the ways in which these needs are satisfied or coped with vary widely between – and within – different cultures. For example, all cultures tend to have some kind of standardized courtship behaviour. While this is related to the universal nature of sexual needs, their expression in different cultures – even including the sexual act itself – varies enormously. A common position for the sexual act in Western culture involves the woman lying on her back, and the man on top of her. This position is seen as absurd by people in some other societies, who are more likely to have intercourse lying

side by side, or with the woman on top of the man, or with the man facing the woman's back, or in other positions. The ways in which people seek to satisfy their sexual needs thus seem to be culturally learned, not genetically implanted» (Giddens, 1997 : 22).

Nous ne nierons pas que des besoins déterminés soient ressentis par telle ou telle catégorie de la population, mais nous rejeterons l'idée que ces besoins sont « naturels » et que les besoins soient un facteur explicatif du comportement. La notion de besoin n'explique rien. Ce qu'il faut précisément expliquer, c'est la genèse du besoin, étant entendu que les besoins sont façonnés par l'environnement culturel et social.

2. L'EXISTENCE DE L'INDIVIDU ET L'HISTOIRE DE LA SOCIÉTÉ NE SE COMPRENNENT QU'ENSEMBLE (C. WRIGHT MILLS)

La notion de « transition » est intrinsèquement liée à l'analyse du déroulement des biographies individuelles. La constitution d'un paradigme biographique, en sciences sociales, a soutenu des approches quantitatives basées sur l'exploitation de données longitudinales et qualitatives basée notamment sur l'analyse de récits de vie ou l'exploitation de matériaux narratifs et discursifs.

2.1. DESTINÉES INDIVIDUELLES, COURANTS DE FOND ET VÉHICULES

Les travaux des sociologues se sont confrontés tant à la singularité du devenir biographique individuel qu'aux flux sociaux dans lesquels les particularités individuelles importent moins.

A travers la notion d'habitus, Pierre Bourdieu a défini les identités individuelles comme le fruit d'une trajectoire sociale propre au milieu familial ou social d'appartenance : ce que je suis, c'est-à-dire la façon dont je définis le monde et ma place dans le monde, est le reflet d'une trajectoire marquée par le déclin des capitaux possédés ou au contraire, d'une trajectoire marquée par l'augmentation des capitaux possédés. Le devenir biographique individuel est ici étroitement chevillé à l'évolution des positions occupées par les groupes familiaux ou sociaux dans l'espace social.

Dans la problématique qui nous préoccupe, il s'agit de prendre en considération les événements singuliers vécus par chacun des enfants et des jeunes sans perdre de vue les grandes tendances qui, à l'instar des courants marins, sous-tendent le déroulement de chacune des destinées individuelles. Les transitions dans les trajectoires individuelles peuvent être redevables d'accidents singuliers et/ou d'événements partagés par tous.

Jean-Claude Passeron (1989) prend appui sur les conceptions de Schumpeter (1972 : 183) pour proposer une intéressante métaphore à ce propos. Il est important, suggère-t-il, de ne pas se laisser abuser par les itinéraires ou les trajets individuels en oubliant de considérer les véhicules, « c'est-à-dire des segmentations, plus ou moins contraignantes, plus ou moins durables, selon lesquelles sont conjoints ou disjoints les paquets d'individus véhiculés dans un réseau de déterminations » (Passeron, 1989 : 8).

« Les classes sociales (ou tous autres découpages attestés comme pertinents par une série d'effets), nous disait-il, sont comme des autobus dont le trajet constitue un objet spécifique de description, même si les véhicules ne contiennent plus à l'arrivée les mêmes voyageurs qu'au départ et, à la limite, au terminus plus aucun de ceux qui y étaient montés. Si peu marxiste qu'il fût, Schumpeter n'admettait pas que l'on pût liquider l'existence catégorielle des classes et leur histoire par le constat qu'il y a de la mobilité sociale, c'est-à-dire que les individus ou les lignées, seuls acteurs réels, entrent et sortent des classes sociales. L'étude de la mobilité sociale, intra- et inter-générationnelle, constitue certes un champ de recherche, mais elle laisse ouvert le champ d'une autre description historique qui reste en principe irréductible à la première, celle du devenir des classes sociales dont la biographie collective ne se déduit pas des biographies individuelles. Les groupes ou classes dont le découpage s'atteste dans des effets durables (ou, si l'on préfère, par l'objectivité des relations qui les mettent en rapport de conflit ou de coopération, de domination ou d'obéissance) possèdent des propriétés et une histoire qui ne se réduisent pas à celles des individus ou des lignées qui circulent entre les groupes, au cours d'une génération ou d'une génération à l'autre.

La circulation des autobus définit une événementialité qui s'inscrit dans la journée autrement que l'emploi du temps des voyageurs : l'autobus est arrivé ou a été stoppé par une grève, il a eu du retard ou non, etc. Il y a bien là de la phénoménalité objectivable et mesurable, et non une hypostase métaphysique comme le répètent inlassablement les individualismes de conviction. La métaphore de l'autobus ne suggère pas de renoncer à l'analyse de la composition des flux, mais elle tend à la simplifier en anonymisant l'analyse de leur structure d'évolution ou de constance. Si l'on opère deux coupes synchroniques, au départ et à l'arrivée du bus, on peut par exemple constater qu'au terminus il avait moins de gens qu'au départ, qu'il y en avait plus ou qu'il y en avait autant, que le sex-ratio a changé ou la proportion de jeunes, etc. ; on peut faire toutes sortes d'analyses comparatives entre les diverses stations ou d'une ligne d'autobus à l'autre, mais, même porteurs des mêmes propriétés, les voyageurs peuvent très bien ne jamais être les mêmes : ne visant plus la même histoire, on doit se donner une autre méthodologie que celle qui permet de suivre les individus qui montent et qui descendent, et à qui on peut se contenter de demander leur biographie déambulatoire de la journée » (Passeron, 1989 : 8-9).

Dans notre cas, il s'agit donc d'identifier les « grands courants » et les « véhicules » qui contribuent à modeler ou à déterminer les parcours biographiques individuels.

2.1.1. LES COURANTS DE FOND

Certains de ces courants, les plus profonds, renvoient à l'enracinement socio-historique des vies individuelles. Le recours au diagramme de Lexis, outil commun des démographes, permet par exemple de localiser un événement en tenant compte de deux paramètres : l'âge de l'individu et la date où l'événement s'est produit (voir notamment Vandeschrick, 1992 : 1241-1262). Il offre l'opportunité d'une représentation schématique d'une double perspective dans l'analyse des biographies individuelles : transversale et longitudinale (Samuel, 2008).

Schéma 1 – Diagramme de Lexis

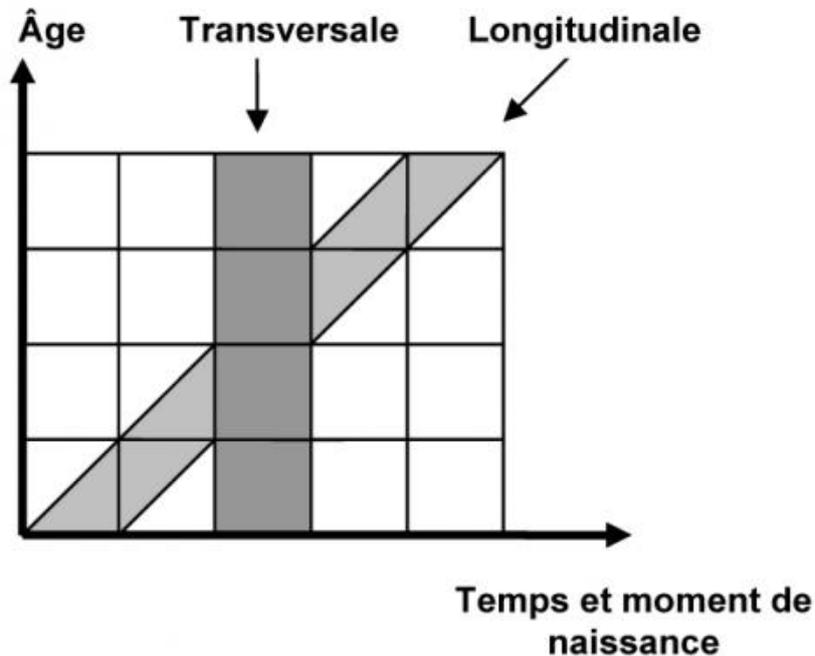


Schéma tiré de Samuel O. (op.cit.)

En centrant notre intérêt sur la situation des individus âgés de trois à dix-huit ans en 2011 qui résident sur le territoire des deux régions linguistiques de Belgique dans lesquelles les institutions de la Fédération Wallonie-Bruxelles sont actives (région de langue française et région bilingue de Bruxelles-capitale), nous devons donc admettre qu'au sein même de la population de référence, les trajectoires biographiques peuvent être très diverses, compte tenu de l'année de naissance (comprise entre 1993 et 2008) et des événements qui ont marqué la période de socialisation. Mais que par-delà ces tonalités différentes, ces trajectoires s'inscrivent dans la continuité de grands courants de fond.

2.1.1.1. LA RÉGULATION DES ACTIVITÉS HUMAINES PAR LES RÈGLES DE DROIT

C'est là un des premiers courants majeurs, qui détermine largement le déroulement des biographies individuelles. Les enfants nés depuis 1993, tout comme ceux de leurs ascendants encore en vie qui sont nés en Belgique, ont vécu et grandi dans un Etat de droit.

« Pour l'Organisation des Nations Unies, l'état de droit désigne un principe de gouvernance en vertu duquel l'ensemble des individus, des institutions et des entités publiques et privées, y compris l'État lui-même, ont à répondre de l'observation de lois promulguées publiquement, appliquées de façon identique pour tous et administrées de manière indépendante, et compatibles avec les règles et normes internationales en matière de

droits de l'homme. Il implique, d'autre part, des mesures propres à assurer le respect des principes de la primauté du droit, de l'égalité devant la loi, de la responsabilité au regard de la loi, de l'équité dans l'application de la loi, de la séparation des pouvoirs, de la participation à la prise de décisions, de la sécurité juridique, du refus de l'arbitraire et de la transparence des procédures et des processus législatifs » (<http://www.un.org/fr/ruleoflaw/>).

En Belgique, le législateur a donné une définition juridique des âges de la vie et des droits et obligations qui y correspondent. En regard de la loi, l'enfant est un mineur, un individu qui n'a pas encore atteint la majorité (âge à partir duquel une personne est considérée comme capable d'exercer ses droits sans l'aide de ses parents ou de ses tuteurs et est tenue pour responsable des actes qu'elle pose). Plusieurs seuils ont été définis par le législateur belge (Jamin et Perrin ; 2005 : 18-21) :

- **la majorité civile** est l'âge auquel un individu est juridiquement considéré comme civilement capable et responsable, c'est-à-dire essentiellement l'âge auquel il est capable de s'engager dans les liens d'un contrat ou d'un autre acte juridique (sauf exception). Cette majorité est donc associée à une capacité à jouir de ses droits civiques. L'âge de cette majorité a été abaissé en 1990 à dix-huit ans. Dès lors, « le mineur est l'individu de l'un ou l'autre sexe qui n'a point encore l'âge de dix-huit ans accomplis » selon l'article 388 du Code civil belge ;
- **la majorité pénale** est le seuil à partir duquel un individu est considéré comme pénalement responsable de ses actes et relève par conséquent du droit pénal commun. Jusqu'à l'âge de dix-huit ans, le jeune est mineur d'un point de vue pénal et ne peut donc être l'objet de sanctions ;
- **la majorité nubile** est la capacité à se marier (à s'engager). Selon l'article 144 du Code civil belge, « nul ne peut contracter un mariage avant dix-huit ans » ;
- **la majorité sexuelle** est définie comme la capacité à entretenir des relations sexuelles avec le partenaire de son choix, quel que soit l'âge de ce dernier. Il n'y a pas à proprement parler de « majorité sexuelle » mais l'Etat reconnaît une sorte d'« âge de propriété corporelle » aux jeunes à partir de seize ans.

Le déroulement des biographies individuelles durant l'enfance et la jeunesse sont également redevables d'autres dispositifs légaux.

- La Belgique a ratifié la Convention Internationale des Droits de l'Enfant le 16 décembre 1991.
- Le législateur belge a imposé une obligation scolaire qui prend cours à l'âge de 6 ans, imposée à temps plein jusqu'à l'âge de 15 ans et à temps partiel jusqu'à l'âge de 18 ans.
- Le législateur de la Fédération Wallonie-Bruxelles a assigné aux institutions de socialisation une mission d'éducation citoyenne, et précisé les missions prioritaires de l'Enseignement fondamental et de l'Enseignement secondaire (décret « Missions » du 24 juillet 1997).
- A la législation sur la protection de la jeunesse promulguée par le législateur belge (loi du 8 avril 1965) s'est ajouté le décret sur l'Aide à la Jeunesse en Fédération Wallonie-Bruxelles (décret sur l'Aide à la Jeunesse du 4 mars 1991). La loi sur la protection de la jeunesse a fait l'objet d'une modification récente pour les jeunes qui ont commis des faits qualifiés d'infractions.

La présentation de ces courants liés à la régulation des activités humaines par le droit est partie des tendances les plus lourdes pour aller vers des dispositions plus précises. Nous n'avons par ailleurs mentionné que celles des dispositions qui nous concerneront plus précisément. On voit par ailleurs que les mouvements de fond, liés

ici à l'attribution d'un statut à l'enfance et à la jeunesse, peuvent connaître des inflexions conjoncturelles qui vont produire leurs effets dans certaines circonstances marginales ou sur certains groupes sociaux.

2.1.1.2. L'AMÉLIORATION DES CONDITIONS DE VIE

On a peut-être perdu de vue que le déroulement des biographies individuelles est également dépendant de données biologiques, sanitaires et environnementales. Le déroulement de l'enfance et la jeunesse a largement bénéficié d'une amélioration des conditions de vie : fin des conflits armés dans l'Union européenne, disparition des épidémies et des famines, amélioration de la qualité et de l'accessibilité des soins médicaux, baisse de la mortalité infantile, progrès de la médecine (par exemple, dans le domaine de la néonatalogie), politiques de prévention sanitaire, etc. Dans nos sociétés occidentales, l'augmentation de la durée de vie, la capacité accrue à gérer la fécondité et le calendrier des naissances ont aussi contribué à une reconfiguration des rapports entre hommes et femmes et entre générations.

Il n'est pas inutile de le rappeler, parce qu'une partie des enfants et des jeunes présents sur le territoire des états occidentaux ne sont pas nés et n'ont pas grandi dans un tel contexte grosso modo plus favorable, parce qu'ils sont originaires de régions où les conflits armés, par exemple, ont durement touché les conditions de vie quotidiennes.

D'autres impératifs ont pu émerger et se constituer comme valeurs centrales : la santé, le bonheur, l'épanouissement personnel, l'équilibre individuel. Et de nouvelles pathologies ont émergé en contrepartie de l'affirmation d'un nouvel ordre normatif valorisant le bien-être existentiel : dépression, anxiété, angoisse, etc.

2.1.1.3. L'INFLEXION DES MODES DE GOUVERNANCE

Nous l'avons déjà suggéré, l'enfance et la jeunesse sont en grande partie ce que les institutions de socialisation font d'elles. Or les orientations prises par l'action des institutions de socialisation sont intimement liées aux éléments qui organisent les politiques publiques et/ou les modes de gouvernance.

Considérons ici deux courants fondamentaux.

LA PILARISATION

Premièrement, le modèle belge, en matière d'action publique, doit beaucoup à l'organisation de la société civile belge autour de « piliers ». Le terme de pilarisation désigne le fait que les grandes familles idéologiques qui composent le pays (chrétiens, socialistes et libéraux) encadrent les individus de la naissance à la mort et chacun des événements qu'ils vivent (Wynants, 1998 : 13-84).

Si du côté socialiste, on se montre attaché au développement d'institutions publiques, du côté chrétien on a privilégié le développement de services collectifs externes à l'Etat. Mais comment expliquer cette configuration institutionnelle particulière ?

Historiquement, la spécificité de la Belgique est de ne pas avoir prôné (comme en France) de séparation stricte entre l'Eglise et l'Etat. En 1831, lors de sa promulgation, la Constitution belge est l'une des plus libérales d'Europe : elle « offre une synthèse originale entre le principe démocratique posé contre le principe monarchique, et une conception de la liberté des cultes porteuse d'une séparation originale entre l'Eglise et l'Etat » (Kuty, 2005 : 180). On donnera ainsi une définition très large à la liberté de culte, en y incluant même la liberté de l'enseignement. C'est ce point de départ qui a permis de faire reposer l'ordre procédural (ou structure organisant une pluralité de valeurs) sur une pluralité de compromis négociés par les acteurs à partir des différents noyaux normatifs élaborés de manière continue. Pour que cela puisse fonctionner, les grandes familles idéologiques ont élaboré deux cadres normatifs particuliers : le consensualisme et le pragmatisme, qui ont permis de former ce que l'on va appeler « le compromis à la belge » (Kuty, 2005 : 178-179), le consociativisme.

La Belgique est en fait l'écrin d'un libéralisme consensualiste. Contrairement à l'Angleterre (ou une majorité s'impose à une minorité), la Belgique proclame le fait que le parti dominant ne peut éliminer ou rejeter les composantes minoritaires de la nation. Pour éviter tout déchirement interne, chaque « famille » doit modérer ses propres prétentions, faire des concessions, éviter tout extrême...La « lutte » politique repose sur la persuasion, à l'aide de moyens pacifiques. Le pragmatisme à la belge, c'est en réalité l'évitement des débats de principes facteurs de division. (Kuty, 2005 : 201).

Les catholiques, les socialistes et libéraux ont créé chacun leurs propres associations, organisations, institutions sociales, culturelles, etc. (Scouts, Patros, Faucons rouges, Mutualité chrétienne, libérale, socialiste, CSC, FGTB, CSLB,...). Le système belge est caractérisé par la forte puissance de ces piliers et la faible assise nationale de l'Etat. Alors que dans d'autres pays, l'Etat a le pouvoir d'imposer ses décisions, en Belgique, ces dernières sont nécessairement le fruit de compromis entre ces différents piliers.

LE PRINCIPE DE SUBSIDIARITÉ

Deuxièmement, le mode de gouvernance en Belgique repose sur un fonctionnement décentralisé et de constantes négociations entre partenaires sociaux. Mais comment cela est-il possible concrètement ? Grâce au principe de subsidiarité, c'est-à-dire le principe qui affirme que l'Etat n'a pas à intervenir directement dans les politiques en tant qu'opérateur mais qu'il doit reconnaître, susciter et encadrer l'action d'opérateurs essentiellement d'initiative privée et à caractère associatif. A travers des dispositions légales, le législateur définit des objectifs, les modalités d'octroi des subventions ; il vérifie par ailleurs l'usage qui est fait des ressources octroyées, à travers une fonction de contrôle exercée par des services d'inspection.

Jamin et Perrin (2005) soulignent, en suivant de Wasseige (2000), que dans les politiques publiques belges, le principe de subsidiarité a gagné en vigueur dans le contexte de l'après Seconde Guerre mondiale, puis de la guerre froide et de l'opposition URSS/USA, communisme/capitalisme. « Le principe de subsidiarité s'explique aisément dans un pays fortement marqué par les piliers (idéologiques avec le clivage laïques/chrétiens, politiques avec les clivages entre socialistes, libéraux et chrétiens) dans la mesure où ces piliers, en lieu et place de l'Etat lui-même ou de toute autre organisme, à travers leurs multiples relais culturels, associatifs et institutionnels propageront les valeurs de chaque pilier et en assureront le relais politique. Le principe de subsidiarité leur permettra à la fois de garantir leur renouvellement autant que leur perpétuation. (...) Ce principe s'explique aussi dans un contexte historique où se trouvaient les pays européens : entre totalitarisme

et libéralisme. Les Etats totalitaires avaient montré les graves effets sur la liberté d'expression et de création, à travers une politique d'élaboration, par la puissance publique, de normes et de valeurs culturelles d'une part et par une politique de censure de l'autre. Quant au modèle américain, les politiques culturelles européennes se défendaient d'une logique de régulation principale de la culture par le marché d'une part, par les fondations privées de l'autre, en préconisant la mise en place de politiques culturelles centrées sur les acteurs de terrain » (de Wasseige, 2000 : 162-163).

Ces deux courants fondamentaux, pilierisation et subsidiarité, connaissent toutefois quelques inflexions.

LES PROJETS MENÉS À LA DEMANDE DES POUVOIRS PUBLICS

Depuis toujours en Belgique, le principe de non-ingérence de l'Etat est la norme de référence et la compétence est accordée à l'instance la plus proche de l'action à accomplir. Il y a donc une valorisation de l'autonomie locale des structures intermédiaires. Depuis 1985 néanmoins, l'Etat procède à des contrats avec le privé en ce qui concerne les publics prioritaires et les modalités d'action. C'est-à-dire qu'il alloue des fonds à des projets répondant à une demande qu'il a lui-même créée : on peut y voir une sorte de « commande sociale » adressée aux associations. Celles-ci deviennent sous-traitantes des objectifs du pouvoir public.

Prenant pour exemple l'Opération « Eté Jeunes » (ou Créactiv'Eté), Jamin et Perrin (2005) soulèvent l'hypothèse d'une entorse au principe de subsidiarité « originel » selon lequel l'Etat n'intervenait aucunement dans le contenu des projets proposés.

L'ÉMERGENCE D'UN ETAT SOCIAL ACTIF

La notion d'Etat social actif est apparue pour la première fois dans des textes officiels en 1999 : dans la déclaration de politique gouvernementale, on pouvait lire que « le développement de l'Etat social actif sera l'objectif central de la politique économique et sociale du nouveau gouvernement ». Mais que recouvre la notion d'Etat social actif ?

Certains spécialistes des politiques publiques, comme G. Esping-Andersen (2002 : 1-25), pointent le passage de l'Etat providence à l'Etat social actif. Selon Vielle, « l'idée principale déterminante, à l'origine de tous les systèmes que nous connaissons en Europe, était de permettre aux travailleurs qui, tout à coup, ne pouvaient plus dépendre pour leur survie que d'un grand marché (ce qui n'était pas le cas avant la révolution industrielle), d'être démarchandisés. C'est-à-dire de ne plus avoir à se vendre sur le marché du travail, dans une série de circonstances considérées comme légitimes : la maladie, l'accouchement, la vieillesse, etc. Progressivement, une série de risques seront considérés comme donnant légitimement le droit à pouvoir vivre sans dépendre du marché du travail » (Vielle, 2002 : 32-43).

Une série de risques est donc définie et la présence de ces risques donne le droit de vivre sans dépendre du marché du travail. L'existence de risques permet la mise en œuvre d'assurances, de solidarité pour les couvrir. Quand de nouveaux risques ou de nouveaux besoins apparaissent, des financements sont prévus pour les couvrir. A partir de 1975, il y a un changement : les besoins couverts sont fonction de l'enveloppe financière disponible et non plus l'inverse (Vielle, *op.cit.* ; 2002 : 35). C'est dans les années 1980, suite à la crise de 1974-75 que le modèle du *Welfare State* est remis en cause. Avec l'émergence d'un Etat social actif, l'objectif est de réajuster le rapport entre actifs et inactifs. La sécurité sociale vise alors non plus à démarchandiser les individus mais bien à les remarchandiser, c'est-à-dire à les remettre sur le marché du travail. De cette façon, les

cotisations augmentent et les prestations diminuent. Apparaît aussi l'idée qu'il est stigmatisant de recevoir des prestations sociales. Cela vient du fait qu'il est souvent admis que les gens qui reçoivent des allocations sociales n'ont pas l'intention de retourner sur le marché du travail. Dans le cadre de la politique de l'Etat social actif, il est demandé aux travailleurs de donner la preuve de leur employabilité, ou à tout le moins la preuve qu'ils veulent trouver du travail, qu'ils en cherchent ou qu'ils sont prêts à suivre une formation donnant accès au marché du travail.

La remise au travail est donc le centre des préoccupations. Les nouvelles politiques sociales sont donc essentiellement des politiques d'insertion socio-professionnelle, comme par exemple dans le cadre des dispositifs mis en œuvre pour les demandeurs d'emploi et les chômeurs qui accentuent le contrôle exercé sur les démarches effectuées et l'amélioration de leur « employabilité ».

Cette inflexion des politiques publiques et des modes de gouvernance tend à exacerber l'idée de risques et de responsabilité individuelle. L'individu doit endosser la responsabilité « d'être soi, de s'assumer, d'assumer ce que l'on est, à la première personne (...) Et, dès lors que l'accès aux redistributions sociales en vient à être conditionné par la construction de projets de vie, de formation... ces transformations doivent être interprétées comme un processus où la responsabilisation individuelle trahit une déresponsabilisation collective » (Genard, 2005).

LA RÉFÉRENCE EUROPÉENNE

Au cours des dernières décennies, les directives européennes ont pris un poids accru sur les législations nationales des Etats membres. Ces directives dépassent à présent les « simples » points techniques, pour esquisser des lignes de conduite communes par exemple en matière de formation. La déclaration de Bologne a constitué le premier pas d'une harmonisation de l'enseignement supérieur en Europe. Le processus de Copenhague, qui fait suite à l'initiative de Bruges (octobre 2001) pose les bases d'une coopération européenne renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnel, visant à favoriser le transfert, la capitalisation et la reconnaissance des acquis des apprentissages en Europe. Les États membres sont invités à établir des liens entre les systèmes de certification nationaux et le cadre européen des certifications (CEC).

Au programme Jeunesse (2000-2006) a succédé « Jeunesse en action » (2007-2013). Un budget de 885 millions d'euros est consacré au soutien d'activités destinées aux jeunes et aux animateurs de jeunesse dans cinq domaines :

1. Jeunesse pour l'Europe, pour encourager la citoyenneté active, la participation et la créativité des jeunes au moyen d'échanges de jeunes, d'initiatives de jeunes et de projets jeunesse pour la démocratie.
2. Service Volontaire Européen pour aider les jeunes à développer leur sens de la solidarité par la participation, individuelle ou collective, à des activités non payées et sans but lucratif de volontariat à l'étranger.
3. Jeunesse dans le monde pour soutenir les partenariats et les échanges de jeunes et d'organisations de jeunesse dans le monde.
4. Systèmes d'appui à la jeunesse, une action qui prévoit plusieurs mesures de soutien en faveur des animateurs et des organisations de jeunesse et vise à améliorer la qualité de leurs activités.

5. Soutien à la coopération européenne dans le secteur de la jeunesse, pour soutenir la coopération dans le domaine des politiques de jeunesse au niveau européen, en particulier en facilitant le dialogue entre les jeunes et les décideurs (http://ec.europa.eu/youth/youth-in-action-programme/doc247_fr.htm).

La politique de jeunesse européenne prend appui sur une initiative communautaire, celle du « dialogue structuré », à travers un processus de consultation des jeunes et des Organisations de Jeunesse à tous niveaux dans les pays membres. La thématique prioritaire retenue pour la période 2010-2011 est l'emploi des jeunes. Sous la présidence espagnole (1^{er} janvier au 30 juin 2010), cette thématique était déclinée sous l'intitulé « Social inclusion » ; sous la présidence belge (1^{er} juillet 2010 au 31 décembre 2010), sous l'intitulé « Youth work » et sous la présidence hongroise (1^{er} janvier 2011 au 30 juin 2011), sous l'intitulé « Participation/active citizenship » (http://ec.europa.eu/youth/youth-policies/doc1707_en.htm).

Dernier exemple, dans le domaine de l'information jeunesse : l'Agence européenne pour l'information et le conseil des jeunes (ERYICA) a été créée en 1986 et elle opère, à ce jour, dans vingt-huit pays, regroupe vingt-quatre membres, cinq affiliés, et trois organisations coassociées. Cette organisation internationale sans but lucratif a été soutenue financièrement par l'Union européenne via son programme « Jeunesse en Action ». Deux autres réseaux importants sont également actifs au niveau de l'Union Européenne : EYCA, l'Association européenne des cartes jeunes, et EURODESK, visant à informer les jeunes et ceux qui travaillent auprès d'eux sur l'Europe.

2.1.1.4. LA SOCIÉTÉ DE L'INFORMATION

Avec la diffusion du web 2.0, aux alentours de 2003, c'est une vaste plateforme d'échanges d'informations qui a émergé. C'est probablement un courant de fond puissant qui émerge et qui contribue à installer de nouveaux rapports de pouvoir et de nouvelles lignes de fractures au sein de nos sociétés : « Entailles dans le bois, listes écrites, volumes, dossiers, films, rubans magnétiques, voilà des médias dont la capacité et les caractéristiques varient de façon considérable, mais qui permettent tous de conserver de l'information. Si son recouvrement dépend des capacités de rappel de la mémoire humaine, il dépend aussi d'habiletés à interpréter qui, parfois, dans une population donnée, sont l'apanage exclusif d'une minorité. Il va de soi que les techniques disponibles pour reproduire l'information entreposée influent sur les possibilités de sa diffusion. L'impression mécanisée, par exemple, influe sur la nature des formes d'information disponibles et de ceux qui peuvent en faire usage » (Giddens, 1987 : 323).

Les inventions successives de l'écriture, de l'imprimerie, de la radio, de la télévision, de l'internet,... ont marqué l'histoire de l'humanité ; elles étaient également associées à des formes d'organisation collective spécifique : « La ville, qui ne se développe jamais qu'en conjonction avec l'élaboration de nouvelles formes d'entreposage d'information, principalement l'écriture, est le conteneur ou le « creuset du pouvoir » dont dépend la formation des sociétés divisées en classes » (Giddens A., *op.cit.*, 1987 : 324). Aujourd'hui, les échanges virtuels, portés par Facebook, Twitter, MSN,... se jouent largement des frontières des états nations ; la diffusion de l'information est presque instantanée, contrairement à la reproduction manuscrite ou mécanique d'ouvrages au temps des moines copistes... A titre d'exemple, au IX^e siècle, à l'Abbaye Ste Hilaire en France, un copiste reproduisait environ quarante ouvrages au cours de sa vie ; il fallait un an pour copier une Bible, et le rendement était de trois à six folios par jour (<http://www.prieuresainthilaire.com/chauffoir.html>).

En Belgique, les pouvoirs publics ont soutenu des services d'information qui entendaient délivrer une information complète, actualisée et pluraliste afin d'aider les jeunes dans leurs choix ou leurs décisions. Cinquante ans plus tard, les choses ont bien changé et les services d'information jeunes sont amenés à réorienter leurs missions initiales. La diffusion des technologies de l'information et de la communication a introduit de nouvelles opportunités mais aussi de nouveaux défis. La prolifération d'informations de toutes sortes pourrait induire un sentiment de relativisme ou de dépossession et renforcer de ce fait l'incertitude du monde contemporain, ou au contraire, constituer un réservoir presque inépuisable d'idées, un diffuseur inédit d'utopies ou d'imaginaires collectifs. Grands consommateurs des technologies de l'information et de la communication (ordinateurs, ordinateurs portables, GSM, etc.) qui ont pénétré les lieux qu'ils sont amenés à fréquenter, enfants et jeunes non seulement s'informent mais produisent aussi de l'information.

2.1.1.5. LA DIFFUSION DES SAVOIRS PSYCHOLOGIQUES ET DES SCIENCES SOCIALES

Selon de nombreux auteurs, les conceptions psychologiques prédominent dans la mise en œuvre des dispositifs d'intervention sociale. Certains évoquent plus globalement la psychologisation comme une lame de fond de nos sociétés contemporaines (Weinberg, 2006 : 30). Dans un contexte de déclin des institutions, les choix individuels sont plus hésitants et plus réfléchis : chacun semble poussé à davantage d'interrogation sur soi et sur le sens de sa vie. « Lorsque les modèles de conduite ne sont plus stabilisés, la psychologie vient en renfort, censée apporter écoute et conseil, à défaut de la solution toute faite » (*ibid.*).

La psychologisation de la société est probablement liée à un mouvement plus profond encore, celui de la formalisation et de la diffusion des sciences humaines et sociales dans nos sociétés contemporaines. Pour le sociologue anglais Anthony Giddens, les sciences sociales sont aujourd'hui en situation de décrypter le fonctionnement des sociétés modernes tout en participant à leur transformation (Dortier et Zuber, 1998 : 38-41). La sociologie deviendrait ainsi une sorte de « connaissance de soi » de la modernité : « la connaissance que l'on a de la société devient un facteur agissant sur la société elle-même » (Giddens A., 1987 : 40).

La diffusion et la vulgarisation de théories psychologiques surtout, et dans une moindre mesure sociologiques, ont soutenu un travail de relecture des âges de la vie par les principaux intéressés et par leur entourage. C'est ainsi que s'est imposée l'idée d'une préadolescence comme transition problématique obligée. Selon Julie Delalande (2010), le passage par une période de préadolescence est ressenti comme une obligation par beaucoup d'enfants alors que les parents, qui sont étroitement encadrés par les injonctions normatives et qui se sont probablement appropriés l'idée de risques liés à cette « nouvelle » période de la vie, peuvent appréhender avec beaucoup de craintes les demandes d'autonomie formulées par leur enfant.

2.1.2. LES VÉHICULES

Les biographies individuelles sont donc portées par des courants majeurs, dont la profondeur historique est variable. Certains de ces courants semblent apaisés, alors que d'autres, plus récents, sont plus tumultueux. Leur confrontation n'est pas exempte de contradictions. Elle détermine pourtant le déroulement des vies individuelles et le regard que l'on porte sur le déroulement de ces vies : c'est en regard des univers normatifs et axiologiques véhiculés par les grands courants que les événements singuliers prendront sens.

En prolongeant la métaphore suggérée par Jean-Claude Passeron (1989), on peut associer les véhicules aux institutions sociales au sein desquelles les individus vont évoluer. En ce qui concerne les biographies des enfants et des jeunes dans le contexte retenu, un véhicule est nécessairement emprunté : l'école. De fait, la perspective adoptée par l'OEJAJ dans le cahier des charges associe étroitement la question des transitions à la période de scolarisation. Est-ce donc d'une enfance, d'une adolescence et d'une jeunesse « scolarisées » qu'il devrait avant tout être question ? Certes, on ne peut nier que la démocratisation et la prolongation de la formation scolaire ont été pour beaucoup dans l'émergence de nouvelles catégorisations de l'enfance et de la jeunesse dans nos sociétés contemporaines. Mais on perçoit aussi qu'il serait réducteur de ne considérer que les seules transitions associées aux différents points d'inflexion de la trajectoire scolaire. Les transitions familiales et résidentielles, les événements liés à la santé physique ou mentale de l'enfant, de l'adolescent, du jeune ou de ses proches, les projets personnels de préparation d'une carrière sportive ou musicale,... contribuent souvent à infléchir le parcours scolaire et pèsent probablement tout autant dans l'orientation des destinées individuelles.

Notre regard s'est alors tourné vers les véhicules optionnels ou les véhicules de secours que des enfants et des jeunes empruntent, de façon choisie ou contrainte. Rappelons que des entretiens ont été réalisés auprès d'acteurs institutionnels ou associatifs dans les domaines de la santé mentale, de l'Aide à la Jeunesse, des Organisations de Jeunesse, de la médiation scolaire et la « resocialisation » scolaire, de l'inspection scolaire et de l'engagement citoyen.

Considérons ici le véhicule « obligé » qui correspond à la prise en charge par l'institution scolaire d'une partie du processus d'éducation. L'école et l'âge, notons-le, contribuent dès lors largement à définir la place de l'enfance et la jeunesse dans nos sociétés contemporaines (Blöss, 1994 : 253-275). Les balises posées par l'institution scolaire, notamment dans l'itinéraire type qu'elle propose, a pour effet d'imposer l'image d'une trajectoire individuelle qui se déroule d'une manière quasi-immuable autour d'étapes à franchir suivant une séquence qui prend des allures de normalité (Gauthier et Bernier, 1997). L'échec et l'abandon scolaires font alors figure de « fléau social » et, sur un plan individuel, ils sont vécus comme une marginalisation et une disqualification sociales.

Toutefois, l'institution scolaire doit affronter les remous suscités par d'autres courants émergents : les lignes tracées par la Commission Européenne amènent à considérer l'exigence d'une formation tout au long de la vie. Il ne serait donc plus pertinent de limiter l'apprentissage à l'enfance et à la jeunesse et de considérer qu'une fois sorti du système scolaire, on arrête de se former... A l'heure du *long life learning*⁶, il s'agit avant tout d'apprendre à apprendre. De la même façon, en Fédération Wallonie-Bruxelles, elle doit à présent prendre en charge une mission d'éducation citoyenne, tout comme d'autres acteurs du monde associatif (mouvements de jeunesse, accueil extrascolaire, centres et maisons de jeunes, etc.). Dans la rencontre des différents courants, l'institution scolaire est bel et bien ballotée, secouée. Les membres d'équipage peuvent hésiter sur le cap à suivre ; les passagers peuvent souffrir des brusques changements de cap ou des atterrissements de ceux qui pilotent le véhicule...

⁶ Cfr la Commission européenne « Education et formation » : http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_fr.htm

Les savoirs psychologiques et les sciences sociales ont pénétré les institutions d'éducation et de socialisation, parfois sous des formes édulcorées, simplifiées ou détournées de leur sens originel. C'est ainsi que les difficultés de l'adolescence finiraient par constituer une sorte de passage obligé, institué plutôt qu'institutionnalisé : les agents en charge du processus d'éducation (parents, enseignants, éducateurs de tous ordres) devraient composer avec une adolescence non seulement scolarisée mais également passée au crible de l'approche psychologique et modélisée en termes de questionnements, de prises de risques, d'opposition aux règles, de confrontation aux limites, etc.

Enfin, si les institutions de socialisation contribuent à définir un parcours biographique « modèle », les individus peuvent avoir à affronter des événements qui ne sont pas du ressort de ces institutions. Ainsi, un enfant ou une jeune, suite au décès d'un de ses parents ou d'un divorce, peut être amené à devoir « grandir », « mûrir », prendre des décisions voire endosser des responsabilités qui transcendent le statut assigné par l'institution scolaire et contribuent à installer un décalage entre l'univers scolaire et ce que l'on désigne parfois en termes de « vraie vie » ou de « vie réelle ».

2.2. LES ITINÉRAIRES BALISÉS

Les transitions qui sont inscrites dans les parcours modèles institutionnalisés ont un caractère obligatoire : tous, enfants et jeunes, les franchiront, qu'ils le veuillent ou non. Il s'agit principalement des balises légales comme le passage à la majorité et des repères liés à l'institution scolaire comme l'obligation scolaire.

Ces transitions se doublent de seuils qui permettent d'accéder à des biens de consommation ou d'exercer des responsabilités dans la vie sociale. Il s'agit, par exemple, de l'âge légal pour ouvrir un compte bancaire (douze ans), l'âge légal pour commencer à travailler en tant qu'étudiant (seize ans), l'âge légal pour acheter et consommer de l'alcool mais uniquement de la bière et du vin, des cigarettes (seize ans), l'âge légal pour conduire seul (dix-huit ans), l'âge légal pour consommer de l'alcool « fort » (dix-huit ans). L'âge légal de dix-huit ans s'accompagne aussi de l'obligation de vote, de l'autorisation de quitter le territoire sans l'autorisation de ses parents ou tuteurs.

Aux conditions d'âge, s'ajoute parfois la nécessité de témoigner des aptitudes requises : obtention d'un certificat (CEB) attestant de la capacité de l'enfant à suivre un enseignement secondaire ; obtention d'un permis de conduire pour circuler seul avec un véhicule motorisé, etc.

Pour ceux des enfants et des jeunes qui ont « choisi » de s'y investir, d'autres institutions de socialisation proposent également des itinéraires balisés : le passage d'animé à animateur dans le cadre du scoutisme, le passage de sportif à entraîneur ou d'arbitre dans le cadre de fédérations sportives, par exemple. Ces transitions ont en commun d'être fortement corrélées à l'âge : des seuils précis ont été définis (dix-sept ans pour devenir animateur dans certains mouvements de jeunesse ; quatorze ans pour un rôle d'aspirant arbitre dans certaines fédérations sportives ; etc.). Mais ces transitions ne se font pas sur le seul critère de l'âge. Elles se doublent d'une « formation » : c'est le cas dans le secteur des mouvements de jeunesse et des fédérations sportives. Ces formations visent à responsabiliser le jeune, à lui fournir des connaissances et des compétences supplémentaires et à lui octroyer un nouveau statut accompagné de fonctions particulières.

Ces transitions obligatoires s'accompagnent souvent d'un nouvel ensemble de règles institutionnalisées ou de nouveaux codes de conduite auxquels le jeune doit se soumettre.

Les parcours de vie des enfants et des jeunes peuvent présenter une certaine linéarité, dès lors qu'ils sont définis par des institutions de socialisation : ils sont alors composés d'une succession de points de bifurcations. Ces transitions sont des points qui consacrent le passage d'un état à un autre, d'un statut à un autre ; mais par-delà une certaine prévisibilité, elles offrent l'opportunité d'expérimenter de nouvelles sensations, de nouveaux comportements mais elles ne sont pas exemptes de risques. Car si l'action humaine est généralement intentionnelle, les conséquences de cette action ne le sont pas. Chacun peut donc affronter des événements qu'il n'attendait pas, ou qu'il n'attendait pas sous la forme qu'ils ont prise...

Ces différents cas de figure obligent à envisager plus précisément la question des transitions et surtout celle des transitions « problématiques ».

3. LES TRANSITIONS ET LES TRANSITIONS PROBLÉMATIQUES

3.1. LA PLACE DES TRANSITIONS DANS LE PARADIGME BIOGRAPHIQUE

Le sociologue genevois Christian Lalive d'Épinay (2011) souligne l'abandon en sociologie de l'antique notion d'âge de la vie au profit d'une analyse de l'articulation des différents âges de la vie : à présent, on ne traite plus les vieux comme s'ils étaient nés vieux ou on n'aborde plus la jeunesse comme l'éternelle jeunesse française. Le regard se tourne à présent sur les transitions ou les bifurcations qui scandent le parcours biographique.

L'analyse de la production scientifique et les entretiens menés auprès du panel de personnes-ressources ont permis d'identifier une série de questions qui surviennent de façon récurrente lorsqu'on envisage ces transitions.

3.1.1. SE CONFRONTER À L'INCERTAIN ET À L'IMPRÉVISIBLE

Une transition dans le parcours de vie d'un individu comporterait une part d'imprévisibilité : il s'agirait de passer d'un contexte familier à un univers moins bien connu. A chaque moment de transition, c'est un nouvel ordre normatif qui doit être appréhendé et réapproprié. Ainsi, l'entrée à l'école, dans une organisation de jeunesse, dans une institution de prise en charge (dans les secteurs de l'Aide à la Jeunesse et de la santé mentale) suppose que l'enfant et le jeune perçoivent et intègrent de nouvelles règles (loi, codes de conduite, règles de discipline, règles de l'établissement, règles de bienséance, etc.), adoptent une nouvelle temporalité

des activités quotidiennes (heure du début et de fin des activités ; durée des activités ; segmentation des activités ; etc.). Certaines de ces transitions pourraient constituer un « choc spécifique », au sens de la sociologie phénoménologique d'Alfred Schütz (1962).

Pour Schütz, la situation biographique désigne la façon dont on situe le cadre de son action. Chacun de nous est amené à transposer le monde dans « notre » monde, en concordance avec les éléments signifiants de notre situation biographique : nous sommes tous nés de parents uniques, nous avons été éduqués par des adultes qui sont les guides d'un segment personnel de l'existence et qui est devenue « notre » vie ou « notre » histoire. La situation biographique d'un acteur individuel est donc le fruit de la sédimentation de toutes les expériences antérieures à l'ici et maintenant de sa vie. Elle comprend également une structure ou un système de pertinence, c'est-à-dire un ensemble ordonné d'intérêts et de convictions qui donnent un sens aux actes posés. Chacun de nous a son système de pertinence ; certains peuvent être partagés avec nos contemporains, mais chacun de nous sait aussi que ce qui est intéressant pour nous peut ennuyer un autre.

Certaines expériences vécues peuvent considérablement déstabiliser, fissurer voire ruiner le système de pertinence : elles constituent des « chocs spécifiques », qui obligent à adopter une nouvelle vision du monde. Ce que l'on croyait acquis ne l'est plus ; le monde apparaît sous un autre jour, radicalement différent de ce qu'il était. La transition est alors brutale et elle exige une resocialisation totale, proche de la socialisation primaire. Peter Berger et Thomas Luckmann (1986) qualifient ce processus d'*alternation*. L'exemple type est celui de la conversion religieuse. Dans ce cas, la réalité sera appréhendée sous un angle totalement différent, d'autres valeurs que celles qui avaient été intériorisées deviennent pertinentes et vraies, d'autres références apparaissent comme légitimes.

Chaque moment de passage d'un univers connu, à travers les personnes (amis, famille, etc.) et les lieux connus, de points de repères, peut susciter chez l'enfant et le jeune une angoisse face à cette incertitude. L'importance d'un encadrement et d'un accueil lors de ces moments de transition, ainsi que d'une information préalable, est une idée souvent avancée. Ces moments de passages sont nombreux dans le parcours de vie d'un enfant ou d'un jeune. Certains de nos interlocuteurs ont souligné que chaque passage d'une classe à une autre peut être délicat et devenir problématique car l'enfant va changer de professeur, parfois de camarades, de local, de cours ; passage d'une section à une autre dans le cadre des mouvements de jeunesse ; etc. Il s'agit aussi, pour les enfants et les jeunes, lors de ces passages, de passer des plus grands aux plus petits dans la classe, la section dans laquelle ils arrivent. Chaque moment de prise en charge par les secteurs de l'Aide à la Jeunesse et de la santé mentale est également une occasion de transiter vers l'inconnu et peut potentiellement engendrer des souffrances.

Cela étant, il y a des effets pervers à concevoir que chaque transition est une source potentielle, voire probable, de difficultés... On en oublierait presque qu'elles peuvent notamment constituer de réelles opportunités d'éducation et d'apprentissage.

3.1.2. CE QUI COMPLIQUE LES TRANSITIONS

Les transitions ne sont pas *de facto* ou *en soi* problématiques : certains passages peuvent offrir de nouvelles opportunités, certains sont vécus plus douloureusement, d'autres sont traversés sans grande charge émotionnelle. On invoque donc souvent les éléments contextuels et les conditions de vie de celui qui doit

affronter un changement dans sa vie : c'est ainsi que l'on dénonce souvent les limites imposées par une sorte de mécanisme de reproduction intergénérationnelle de déficits voire de pathologies.

La nature des activités proposées semblerait également compliquer la transition. Ce serait le cas lorsque l'enfant ou le jeune change d'école ou de classe ou lorsqu'il intègre un autre mouvement de jeunesse : la confrontation à de nouvelles matières, de nouvelles méthodes d'apprentissage, etc. peut dérouter. Par exemple, lors du passage des maternelles aux primaires, les activités proposées ne seront plus les mêmes, elles ne seront plus seulement artistiques, créatrices, sportives mais les enfants devront apprendre le métier d'élève, avec de nouvelles contraintes : rester assis pendant plusieurs heures pour se livrer à des activités cognitives, parfois moins ancrées dans une manipulation pratique (écouter, écrire, lire, calculer, etc.).

Enfin, les moments de transition ne sont pas toujours choisis. Ils peuvent être imposés aux parents et généralement à l'enfant : impossibilité de choix de la garderie ou de l'établissement secondaire, de l'orientation ou de l'option ; réorientation contrainte ; etc.

3.1.3. LES ESPACES INTERMÉDIAIRES

A côté des itinéraires balisés par les institutions et des lieux placés sous leur contrôle, les enfants et les jeunes peuvent investir des espaces « intermédiaires », qui assurent la jonction entre l'espace public et l'espace privé, entre plusieurs espaces publics. Ces espaces peuvent être soumis au regard de plusieurs intervenants ou laissés sans normes claires. La difficulté qui peut être rencontrée tient à l'absence de coordination, au recouvrement de compétences multiples ou à l'absence de toute régulation « officielle ». En contrepartie, dans ces espaces intermédiaires, les idées peuvent s'exprimer et s'affronter plus librement ; ils peuvent donc constituer de précieux lieux d'expérimentation et d'exercice des compétences réflexives.

En regard des normes institutionnalisées, ces espaces intermédiaires sont souvent jugés assez négativement. C'est le cas de pratiques pédagogiques invisibilisées à l'école parce qu'elle « survalorise les produits finis au détriment d'espaces de construction privés et intermédiaires, qui comme le brouillon pourraient offrir aux élèves la possibilité de se fabriquer leurs propres outils de pensée » (Alcorta et Ponce, 2009).

Mais parce que ces espaces sont situés à la marge ou à l'écart des institutions de socialisation, il est parfois difficile d'identifier le poids des expériences qui y sont vécues sur le déroulement des biographies individuelles.

3.2. TROIS GRANDES APPROCHES DES BIOGRAPHIES INDIVIDUELLES

Francis Godard et Frédéric de Coninck (1989 : 23-53) ont identifié trois grandes façons d'analyser le déroulement des biographies individuelles lorsqu'il s'agit d'établir un lien de causalité entre des événements vécus par une même personne. C'est ce à quoi nous invite l'OEJAJ lorsqu'il place au cœur de l'analyse l'idée de

transitions-clés, l'identification des activités qui déterminent une intégration sociale réussie. Les sociologues français distinguent :

1. **une perspective archéologique** : il s'agit ici pour le chercheur d'identifier le point zéro d'inflexion de la trajectoire individuelle, l'événement fondateur, le moment où tout a commencé : par exemple, un traumatisme associé à un événement douloureux vécu durant la petite enfance (séparation brutale, décès d'un parent, accident occasionnant des séquelles physiques et morales, etc.) ;
2. **une perspective processuelle** où l'attention se porte avant tout sur le cheminement suivi par l'individu : la situation actuelle s'expliquerait moins par un événement fondateur que par l'enchaînement d'une série d'événements, ou par l'effet du temps passé dans un certain état. Il s'agirait par exemple de comprendre le rétrécissement des réseaux de sociabilité par l'absence prolongée de liens étroits avec le marché du travail ;
3. **une perspective structurale** où l'accent est mis sur la façon dont les individus construisent ou se réapproprient leur biographie, la mettent en forme. On peut songer ici à la perspective théorique tracée par le philosophe Paul Ricoeur dans la trilogie Temps et récit, que l'on retrouve dans des travaux sur la jeunesse (Guillaume ; 1998) ou sur la dépression (Gauthier ; 2004).

3.2.1. PERSPECTIVE ARCHÉOLOGIQUE ET TRANSITIONS PROBLÉMATIQUES

Dans la perspective archéologique, il est donc bien question d'une transition ou d'une bifurcation fondatrice de la destinée individuelle : il s'agit d'identifier le moment où la vie a basculé ou le moment où elle a pris un autre cours. Cette perspective s'accorde assez bien avec les logiques de prévention qui dominent actuellement dans le champ de l'intervention sociale ou éducative. Nous l'avons déjà souligné. Il y aurait donc intérêt dans ce cadre à identifier l'événement problématique pour mieux le contrer ou en limiter les effets. Le schéma de causalité est ici relativement linéaire.

Les notions de « seuils », de « rites de passages », de « première fois » s'inscriraient dans cette approche : il s'agirait d'appréhender les effets de socialisation de ces événements ou leur incidence sur le cours de la vie, la représentation de ce qu'est une « vie bonne » (Taylor ; 1999), c'est-à-dire la représentation du monde désirable et de la place qu'ils entendent occuper dans ce monde.

Le concept de rite de passage amène à considérer que certaines transitions ont un caractère irréversible : on passe du statut d'enfant à celui d'adulte ayant des responsabilités et des devoirs mais on ne pourra jamais repasser du statut d'adulte à celui d'enfant.

La notion de « première fois » fait référence à de nombreux comportements et actions que l'enfant ou le jeune teste pendant une période de sa vie, à un moment donné, généralement pendant sa jeunesse, son adolescence. Il peut s'agir de la première cigarette, de la première bière, du premier baiser, de la première séparation (avec la famille ou son groupe de pairs), du premier rapport sexuel, du premier job d'étudiant et encore beaucoup d'autres découvertes, expériences que le jeune tente. Ces expériences n'imposent pas au jeune ou à l'enfant un statut définitif.

Le terme « expérience » signifie que l'enfant ou le jeune va expérimenter, il va tester, essayer...il va peut-être commettre des erreurs et puis il va essayer autre chose, il va réviser ses choix. Ainsi, cette notion de première

fois n'impose pas un passage définitif mais laisse la place aux tentatives, aux erreurs et à la possibilité de « faire demi-tour »...les actes posés peuvent être réversibles.

Selon Bessin (2002), les rites sont des moments de « cristallisation de l'intégration sociale ». Selon lui, les « premières fois » caractérisent l'entrée dans un espace de pratiques inédites, au préalable inconnues par les jeunes, bien que souvent attendues. Ces premières fois permettent d'atteindre un nouveau statut dans le groupe de pairs. Selon Bozon (2002), ces premières fois sont également des phases de tâtonnements.

S'il est question de « premières fois » et non plus de « rites de passage », c'est parce que nous ne sommes plus dans un modèle linéaire où le jeune avance étape par étape, mais nous nous trouvons dans une « flexibilité temporelle caractérisée par l'incertitude, l'instabilité et la précarité des situations et des engagements ». Les rites de passage avaient une fonction de différenciation, on passait d'un état à un autre à travers trois étapes.

Selon Arnold Van Gennep (1909), l'enfant (ou le jeune) passait d'abord par une étape de séparation où il était séparé de sa mère (son entourage proche) et de son groupe de pairs. Ensuite, il passait par l'étape de marginalisation où il était placé à la marge de la société, où il n'avait pas de place, pas de statut en tant que tel. Enfin, arrivait l'étape d'agrégation où il était réintégré dans la société mais dans un nouveau groupe de pairs, où il acquiert maintenant un nouveau statut. Ainsi, le rite de passage a quelque chose de définitif.

Or aujourd'hui, le jeune fait des allers/retours entre le statut du jeune, de l'enfant et celui de l'adulte (notamment par le travail d'étudiant, par l'installation en kot en semaine mais de retour chez ses parents le weekend) et ces « premières fois » ont quelque chose de réversible qui correspond beaucoup plus à notre société actuelle.

Enfin, on pourrait étendre la recherche des points d'inflexion des parcours biographiques aux événements majeurs qui ont marqué des générations entières, parce qu'ils ont contribué à bousculer ou à renverser une vision du monde que l'on croyait établie. C'est le cas d'événements qui ont influencé les équilibres mondiaux : l'écroulement du mur de Berlin en 1989, les attentats du 11 septembre 2001, le printemps 2011 dans les pays arabo-musulmans, pour ne citer que les plus récents. C'est le cas aussi d'événements à portée plus restreinte mais qui ont profondément marqué le regard porté sur l'enfance : l'affaire Dutroux, la Marche Blanche, par exemple.

3.2.2. PERSPECTIVE PROCESSUELLE ET TRANSITIONS PROBLÉMATIQUES

La perspective processuelle invite à explorer l'enchaînement des transitions, des bifurcations et des durées des intervalles entre deux transitions. Il nous faut alors abandonner une forme de causalité linéaire pour une approche plus circulaire, considérer aussi l'effet induit par le temps passé, la durée. Ce serait l'enchaînement des faits qui contribuerait à faire naître le problème, à l'accentuer ou au contraire, à l'atténuer.

Ainsi, il se pourrait que la façon d'organiser la prise en charge de comportements jugés problématiques contribue à exacerber les difficultés individuelles. Partons du constat, déjà annoncé, que la vision de l'enfance et de la jeunesse est devenue aujourd'hui plus particulariste ; elle consiste plus souvent en une approche au cas par cas, qui prend en compte la diversité des situations individuelles. On s'est donc éloigné d'une approche universaliste reposant sur le principe d'une égalité de traitement. Les politiques de l'enfance et de la jeunesse se présentent alors sous un jour plus fragmenté. Les problèmes spécifiques qui sont mis à jour (l'absentéisme

scolaire, la violence dans les écoles...) semblent demander des réponses singulières (initiatives de sports de quartiers, écoles à discriminations positives...) qui s'adressent à des « bénéficiaires » particuliers : jeunes issus de milieux socio-économiques défavorisés, jeunes en décrochage scolaire, jeunes en rupture familiale, etc. Les représentations de la jeunesse, variées et contrastées, prennent des allures d'images kaléidoscopiques. « L'image de la jeunesse délinquante et violente, qu'il faut responsabiliser davantage, cohabite ainsi avec l'image d'une jeunesse victimisée, qu'il s'agit de protéger » (Nagels, 2003 : 6).

Lors d'une prise en charge institutionnelle au cours de laquelle interviennent successivement ou simultanément différents opérateurs, les points de bifurcation et les intervalles qui se multiplient pourraient introduire une certaine vulnérabilité ou une précarité dans le parcours individuel.

3.2.3. PERSPECTIVE STRUCTURALE ET TRANSITIONS PROBLÉMATIQUES

Dans cette dernière perspective, le recueil et l'analyse des récits de vie ont montré qu'ils prennent forme au départ des points de rupture, des tournants, des moments de scansion. Ainsi, on peut suivre le dicton populaire selon lequel « les gens heureux n'ont pas d'histoire ». Parce que pour avoir quelque chose à raconter, il faut que les événements n'aient pas suivi leur cours normal. Une histoire suppose une intrigue et il n'y pas d'intrigue sans rupture.

Pour celui qui est confronté à un changement d'état, pour celui qui doit réorienter le cours de sa vie après un moment de transition, il s'agit de (re)mettre en ordre toutes les péripéties qu'il a vécues, pour en (re)faire un ensemble cohérent : le récit de « sa » vie. Le défi, ou l'embûche, est donc ici pour celui qui y est confronté d'intégrer la diversité des événements vécus dans un récit qui donne un sens aux choses, c'est-à-dire qui donne une direction et une signification aux choses. Les transitions poussent donc à la réappropriation, essentiellement narrative ou discursive, du cours des événements qui ont été vécus. Considérons donc que le caractère problématique des transitions pourrait être lié à l'incapacité ou à l'impossibilité momentanée ou plus durable de (re)donner du sens à sa vie, après une transition qui a mis à mal une vision de soi et du monde que l'on croyait établie. Et dès lors que des événements considérés comme problématiques par les uns pourraient être des opportunités pour les autres. (...)

3.3. LE RÔLE DES INSTANCES DE SOCIALISATION DANS L'ACCOMPAGNEMENT DES TRANSITIONS

Notre analyse se centrera sur deux normes ou injonctions éducatives mises en avant par le législateur de la Fédération Wallonie-Bruxelles en ce qui concerne les institutions de (re)socialisation qu'il encadre et subventionne : *premièrement*, l'apprentissage d'une citoyenneté active, responsable, critique et solidaire (formation de CRACS) ; *deuxièmement*, le développement ou l'épanouissement de la personne.

Nous n'entendons pas dans les pages qui suivent, adopter une perspective archéologique et déterminer lesquels des événements vécus par un enfant ou un jeune, lesquelles des transitions constitutives du parcours

biographique, pèsent le plus lourdement sur les aptitudes citoyennes et l'équilibre personnel à l'âge adulte. Pour bien mesurer l'ampleur du défi théorique et méthodologique que suppose cet exercice, on peut partir d'un exemple faussement simple. De plus en plus d'enfants sont confrontés à la séparation du couple parental : généralement, il s'agit d'un événement subi et marquant. Est-il pertinent de poser l'hypothèse d'un lien entre la séparation du couple parental et la formation d'une personnalité épanouie ? On pressent bien qu'en établissant une relation strictement linéaire entre un événement subi et l'orientation de la trajectoire individuelle on risque d'occulter le poids déterminant des ressources (qu'elles soient économiques, culturelles, relationnelles, etc.) de l'entourage ou de sous-estimer l'apport des institutions de socialisation dans la stabilisation des personnalités individuelles. De la même façon, considérer que le divorce est à l'origine de difficultés scolaires n'est pas anodin, parce que l'échec ou le décrochage sont imputés à des événements extérieurs à l'école. Et ce faisant, on s'inscrit dans une tendance assez bien établie à externaliser les difficultés scolaires. On pourrait poser le problème en d'autres termes : comment se fait-il que les résultats des apprentissages scolaires paraissent à ce point dépendre des inflexions de la trajectoire familiale ?

On pourrait par défaut se tourner vers de jeunes adultes et procéder à une analyse rétrospective de leur trajectoire personnelle : à leurs yeux, quels sont les événements qui ont marqué leur enfance et leur jeunesse, et contribué à réorienter leur regard sur le monde qui les entoure et sur leur place dans ce monde ? Il faudrait alors privilégier une perspective structurale et une analyse d'un matériau biographique où le narrateur livrera une vérité – la sienne – et une vision des choses, celle qui est conforme à ses convictions et à ses intérêts les plus profonds. Dans ce récit, il s'agit davantage de (se) convaincre et de (se) persuader du bien-fondé de ce qui s'est passé plutôt que de livrer un compte-rendu objectif de ce qui a été vécu.

Notre optique de travail sera de faire porter l'analyse sur les institutions de socialisation des jeunes et les questions qui se posent quant à la mise en œuvre du programme éducatif qui leur est imposé : comment les intervenants qui sont en contact quotidien avec les enfants et les jeunes se tirent-ils d'affaire pour former des CRACS et des individus bien dans leur peau ? Certaines pratiques, y compris les plus routinières et les plus ancrées dans les modalités du travail quotidien à l'école, dans les Organisations de Jeunesse, dans les services d'Aide à la Jeunesse, etc., ne sont-elles pas en porte-à-faux avec les deux injonctions ? Ne s'y opposent-elles pas ? Les agents chargés de la (re)socialisation donnent-ils toujours un bon exemple de ce qu'il convient de faire quand on est un CRACS et quand on veut contribuer à l'équilibre psychique et émotionnel de ceux qui font partie de son entourage ?

On se tournera aussi vers les obstacles qui se dressent dans la mise en œuvre du programme éducatif : il n'est pas suffisant d'y adhérer, encore faut-il trouver les moyens concrets de sa mise en œuvre. Par-delà le curriculum formel (qu'il s'agisse du prescrit légal ou des projets éducatifs formulés par les différentes institutions de socialisation), il faut s'attarder sur le curriculum réel, sur la transposition des normes officielles dans les pratiques quotidiennes, et sur le poids persistant du curriculum latent ou caché, sur les habitudes et les façons de faire héritées d'un projet éducatif né dans un autre contexte historique et culturel.

Enfin, les transitions qui surviendraient dans les trajectoires individuelles ne seront pas considérées d'emblée comme des moments problématiques ; elles nous paraissent aussi constituer des opportunités pour la mise en œuvre des deux injonctions normatives. Comme cela a été souligné plus haut, ces transitions sont à la fois liées aux balises posées par le droit (lorsqu'un enfant ou un jeune contrevient à la loi) et par les institutions sociales (lorsqu'une institution impose une norme de comportement ou une évaluation du comportement individuel) et à des événements extérieurs aux institutions de socialisation qui marquent un tournant ou une rupture dans la trajectoire individuelle ou familiale des enfants et des jeunes (une maladie, un décès, un déménagement, etc.).

FORMER DES CITOYENS RESPONSABLES, ACTIFS, CRITIQUES ET SOLIDAIRES

1. LES RÉFÉRENCES NORMATIVES

1.1. LA LÉGISLATION EXISTANTE

CRACS : Citoyen Responsable Actif Critique et Solidaire. Cette norme incarne le programme éducatif des institutions de socialisation en Fédération Wallonie-Bruxelles, et plus particulièrement dans le service du secteur de la Jeunesse.

Selon le Bulletin de liaison de la fédération des centres de jeunes en milieu populaire (numéro 103, septembre octobre 2008), la première notion de CRAC est née en 1977, avec la création du Conseil de la Jeunesse d'Expression Française (CJEF), qui a pour objectif de favoriser l'expression des jeunes et leur participation dans la prise de décisions les concernant. Pourtant, la notion du CRAC apparaît déjà dans l'arrêté royal du 20/07/1971 fixant les critères d'octroi de subventions aux Organisations de Jeunesse reconnues par le Ministère de la Culture française: « ... à devenir des personnalités engagées, actives, responsables et critiques au sein de la société ». La notion du CRACS apparaîtra, par la suite, avec le décret « Organisations de Jeunesse » de 1980 et « Centres de Jeunes » de 2000.

Voici ce qui est dit dans le texte de la loi portant sur les « conditions d'agrément et de subventionnement des maisons de jeunes, centres de rencontres et d'hébergement et centres d'information des jeunes et de leurs fédérations » (décret du 20/07/2000 – MB du 26/08/2000), au titre 1 « de l'agrément » (modif. 09/05/2008), chapitre 1 « de l'agrément des maisons de jeunes, centres de rencontres et d'hébergement et centres d'information des jeunes », section 1 « des conditions générales de l'agrément (modif. 03/03/2004 et 09/05/2008), article 1^{er}, § 1, 4^o :

« Avoir pour objectif de favoriser le développement d'une citoyenneté critique, active et responsable, principalement chez les jeunes de douze à vingt-six ans, par une prise de conscience et une connaissance des réalités de la société, des attitudes de responsabilité et de participation à la vie sociale, économique, culturelle et politique ainsi que la mise en œuvre et la promotion de pratiques socioculturelles et de création ».

Dans le décret fixant les conditions d'agrément et d'octroi de subventions aux Organisations de Jeunesse du 26 mars 2009, le législateur précise la visée de l'éducation permanente : « processus relevant de l'éducation non formelle telle que définie par l'Union européenne dans une perspective qui vise l'exercice et le développement des attitudes critiques, responsables, actives et solidaires. L'éducation permanente telle que visée par le présent décret s'exerce essentiellement dans les dimensions sociales (apprentissage du vivre ensemble), culturelles (décodage et expression sur la société) et politiques » (art.1, 6°).

Si les actions mises en œuvre par les Centres de Jeunes et les Organisations de Jeunesse doivent donc contribuer à une éducation à la citoyenneté responsable, active, critique et solidaire, il est plus difficile de déceler la référence à ce modèle dans d'autres services soutenus par les pouvoirs publics. On s'interrogera notamment sur les initiatives concrètes prises pour développer une éducation citoyenne dans les écoles, à laquelle invitent successivement le décret « Missions » du 24 juillet 1997 et le décret relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française du 12 janvier 2007.

1.2. LES MISSIONS DES ORGANISATIONS DE JEUNESSE.

Les Organisations de Jeunesse constituent un pilier majeur de la vie culturelle et associative ainsi qu'un partenaire de premier ordre dans la politique de la jeunesse. Il s'agit d'associations volontaires s'adressant à un public majoritairement composé de jeunes de moins de trente ans et qui contribuent au développement par les jeunes de leurs responsabilités et de leurs aptitudes personnelles. Elles visent à les rendre citoyens actifs, responsables, critiques et solidaires au sein de la société. Ces associations sont classées selon cinq catégories formelles d'agrément⁷ : quatre-vingt-huit Organisations de Jeunesse et quatre groupements sont actuellement reconnus en Fédération Wallonie-Bruxelles⁸.

Le décret fixant les conditions d'agrément et d'octroi de subventions aux Organisations de Jeunesse du 26 mars 2009, précise les missions relevant des organismes concernés : il leur revient avant tout de favoriser le développement d'une citoyenneté responsable, active critique et solidaire, des attitudes de responsabilité et de participation active à la vie sociale, économique, culturelle et politique ; de s'inscrire dans une perspective d'égalité, de justice, de mixité, de démocratie et de solidarité par référence aux droits et principes contenus dans les conventions internationales (dont la CIDE) ; de favoriser l'échange entre les individus, les groupes sociaux et les cultures dans toute leur diversité ; de s'inscrire dans des pratiques de démocratie culturelle ; de proposer aux jeunes des espaces qui soient des lieux d'émancipation, d'expérimentation, d'expression, d'information, de réflexion, éloignés de tout but de lucre et favorisant l'éducation active par les pairs (art.4).

Le site web du Service Jeunesse de la Fédération Wallonie-Bruxelles précise les activités qui sont prises en charge : le travail en faveur des jeunes les plus défavorisés ou vivant des handicaps spécifiques ; la culture (théâtre, cinéma, musique,...) ; les pratiques artistiques ; les échanges internationaux et interculturels ; l'organisation de centres de vacances (plaines de jeux, camps, séjours,...) ; le tourisme social (notamment l'hébergement dans la Fédération Wallonie-Bruxelles, les chantiers internationaux,...) ; la coordination de l'action de certaines associations ; l'information des jeunes, générale ou spécifique ; la formation des cadres (notamment des animateurs et coordinateurs de jeunesse) ; les loisirs actifs et l'animation en général (dans des mouvements ou non, sur des terrains d'aventures, dans le milieu scolaire...) ; l'action étudiante ; l'action politique, syndicale ou mutualiste ; les questions liées au développement et aux relations Nord-Sud ; l'écologie ; les milieux ruraux, la promotion et la défense du monde rural.

⁷ Informations trouvées sur le site de la Communauté française de Belgique (Fédération Wallonie-Bruxelles). Sur ce même site, la liste des organisations de jeunesse reconnue dans la Fédération Wallonie-Bruxelles est disponible, <http://www.servicejeunesse.cfwb.be/operateurs/#c855>.

⁸Source : <http://www.servicejeunesse.cfwb.be/operateurs/>, en date du 12/07/2011.

Parmi les **Organisations de Jeunesse**, on retrouve :

- des services de jeunesse :

Ils contribuent au développement des responsabilités et aptitudes personnelles des jeunes en vue de les aider à devenir des citoyens actifs, responsables et critiques au sein de la société. Les services de jeunesse accomplissent au moins une des missions suivantes au travers d'un ou de plusieurs modes d'action : l'animation directe des jeunes ; l'initiation des jeunes à des modes d'expression socioculturels ; la sensibilisation aux enjeux de société ; la formation des jeunes, des volontaires et des professionnels ; l'information des jeunes ; la mise à disposition de lieux de rencontres et d'hébergement ; le développement d'échanges internationaux.

- des mouvements de jeunesse :

Ils centrent leurs activités sur le « vivre ensemble » et sur des activités collectives conçues par et pour les jeunes, sur la construction d'attitudes, de savoirs et de compétences par l'action, la vie quotidienne avec les pairs, la mise en œuvre d'un projet pédagogique permanent d'animation. Il s'agit des « mouvements dits foulards » (scouts, guides, patros,...). Un mouvement de jeunesse doit assurer la participation d'au moins 1.500 membres régulièrement inscrits sur la base d'un engagement volontaire au sein d'au moins trente-cinq sections réparties dans trois zones d'action. Y adhèrent les membres dont le parcours s'inscrit dans la durée et la régularité.

- des mouvements spécialisés :

Ils sensibilisent et interpellent la société par des activités, réflexions ou analyses orientées autour d'une ou de plusieurs thématiques identifiable, qui peuvent relever d'un champ particulier ou d'un champ sociétal global. Ils privilégient la construction de points de vue collectifs à promouvoir par un ou plusieurs groupes structurés de jeunes et l'expression de ceux-ci au sein de la société par différents types d'activités. Y adhèrent les membres dont le parcours au sein de l'OJ s'inscrit dans la durée. Les mouvements thématiques sont tenus à la mise en œuvre d'au moins un des modes d'actions suivants : réaliser une animation directe des jeunes, à savoir une animation qui implique un contact direct avec ceux-ci ; permettre aux jeunes de s'exprimer, les initier à des modes d'expression et les aider à communiquer leurs points de vue ; soutenir des processus permettant de sensibiliser, éduquer, conscientiser aux enjeux de société et favoriser l'engagement des jeunes par rapport à un sujet en leur permettant de faire des choix ; organiser des formations à l'attention des jeunes, des volontaires et des professionnels ; proposer de l'information aux jeunes sur divers sujets qui les concernent en développant leur esprit critique face à l'information.

- des fédérations d'organisations de jeunesse :

Elles fédèrent au moins cinq organisations de jeunesse agréées qui collaborent autour d'enjeux communs, sur base de conceptions idéologiques, sociales ou sur base de politiques communes. Elles assurent, en faveur de leurs membres, les missions suivantes : la coordination et la mise en réseau des membres ; la formation interne et externe des membres, des jeunes, des professionnels et des volontaires ; les services aux membres ; l'accompagnement pédagogique, le soutien méthodologique et l'échange des pratiques professionnelles ; la réalisation et la gestion de projets ; la réalisation d'outils d'informations, de réflexion et de supports ; la représentation sectorielle.

- des fédérations de centres de jeunes :

Elles doivent être agréées en tant que fédérations de centres de jeunes selon la législation déterminant les conditions d'agrément et de subventionnement des maisons de jeunes, centres de rencontres et

d'hébergement et centres d'information des jeunes et de leurs fédérations ou disposer de minimum quatre centres de jeunes dans le cadre des fédérations de centres d'informations et de centres de rencontres ou d'hébergement ou disposer de minimum treize membres dans le cadre des fédérations de maisons de jeunes. Elles assurent, en faveur de leurs membres, les missions suivantes : la coordination et la mise en réseau de leurs membres ; la formation interne et externe de leurs membres, des jeunes, des professionnels et des volontaires ; les services aux membres ; l'accompagnement pédagogique ; la réalisation et la gestion de projets ; la réalisation d'outils d'informations, de réflexions et de supports pédagogiques et la valorisation des actions et projets de leurs membres ; la représentation sectorielle.

Les **groupements de jeunesse** sont des associations qui bénéficient d'une reconnaissance temporaire par le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Peuvent être reconnues des associations qui, sans répondre à l'ensemble des conditions fixées dans le décret du 26 mars 2009 ont une activité spécifique par et à destination des jeunes ; des organisations internationales de jeunesse ayant leur secrétariat central ou leur siège en Belgique et auxquelles sont affiliées une ou plusieurs O.J. agréées ; des organisations sectorielles ayant pour objet de défendre et valoriser les pratiques professionnelles du secteur et les cadres réglementaires les régissant.

En 2002, un enfant ou un adolescent sur cinq participait aux activités hebdomadaires d'un mouvement de jeunesse. L'analyse de la banque de données du PSBH (Panel Study on Belgian Households, Université de Liège, Universitaire Instelling Antwerpen¹) suggère ainsi qu'entre 1992 et 2002, la participation s'avère relativement stable ; que ces lieux de loisirs sont moins fréquentés que les activités sportives qui touchent plus d'un enfant ou d'un adolescent sur deux et que l'entrée dans le mouvement de jeunesse coïncide généralement au début de la scolarité primaire – ce qui n'est pas le cas pour les activités sportives entamées plus tôt.

Tableau 3. Taux de participation hebdomadaire des enfants de moins de 16 ans à un mouvement de jeunesse et à des activités sportives (en%, population belge, données PSBH)

	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Mouvement de jeunesse											
3-6 ans	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2
7-12 ans	20	20	21	23	23	22	21	22	20	23	21
13-16 ans	22	19	20	22	23	23	19	19	21	22	20
Activités sportives											
3-6 ans	25	23	27	23	26	25	28	26	24	30	23
7-12 ans	53	56	51	50	55	54	56	56	54	59	56
13-16 ans	60	58	58	56	55	56	54	56	55	50	57

1.3. DE L'ENCADREMENT À LA FORMATION DE CRACS

Dès les *Golden sixties*, période apparemment dorée... certaines voix prônent un encadrement de la jeunesse et se tournent alors vers des organismes tels que l'École des parents et des éducateurs, les ciné-clubs – « Il faut organiser les loisirs de la jeunesse, des loisirs actifs qui permettent aux jeunes de se former en s'informant » (Duchesne, 1963 : 157)–, bibliothèques, Maison des Jeunes où certains expriment leur soulagement de ne pas retrouver une « certaine jeunesse », ces « quelques jeunes aigris, mal adaptés à leur société, et dirigeant contre elle leur potentiel d'action » (Corhay, 1963 : 166), Foyer Culturel, Conseil Consultatif des Jeunes, Conseil Provincial des Jeunes.

Il s'agirait donc d'encadrer les jeunes, même en dehors de l'École. Joël Zaffran (2011) propose une analyse des loisirs et des temps libres des jeunes et des adolescents sous l'angle d'une tension entre encadrement et liberté. Cette analyse part d'un constat : en dépit du nombre de dispositifs mis en œuvre pour occuper le temps libre des jeunes, ceux-ci ne les fréquentent que très peu. Cette désaffectation des structures de loisirs s'explique notamment parce que les activités proposées sont inadaptées aux adolescents mais aussi parce qu'elles ne connaissent pas les attentes des adolescents (Crépin, 2008 et 2009 cité par Zaffran, 2011).

Selon Zaffran, l'intensification de la compétition scolaire et les difficultés rencontrées à l'école ont contribué à un encadrement des temps libres (Sue, 1994 et Pronovost, 1996 cités par Zaffran, 2011). Le parcours scolaire est parsemé d'une multitude de petites barrières intermédiaires⁹ que chacun doit franchir et qui contribue à creuser l'écart entre les élèves. Ce contexte conduit à une intensification du travail scolaire et au maintien ou à l'extension des normes scolaires à l'extérieur de l'École, pendant les « temps libres ».

Zaffran distingue trois types de loisirs ou de temps encadrés : les loisirs académiques ou temps de la perfection ; les loisirs sociaux ou temps de la formation et les loisirs d'occupation ou temps de la régulation.

1.3.1. LES LOISIRS ACADÉMIQUES ET LE TEMPS DE LA PERFECTION

Les loisirs académiques, c'est-à-dire les activités artistiques (telles que la danse et la musique) et les activités culturelles (comme le théâtre, la lecture, etc.), semblent participer au développement cognitif et influencer favorablement sur la réussite scolaire : selon Zaffran, ceux qui pratiquent une activité artistique ont des meilleurs résultats scolaires. Il s'agit en fait de situations d'apprentissage demandant de respecter des normes et d'obéir à des règles prescrites. Il existe également une relation pédagogique entre le maître (de danse, de musique, etc.) et l'élève. La danse et la musique sont des savoirs qui se transmettent. Il y a une recherche de compétence et une attente (objectif) de « savoir-faire » (savoir danser, savoir jouer d'un instrument, etc.). Ces activités artistiques sont donc une forme de socialisation scolaire, ayant des valeurs tout à fait « scolaires »

⁹ Ces barrières représentent des « épreuves » à franchir pour le jeune. Epreuves dont le dénouement n'est pas certain et peut se conclure par une réussite ou un échec ayant des conséquences sur l'avenir du jeune.

telles que le travail, la rigueur, la discipline. Ainsi, les loisirs académiques renforcent l'*ethos* scolaire et le temps libéré par l'Ecole est rentabilisé.

1.3.2. LES LOISIRS SOCIAUX ET LE TEMPS DE LA FORMATION

Les loisirs sociaux sont en lien avec un programme institutionnel (Dubet, 2002 cité par Zaffran, 2011) de prise en charge éducative et de formation des adolescents, inspiré de la politique d'éducation populaire. Le scoutisme, les colonies de vacances et autres séjours collectifs sont considérés comme des loisirs sociaux, des temps de formation. Ce type de loisir vise à encadrer la jeunesse par d'autres jeunes. Ces loisirs ont notamment une fonction éducative : ils visent à former un être moral grâce à un complément d'éducation proposé durant le temps libre. Ce temps de formation vise l'intégration de valeurs et leurs conversions en actions. Ces loisirs ambitionnent donc de former le corps et l'esprit des jeunes. Mais ces loisirs sociaux permettent entre autres de placer les jeunes sous surveillance et sous le respect des règles de vie collective. Le temps constitue ici un complément de formation, visant la formation de citoyens moraux et physiques. Il s'agit d'occuper les temps libres par une formation citoyenne mise en œuvre par une éducation par le divertissement et le délasserment dans un objectif d'émancipation et d'intégration de l'individu.

1.3.3. LES LOISIRS D'OCCUPATION ET TEMPS DE LA RÉGULATION

Aujourd'hui, prédomineraient des logiques d'occupation des adolescents : la prévention urbaine a évolué en une « obligation de faire faire » pour l'ensemble des professionnels concernés par la question urbaine. Les temps des loisirs ont donc une fonction de régulation sociale où dans l'occupation du temps libre, la régulation et la prévention sont centrales. Il s'agit ici notamment d'animations de quartier, d'études dirigées, d'activités éducatives sportives assurant la transition entre l'Ecole et la famille. Il semble préférable que les adolescents s'occupent plutôt qu'ils ne fassent rien. Ainsi, les animateurs ont un rôle d'éducation mais aussi d'occupation des ados. Ce type de loisirs s'inscrit donc dans une politique occupationnelle du jeune mais il vise aussi à maintenir les adolescents dans des dispositifs afin de les garder sous contrôle.

Zaffran attire l'attention sur le risque pour les politiques publiques d'instrumentaliser l'offre de loisirs, assignant aux loisirs une fonction de régulation par la capacité à rendre captifs leurs publics (les adolescents) et ainsi assurer la paix sociale.

1.3.4. LE TEMPS LIBRE ET LE TEMPS DE LA SUBJECTIVATION

L'importance quantitative et qualitative du temps scolaire, qui va de pair avec la spécialisation croissante des loisirs et subséquemment une différenciation des objectifs poursuivis, engage les adolescents dans une épreuve d'appropriation d'un temps durant lequel les activités pratiquées contrastent avec celles accomplies dans la sphère scolaire et la sphère des loisirs organisés. Le temps libre serait donc un temps que l'adolescent cherche à s'approprier entre les temps scolaires et les temps de loisirs encadrés. Un adolescent, écrit Zaffran, a besoin de reconnaissance (affirmer son individualité) et de liberté (liberté de choisir selon ses goûts) et il acquiert une liberté d'action grâce aux temps libres. L'adolescence est selon lui un processus lent et mal assuré d'élargissement de l'horizon des possibles et des espaces de liberté. L'adolescent ressent ce sentiment de liberté quand il gagne des temps libres conquis sur les temps contraints. La quête des temps libres est liée à la subjectivation c'est-à-dire à la capacité de construire une temporalité que chacun trouve désirable pour soi-même. Ainsi, l'adolescent gagne de l'autonomie par la maîtrise de son temps.

1.3.5. UNE MATRICE DES LOISIRS DYNAMIQUE

Zaffran propose une matrice de loisirs dynamique car le temps de la perfection, de la formation et de la régulation ne sont pas exempts de temps libre. En effet, la séquence d'un loisir se déroule selon des séquences d'activités et de temps morts propices à l'émergence d'un temps libre. Mais l'articulation des temps libres aux autres temps sociaux attribue à cette sécession un caractère passager.

	Encadrement –	Encadrement +
Forme scolaire +	Loisirs académiques Temps de la perfection	Loisirs sociaux Temps de la formation
Forme scolaire –	Temps libre Temps de la subjectivation	Loisirs d'occupation Temps de la régulation

1.4. LA TRADUCTION DE LA NORME LÉGALE DE RÉFÉRENCE EN PROJETS : DEUX EXEMPLES

1.4.1. LA FÉDÉRATION DES MAISONS DE JEUNES

Dans la Fédération Wallonie-Bruxelles, on dénombre trois fédérations de maisons de jeunes : la Fédération des Centres de Jeunes en Milieu Populaire (FCJMP), la Fédération des Maisons de Jeunes (FMJ) et la Fédération de maisons de jeunes et Organisations de Jeunesse (FOR'J). Nous avons retenu à titre illustratif la traduction que donne la FCJMP de la notion de CRACS, sachant que toutes ces fédérations sont soumises au même prescrit légal.

Selon le Bulletin de liaison de la FCJMP (n°103, septembre octobre 2008), le CRACS n'est ni un état ni un statut acquis une bonne fois pour toute mais bien un rôle à jouer au sein de la société en l'adaptant à ses réalités quotidiennes et en le réinventant tous les jours. Le Citoyen Responsable, Actif, Critique et Solidaire, genre de *superhéros* moderne, mais à la portée de chacune et chacun, s'engage là où il vit de façon très locale ou plus globale en vue d'améliorer pacifiquement le fonctionnement de notre société.

Car Citoyen d'un pays, d'une ville ou d'un village et plus globalement, Citoyen du monde, nous le sommes tous, que nous le voulions ou non d'ailleurs. C'est là un droit, une reconnaissance... et une responsabilité. Car ce pays, cette ville ou ce village et - les préoccupations écologiques nous le rappellent plus et mieux que jamais - ce monde seront ce que nous en ferons, ou laisserons faire. C'est pourquoi une Citoyenneté pleinement assumée ne peut être que Responsable. La Responsabilité, quant à elle, ne peut en effet se déclinier que dans l'Action. Réfléchie, pesée, argumentée, envisagée dans des perspectives globales selon une démarche d'éducation permanente et enfin, évaluée, cette Action, axe central d'un vrai CRACS, sera personnelle et collective. Mais un CRACS ne se bat pas contre des moulins à vent : son action est ciblée en vue du bien commun¹⁰. C'est pourquoi le développement de son esprit Critique est essentiel. Celui-ci lui permettra d'appréhender les évolutions de notre société avec le recul nécessaire à une véritable démarche de remise en question. Mais, pour cela, le CRACS n'est pas seul. La Solidarité, il la vivra déjà à l'intérieur même de sa réflexion et son action. De plus, elle sera le fil conducteur de celles-ci. Le CRACS ne poursuit pas un but individuel (comme l'amélioration de ses conditions de vie personnelles) mais s'engage pour et au nom de la collectivité, même si bien entendu, il peut retirer personnellement des avantages directs ou indirects de cette militance (Bulletin de liaison de la fédération des centres de jeunes en milieu populaire, numéro 103, septembre octobre 2008).

1.4.2. LES SCOUTS

Dans la Fédération Wallonie-Bruxelles, on dénombre comme mouvements de jeunesse : la Fédération des Scouts Baden-Powell de Belgique (FCSBPB), les Guides Catholiques de Belgique (GCB), la Fédération Nationale des Patros (FNP), les Scouts et Guides pluralistes de Belgique (SGP), les Faucons Rouges. Ces mouvements de jeunesse ont des points de convergences et de complémentarité. Les mouvements de jeunesse, par leur organisation et la ritualisation de la vie en communauté, entendent contribuer au développement de l'enfant et de l'adolescent. On y prône des valeurs telles que le partage, l'ouverture, le respect, la justice, la solidarité et à travers les activités organisées (manuelles, sportives, intellectuelles, expressives, etc.), on y promeut la vie de groupe et le contact avec l'environnement naturel. C'est le développement de la personne dans toutes ses dimensions : physique, intellectuel, affectif, social et spirituel... qui est visé.

¹⁰ Cette notion de « bien commun » est envisagée en sociologie pragmatique lorsque l'épreuve, moment d'incertitude, conclut à un accord et plus précisément à un compromis visant le bien commun.

La formation de CRACS s'inscrit dans le projet éducatif des mouvements de jeunesse. On lit à ce propos dans le projet éducatif des Scouts (FCSBPB) : « mouvement éducatif pour les jeunes fondé sur le volontariat, le scoutisme est apolitique et ouvert à tous, sans aucune distinction, conformément au but et à la méthode conçus par Baden-Powell. Le projet éducatif des Scouts est de contribuer au développement du jeune. Il l'aide ainsi à réaliser pleinement ses possibilités physiques, intellectuelles, affectives, sociales et spirituelles en tant que personne unique et citoyen responsable de ses communautés et du monde » (<http://www.lesscouts.be/animer/les-outils/la-methode-scout/notre-ambition-educative/>).

L'ambition éducative est axée sur sept axes. Les Scouts affirment le projet de faire du jeune :

- **Un homme autonome et libre** : un homme autonome et libre crée de manière active son équilibre personnel en assumant son caractère, ses goûts, ses faiblesses. Il fait ses propres choix de relation, d'action et de manière de vivre. Il enrichit ainsi sa personnalité du fruit de ses rencontres avec les autres.
 - **Un homme partenaire et sociable** : un homme partenaire veut vivre avec l'autre différent et égal à la fois. Il construit avec lui des projets de vie et d'action. Ceci le conduit à la solidarité : il s'engage pour garantir à l'autre les moyens de vivre autonome et libre.
 - **Un homme conscient et critique** : un homme conscient et critique connaît ses limites et ses capacités. Il analyse la réalité, pose des choix, prend des initiatives et des responsabilités.
 - **Un homme confiant** : un homme confiant est en mesure de développer ses propres qualités, d'exercer ses choix personnels. Il rencontre l'autre sans a priori négatif et lui permet ainsi de grandir, d'être davantage lui-même. Fort de cette confiance en lui et en l'autre, il se laisse interpeller par le monde.
 - **Un homme intérieur** : un homme intérieur a une spiritualité. Il adhère à des valeurs. Il se forge des critères de choix de vie et s'engage en fonction de ceux-ci.
 - **Un homme équilibré** : un homme équilibré construit l'unité dans sa vie. Il établit une cohérence entre ce qu'il pense, ce qu'il dit et ce qu'il fait. Il est ouvert au changement, accepte le risque de cette ouverture et fait le pari de solutions neuves.
- Un homme sociable** : un homme sociable développe avec les autres des rapports authentiques et enrichissants. Il vit harmonieusement tant en société que dans tous les groupes dont il fait partie.

Pour atteindre l'objectif du scoutisme, l'animateur utilise sept outils « étroitement liés entre eux » qui, selon le responsable de la FCSBPB, adaptés à son âge, « permettent au scout d'être acteur de son développement parce qu'ils sont adaptés à son âge ». C'est probablement là l'un des défis majeurs que doivent relever les institutions de socialisation : assurer la transposition de ce programme éducatif, pour le moins exigeant, au cœur même des activités qu'elles prennent en charge.

Attardons-nous quelque peu à présent sur le programme officiel (ou le curriculum formel) défini par les Scouts.

1. **L'action** : dans le scoutisme, le jeune n'apprend pas dans des livres. C'est en menant différentes actions (jeux, ateliers, activités de service, projets, moments de la vie collective...) qu'il apprend. Ces diverses activités sont construites, le plus souvent avec lui, en fonction de ses aspirations et de ses aptitudes.
2. **La symbolique** : un vaste ensemble de paroles, de gestes, de signes et de rites, porteurs de sens, est nécessaire pour favoriser le sentiment d'appartenance à un groupe particulier. Certains de ces repères sont hérités de l'histoire du scoutisme. D'autres sont liés à un cadre imaginaire. D'autres encore sont construits par le groupe. Pour qu'ils permettent à chacun de participer sereinement et plus activement à sa vie scout, ces éléments se redécouvrent ou se renouvellent régulièrement au sein de chaque section.

3. **Le petit groupe** : la vie fréquente dans un petit groupe de pairs aux relations intenses offre au scout un lieu idéal de découverte de soi et des autres. Chacun y trouve de l'espace pour apprendre en toute confiance à devenir responsable et solidaire. Tenir conseil est essentiel pour permettre de mieux vivre ensemble.
4. **La découverte** : au fil des actions menées, chaque scout est invité à faire des découvertes personnelles dans les différents domaines de son développement. La démarche d'évaluation qu'il apprend à mener personnellement lui permet d'être un acteur conscient de ses apprentissages et encore plus curieux d'en vivre d'autres.
5. **La Loi** : loin d'être un règlement, la Loi scout énonce les valeurs auxquelles chaque scout est invité à adhérer. Tout au long de son parcours, petit à petit, le scout découvre ces valeurs, les intègre à ses comportements et s'engage à les vivre. Il se prépare ainsi à les promouvoir dans sa vie d'adulte. Un temps d'adhésion permet à chaque scout d'annoncer au groupe qu'il va faire de son mieux pour vivre selon la Loi qu'il a découverte peu à peu.
6. **La nature** : par la vie en plein air, le scout découvre sa propre dimension et ses propres limites. Le milieu naturel lui offre défis, partages de moments difficiles ou exaltants, émerveillements et découvertes spirituelles. Il développe ainsi des attitudes et des comportements responsables envers l'environnement.
7. **La relation** : confiant en chacun, l'animateur développe une relation d'écoute, de partage et de respect permettant à tous de grandir. Il veille à soutenir plutôt qu'à imposer. Parce qu'en plus d'être scout, il est aussi un modèle, il s'efforce de vivre en cohérence avec les valeurs scout.

L'un de nos interlocuteurs se montrait même encore plus ambitieux, affirmant la volonté des Scouts « d'aller encore plus loin ». Mais est-il possible d'aller au-delà d'une formation citoyenne ? Quel serait donc cet objectif qui transcende le projet d'un vivre ensemble ? Ne conviendrait-il pas avant toute chose de consolider les bases de cet idéal citoyen et de développer des logiques d'action qui s'en inspirent pleinement ?

Nous allons illustrer les difficultés existantes à la transposition du modèle de référence en nous tournant vers un institutionnel important : l'école.

2. LA MISE EN ŒUVRE DES RÉFÉRENCES NORMATIVES : LA FORMATION CITOYENNE À L'ÉCOLE

Avec le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, l'école doit assurer une mission de formation citoyenne. Il serait d'ailleurs étonnant que la norme du CRACS soit « sectorisée », c'est-à-dire assignée aux seules institutions du secteur Jeunesse.

Article 6. La Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, poursuivent simultanément et sans hiérarchie les objectifs suivants :

1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;

2° amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;

3° préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;

4° assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

Le projet éducatif assigné à l'école est particulièrement ambitieux puisqu'il s'agit de former des Citoyens (objectif 3°), Responsables (objectif 3°), Actifs (objectifs 2° et 3°), Critiques et Solidaires (objectif 3°) tout en prenant en considération le développement de la personne de chacun des élèves. Le serment de Socrate, presté par les futurs enseignants à l'issue de leur formation initiale, s'inscrit dans cette ligne de conduite : « Je m'engage à mettre toutes mes forces et toute ma compétence au service de l'éducation de chacun des élèves qui me sera confié ».

Une proposition de concrétisation de ce projet éducatif citoyen a été formulée dans le décret du 12 janvier 2007 intitulé : « Décret relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française ». Ce décret propose notamment :

- La création et la diffusion d'un document intitulé : « Etre et devenir citoyen » visant l'acquisition de références pour la compréhension de la société civile et politique (titre II, articles 4 à 13) ;
- La mise en place d'activités interdisciplinaires pour une citoyenneté responsable et active (titre III, article 14) ;
- La mise en place de structures participatives pour les élèves (titre IV, articles 15 à 19).

La mission de formation à la citoyenneté pourrait se décliner selon trois axes : la participation des élèves à la gestion de l'école, notamment à travers la formation de délégués de classe ; la régulation des conflits scolaires ; l'organisation des apprentissages scolaires.

Nous envisagerons successivement chacun de ces axes, parce qu'ils nous paraissent exemplaires des enjeux qui doivent être relevés aujourd'hui dans toutes les institutions qui sont chargées d'une mission d'éducation à la citoyenneté. Ainsi, dans les maisons de jeunes, plutôt que de délégués de classe, il sera question d'un conseil des usagers. Dans les mouvements de jeunesse, les clubs sportifs, les centres et maisons de jeunes, des règlements d'ordre intérieur sont généralement composés pour organiser les relations entre jeunes, et entre jeunes et animateurs. Enfin, nous avons isolé certains principes qui entendent orienter les activités mises en œuvre dans les mouvements de jeunesse, et la volonté de dépasser une fonction de « garderie » et d'aller au-delà d'activités strictement occupationnelles.

2.1. LA FORMATION DES DÉLÉGUÉS DE CLASSE

La circulaire n°2272, datée du 21 avril 2008, annonçait la création d'un site web de référence à destination des délégués d'élèves (<http://www.lesdelegues.net/>). Le Ministre Christian Dupont en charge de l'Enseignement obligatoire précisait qu'à l'école, « l'apprentissage d'une citoyenneté active passe notamment par la mise en place de structures de représentation telles que les délégués de classe ». La création du site web avait été confiée à l'ASBL Gouvernance et Démocratie Conseil, « une association indépendante et spécialisée dans l'évaluation, le conseil et l'assistance technique dans tous les domaines touchant à l'état de droit, au renforcement des pratiques démocratiques et à la bonne gestion des affaires publiques » (<http://www.espace-citoyen.be/qui-sommes-nous/>).

Le site web destiné aux délégués d'élèves est ouvert à des témoignages, avant tout destinés à préciser le cadre de la mission dévolue au délégué et les aptitudes attendues. En voici quelques exemples, montrant la diversité des acceptions données à la fonction de délégué (comme le témoignage d'Emmanuelle, déléguée de cours à l'Université), des gratifications possibles : pour Hélène, déléguée pour le prix des Lycéens, l'événement le plus marquant était ce café pris en tête-à-tête avec sa professeure de français ; pour Charlotte, c'est l'amélioration du dialogue entre enseignants et élèves.

Témoignage de Hélène Heyvaert, professeur et adulte relais dans son école (extraits).

Quels sont, selon vous, les atouts d'un(e) délégué(e) ?

Un(e) délégué(e) est un élève qui doit OSER ! Oser affronter la discussion avec la direction, les autres élèves, oser communiquer ses idées, oser croire en des projets, oser écouter et comprendre d'autres points de vue que les siens. Bref, un élève qui n'a pas juste envie de se révolter mais qui veut donner toutes les chances à ses idées et celles des élèves qu'il représente de voir le jour, à l'école.

Commentaire posté par délégué le 16 octobre 2010, 17:31

vou puriez me donner une idée de projet

Témoignage d'Anne, professeur déçue.

*Anne est professeur de français. Elle déplore le manque d'intérêt de la direction de son école envers les délégués de classe. « Je suis professeur de français et personnellement **je déplore le manque d'intérêt de mon chef d'établissement pour les délégués de classe.** A la rentrée 2006 nous avons procédé à l'élection de délégués de classe puis une fois les noms transmis à la préfète des études, plus rien, ces élèves – déçus – n'ont eu aucun rôle à jouer. Certains collègues et moi-même avons, au cours d'une réunion de concertation générale, soulevé ce problème en stipulant que nous voulions bien prendre de notre temps pour organiser des concertations, des débats entre délégués de classe, mais la préfète n'a rien voulu entendre, prétendant en gros avoir déjà assez de travail. Notre établissement est dégradé, des tas de problèmes s'y trament, les élèves se plaignent (à raison !) et personnellement je pense qu'elle réduit à rien l'importance des délégués de classe afin de ne pas devoir affronter les plaintes de ces délégués. **Comment éveiller la conscience citoyenne chez nos élèves s'ils ne peuvent même pas être représentés de manière correcte ?** »*

Témoignage d'Hélène, déléguée pour le prix des Lycéens

« Quand la prof de français nous a proposé de participer au jury du Prix des Lycéens, j'ai tout de suite été enthousiasmée ! Le projet consistait à lire une dizaine de romans d'écrivains belges (Vincent Engel, Nicolas Ancion,...) tout au long de l'année, afin de les classer selon différents critères. Plusieurs écoles participaient, et chacune devait élire un délégué de classe chargé de la représenter en fin d'année. Mais comme en secondaires les filles font toujours les choses à deux (comme aller aux toilettes par exemple), nous nous sommes retrouvées à deux déléguées. Nous n'avons pas été élues, étant donné que les candidats ne se bousculaient pas au portillon... Nous devons juste récolter tous les mois, après chaque tournante de livres, les classements et commentaires de chacun. Nous étions chargées aussi d'aller en fin d'année à la remise des Prix au Théâtre Marni à Bruxelles, d'une part pour représenter notre école, et d'autre part pour accueillir les artistes et les attachés de presse. Je ne sais plus pour quelle raison, c'est seule que je me suis retrouvée ce matin-là dans la voiture de ma prof en direction de Bruxelles. Eh oui, bonne poire ! Il n'empêche que je manquais un jour de cours, ce qui m'arrangeait plutôt bien, je l'avoue. Ce qui m'a le plus marqué, c'est le café qu'on a bu en tête à tête ma prof et moi juste avant d'arriver. Elle m'a montré des photos de son fils, et c'est là que j'ai réalisé qu'il devait avoir le même âge que la plus petite de mes sœurs, qui devait avoir deux ou trois ans cette année-là. C'est assez bizarre de passer un moment « privilégié » avec un de ses profs. Je sentais une confiance, une reconnaissance qui m'était accordée à cet instant précis. La séance de remise des Prix n'avait rien d'extraordinaire. Mais la situation dans laquelle nous étions tous et toutes, nous rapprochait : tous des petits élèves seuls, sans leur groupe d'amis. Dans l'ensemble, je garde finalement le souvenir d'une chouette expérience ! Alors, n'hésitez pas à lever la main quand on vous propose de participer à quelque projet que ce soit, seul, à deux ou à dix ! ».

Témoignage de Charlotte, en rhéto et déléguée de classe pour la 3^e année consécutive (extraits)

Qui se cache derrière une déléguée ?

Mon nom est Charlotte, je suis en rhéto. Je rempile pour la troisième année la fonction de déléguée-élèves pour représenter mon année et j'occupe la fonction de déléguée-culture au sein du conseil des élèves. De plus, j'essaie autant que possible d'être présente au Conseil de participation aux côtés de la présidente du conseil des élèves. Mon truc à moi, c'est de lancer des idées de projets culturels dans l'école pour donner une autre image à ce que peut être « l'école », pour la rendre plus gaie, ou gaie tout simplement !

Quels sont les projets, les idées que tu veux voir réalisés dans ton école ?

Tout d'abord, il faut que je le dise, j'ai cette fâcheuse tendance à vouloir réaliser 1000 projets qui n'aboutissent jamais qu'à moitié, plutôt que de me fixer sur un ou deux. Ma fonction de déléguée-élèves m'a bien ouvert les yeux sur ce fait. L'année passée, on a mis en œuvre un projet de fresque murale au réfectoire, qui faute de temps et de négociations avec la direction, n'a pas pu voir le jour. Cette année, je reprends le projet, et cette fois jusqu'au bout. A part ça, on va lancer un projet d'art dans la cour de récréation en s'inspirant du principe des vaches décorées à Bruxelles. Le but est de cacher le grillage que la direction a posé dans le parc de l'école avec des œuvres d'art fabriquées par les élèves. Enfin, comme chaque année, on organise un café-théâtre avec les élèves et les professeurs.

Quels sont tes contacts avec la direction et les profs ?

On a eu pas mal de problèmes de communication, on se comportait un peu comme des « rebelles ». On n'avait pas compris qu'on devait d'abord rentrer dans leur logique, écouter leur point de vue, pour

ensuite amener nos idées, de manière diplomatique, en argumentant intelligemment, pour faire passer nos projets. Et puis, on a eu l'impression que le directeur avait un peu peur de nous. Nous, tout ce qu'on veut c'est pouvoir dialoguer en toute franchise, sans hypocrisie. Par exemple, on s'était rendu compte que le directeur allait très souvent voir notre adulte-relais plutôt que nous (le conseil des élèves) pour dire sur ce qu'il pensait de notre manière de faire dans telle ou telle situation. Ça nous a vraiment énervé, donc, on est allé le voir en lui expliquant qu'on préférerait qu'il vienne nous en parler directement. Depuis, on a beaucoup plus de contacts personnels avec lui et le sous-directeur.

(...)

Depuis que les délégués de cours existent, as-tu l'impression qu'il y a eu du changement dans l'école ?

Il y a vraiment des progrès géniaux dans l'école. Je me rappelle, par exemple, de problèmes qu'il y a eu avec la drogue à l'école, il y a quatre ans. A cette époque, il n'y avait aucun dialogue entre la direction et les élèves. On ne nous donnait pas l'occasion de comprendre pourquoi elle prenait telle ou telle décision. On n'avait vraiment l'impression de ne pas exister. Depuis que j'ai été élue parmi les déléguée-élèves, j'ai senti un changement flagrant. La direction et les élèves (par le biais du conseil des élèves) dialoguent mieux. Et dès qu'on a quelque chose à dire, on n'hésite plus à donner notre avis et à en discuter.

Chose remarquable, il n'est à aucun moment fait référence aux règles constitutives d'un Etat de droit. La fonction de délégué de classe est étroitement corrélée à l'organisation du système électoral : « En Belgique, nous vivons dans un système politique démocratique car les citoyens choisissent eux-mêmes leurs représentants sur base d'un programme d'actions et de priorités. Ces derniers prennent ensuite des décisions dans l'intérêt du bien-être de tous ». Et la question survient presque inévitablement : « Les délégués, futurs hommes politiques ? »¹¹. En parcourant ce site, on a le sentiment d'un apprentissage avant tout centré sur les aptitudes individuelles à convaincre, à monter une campagne électorale, à mener un débat, à exprimer un vote valable...

L'élection d'un délégué de classe constituerait-elle une transition déterminante dans l'éducation citoyenne ? On pourrait en douter, parce que les effets induits semblent avant tout concerner les acteurs dans leur équilibre personnel.

La rubrique « A votre avis » propose des commentaires moins lissés portant sur les aléas de l'élection (« On vote surtout pour ses amis »), les modalités prises par la présentation des candidatures au poste de délégué (un exercice scolaire), les choses essentielles à savoir quand on veut être délégué (« Je veux être délégué, mais comment faire ??? »), etc. On notera que bon nombre des commentaires émanent de collégiens et de lycéens français... La question semble préoccuper les collégiens et les lycéens d'Outre-Quévrain. On y perçoit des préoccupations exprimées par des candidats à la fonction et par leurs parents. Indice que l'exercice peut être périlleux...

Cette année j'ai eu la chance d'être élu délégué de ma classe et l'autre délégué est mon meilleur ami. Sauf que voilà je prends tous le temps la parole et il me le reproche. L'année prochaine je suis censé me retrouver dans la même classe et je vais me représenter... Dans ma classe j'ai demandé un peu aucune fille se présente est genre 3 mecs. Prsque tous veulent voter pour moi. Ceux qui me chagrine c lotre délégué qui se fait traiter de glands et a qui on dit qu'il ne fait rien...Voilà donc si il lit ce site et me reconnaît ba je veux dire :Excuse Moi de prendre toujours la paroles

¹¹Source : http://www.lesdelegues.net/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=43&Itemid=66

Bonjour, mon fils de 11 ans vient d'être élu délégué de sa classe alors qu'il n'y croyait pas beaucoup. Ce qui m'inquiète un peu c'est qu'il a un peu de mal à exprimer ses idées clairement il est dyslexique et je ne voudrai pas qu'il perde ses moyens voir reste muet le jour du conseil comment l'aider ? Comment lui faire comprendre que ce rôle est très sérieux et ce qui l'attend ?

2.2. LA RÉGULATION DES INCIDENTS ET DES CONFLITS SCOLAIRES

Dans un intéressant mémoire de fin d'études de master en sociologie, Lara Lejeune s'interroge sur la mission scolaire de formation citoyenne à travers les règlements d'ordre intérieur d'écoles secondaires dans la Fédération Wallonie-Bruxelles (Lejeune, 2010). Après avoir analysé quarante et un règlements d'ordre intérieur d'établissements secondaires, tous réseaux confondus, elle conclut à l'absence d'une mise en œuvre concrète de la citoyenneté dans les écoles. Les règlements d'ordre intérieur sont parcourus par une quantité de règles organisant les détails de la vie des élèves, à l'instar des dispositions en vigueur dans les institutions totales (Goffman, 1968). Elle s'interroge alors, avec Anne Barrère et Danilo Martuccelli (1998), sur les motivations de ces appels répétés à la citoyenneté : « C'est pour l'essentiel de la crise de l'institution qu'émerge l'appel à la citoyenneté, qui est ainsi d'abord conçu comme une réponse postinstitutionnelle à un problème d'autorité ne pouvant plus être résolu sans le concours des élèves » (Barrère et Martuccelli, 1998 : 669).

Pour le sociologue François Dubet (2002), le programme éducatif des institutions de socialisation n'a plus aujourd'hui la même force de persuasion. « Il existe un programme institutionnel, écrit-il (Dubet, 2002 : 24) quand des valeurs ou des principes orientent directement une activité professionnelle de socialisation conçue comme une vocation et quand cette activité professionnelle a pour but de produire un individu socialisé et un sujet autonome ».

François Dubet montre que le modèle scolaire français est touché par l'affaiblissement de « la vocation de l'école républicaine dont on sait qu'elle avait pour objectif de construire un type de légitimité politique, un type de citoyenneté, un type d'identité nationale ». Aujourd'hui, tous les enfants n'acceptent plus de se soumettre à la discipline forte, et parfois violente, qui régnait jadis à l'école. Pourquoi ?

Premièrement, en raison de la modification du public scolaire. Il n'y a plus cette connivence qui existait « entre les maîtres et leur public, car les instituteurs étaient les fils du peuple qui enseignaient au peuple, et les professeurs – au collège et au lycée – les fils de la bourgeoisie qui enseignaient à la bourgeoisie » (Ruano-Borbalan ; 2001 : 26). Les clivages sociaux des sociétés industrielles, séparant travailleurs manuels et travailleurs intellectuels, ont perdu de leur pertinence. Les frontières sont moins nettes entre ces deux groupes sociaux : le travail manuel en usine a cédé la place à des activités automatisées, robotisées. De nouveaux clivages sont apparus, sur base notamment de l'origine ethnique et/ou culturelle. De nouvelles catégories ont émergé dans le discours politique : c'est le cas, par exemple, des élèves ou des jeunes « d'origine étrangère ». L'intégration culturelle, la gestion de la diversité ethnique sont autant de défis sensibles contre lesquels l'école publique vient bien souvent buter.

Deuxièmement, l'École est, comme d'autres institutions, traversée par des évolutions marquant la fin d'un modèle d'organisation sociale propre aux sociétés industrielles, et l'affirmation d'un nouveau modèle, celui des sociétés post-modernes ou post-industrielles.

- Dans la société de l'information, l'École contrôle de moins en moins le processus de production des connaissances et elle n'a plus le monopole des contenus auxquels on peut croire. La parole du maître prend les allures d'un monologue peu convaincant dans un monde où « tout se discute », ou plus précisément, où tout est relatif puisque « ça » se discute. Les jeunes sont-ils par ailleurs dépourvus de connaissances ? Il serait présomptueux de l'affirmer quand un simple « click » ouvre le regard sur l'étendue, la diversité et la relativité des connaissances humaines.
- L'école publique n'est plus à présent l'acteur essentiel dans le processus d'éducation et de formation mais un acteur parmi d'autres. Les politiques de formation préconisées par l'Union Européenne (déclaration stratégique de Lisbonne, 2000) sont empreintes de la référence au *long life learning*.
- L'école doit à présent adopter une nouvelle orientation pédagogique, articulée autour de la notion de « compétence ». Le temps de la transmission de savoirs paraît révolu : il faut à présent concevoir, gérer et évaluer des situations d'apprentissage destinées à développer l'exercice de ces compétences.
- L'école doit également tenir compte d'une série de nouvelles demandes liées à l'organisation du travail : « Le temps des notes de service détaillées et obligatoires, le temps des agents s'abritant derrière un règlement qui prévoit tout est, selon Jean De Munck (2000 : 21-42), en passe de finir. L'autonomie, la discussion et la démocratisation sont aujourd'hui encadrées de manière plus informelle. Le contrôle naguère visible et scrupuleusement codifié se fait distant, il peut même sembler s'effacer » (Ruano- Borbalan, 2001 : 27).
- Enfin, dans un contexte de multiculturalité et diversification des univers de valeurs, la question de la participation citoyenne se pose en de nouveaux termes.

Si l'on admet que « la citoyenneté repose aussi sur l'existence d'un ensemble de droits (et de devoirs) dont l'individu est sujet » (Barrère et Martuccelli, 1998 : 654), il convient de prendre au sérieux les effets induits par les événements durant lesquels les droits fondamentaux des élèves ou plus fondamentalement, les droits fondamentaux de tout citoyen ne sont pas respectés. Et ces événements pourraient susciter un certain ressentiment chez ceux qui en sont les victimes, surtout lorsqu'ils sont issus des milieux sociaux les plus éloignés des références culturelles et politiques de nos sociétés européennes. Or il faut bien avouer que l'institution scolaire, tout comme les autres institutions de socialisation (mouvements de jeunesse, clubs sportifs, etc.), ne sont guère familiarisées à la régulation des conflits par des règles de droit : longtemps, l'École est restée une zone de non-droit...

Lejeune, dans son analyse, prend appui sur les conceptions du philosophe français Bernard DeFrance (2000) pour qui « la loi ne peut s'imposer qu'à l'adulte majeur qui la transgresse, tandis qu'elle s'institue progressivement en l'enfant mineur, grâce à l'apprentissage du vivre ensemble que devrait permettre l'école » (DeFrance, 2000 : 21). Les pratiques de régulation des conflits scolaires dans l'école et par l'école devraient alors répondre à douze principes qui soutiennent l'élaboration du droit positif. A chacun de ces principes, Lejeune a opposé des témoignages d'enseignants qui avaient été confrontés à la gestion d'une situation conflictuelle avec un élève (Lejeune, 2010 : 28-38).

1. La loi est la même pour tous.

« Ce qui me semble discutable, c'est qu'on demande aux élèves de s'habiller très correctement, et que certains profs ne sont pas habillés correctement. Ça, je trouve ça anormal. Je trouve qu'on doit donner l'exemple, nous. Et que ce qui s'applique aux élèves... parce que certains profs disent : « Oui, mais le ROI, c'est pour les élèves, c'est pas pour nous » (Mme Schalenbourg, réseau libre subventionné).

2. Nul n'est censé ignorer la loi : à partir de la majorité, civile et pénale.

3. Nul ne peut être mis en cause pour un acte dont il n'est pas l'auteur ou le complice.

« C'est principalement le préfet de discipline qui est intervenu. Il passait par hasard dans le couloir, il a entendu du bruit et il est rentré. Les élèves se sont calmés. On a eu une réunion avec la direction, on a décidé d'infliger une sanction : la retenue générale. Puis on s'est rendu compte que punir tout le monde n'était pas correct, alors on a décidé de mettre en retenue que les cinq élèves qui avaient été les plus violents. Ils ont dû laver les bancs dans la salle d'étude, et être en retenue le vendredi soir jusque 6 heures » (Mme Tournemine, réseau libre subventionné).

4. Nul ne peut être mis en cause pour un comportement qui ne porte tort, strictement, qu'à lui-même.

Un professeur n'aurait donc pas le droit de punir un élève qui dort sur son banc ou qui ne travaille pas. Mais ce principe contrevient à une autre règle de droit : la non-assistance à personne en danger. Une réponse pour Defrance (2000 : 31) : « organiser le travail de la classe de sorte qu'il soit impossible à l'élève de dormir, au moins de façon constante » durant les cours.

5. Toute infraction entraîne punition et réparation.

« Maintenant, plus personne ne peut fumer et pourtant les élèves fument ouvertement. On les voit. Si on le dit, ils l'éteignent ou font semblant, et ensuite ils la rallument. Ou c'est : « Vous n'avez rien à me dire, vous ne m'avez pas au cours ». La direction nous demande d'intervenir, il n'y a pas assez d'éducateurs. On intervient, mais alors on est agressé par les élèves qui ne nous connaissent pas. Or on a besoin d'une pause aussi. Maintenant, je ne dis plus rien » (M. Gillet, réseau libre subventionné).

6. Un mineur est déjà sujet de droit mais pas encore citoyen.

« Une éducatrice zélée a enlevé trois points de comportement pour ne pas avoir rendu les documents. Les élèves ont été voir l'échelle, et il était bien indiqué que pour un document non rendu, c'était d'abord un avertissement ! L'éducatrice a dit qu'il y avait des circonstances aggravantes, que c'était des rhétos et moi qu'il y avait des circonstances atténuantes, qu'il s'agissait de la première fois » (Mme Blanca, réseau de la Communauté française).

7. Pour une même infraction, un mineur est moins lourdement puni qu'un majeur.

Ainsi, dans le droit français, les fautes les plus graves sont celles commises par un majeur à l'égard d'un mineur, puis celle d'un majeur à l'égard d'un autre majeur, puis celle d'un mineur à l'égard d'un autre mineur, et enfin celle d'un mineur à l'égard d'un majeur (Defrance, *op.cit.*, 2000 : 35-36). Les dispositions suivantes d'un ROI d'une école de la Communauté française sont donc bien conformes à ce principe, mais l'enseignante qui s'y confronte ne l'admet pas.

« Grossièreté, violence verbale à l'égard d'un condisciple, flirt excessif : - 2. Grossièreté, violence verbale à l'égard d'un membre du personnel : envoyé à la direction pour sanction ».

« On sanctionne moins la violence verbale envers un élève qu'envers un prof ou un membre du personnel. Je trouve que les élèves ne méritent pas moins de respect. Ca doit être tolérance zéro pour tous ! » (Mme Leman, réseau de la Communauté française).

8. Nul ne peut se faire justice à soi-même.

Un vendredi, vive altercation entre un des trois meneurs et le professeur.

Nous avons deux heures de cours (ce qui est professionnel est énorme étant donné leur capacité de concentration et leur intérêt pour le cours) et une activité « débat » était prévue de longue date (il s'agissait d'une évaluation certificative).

Les élèves s'installent en deux groupes : les pour et les contre, et je leur donne un sujet. Le but est qu'ils préparent un minimum leurs arguments.

Lors de cette préparation, je dois intervenir toutes les trente secondes pour demander le silence et orienter le travail. Mais rien n'y fait. Les élèves pour la plupart ne font rien. Deux personnes font plus de bruit que les autres. Le ton monte. Ils se battent et jettent une chaise à travers la classe. Tant bien que mal, je les exclus, en les menaçant de deux heures de retenue et en leur imposant un zéro pour l'évaluation du jour.

Là, François me regarde, hurle que si je mettais deux heures pour cela, j'étais vraiment une idiote, que c'était pour rire, que la chaise ne m'était pas destinée. Et d'ajouter par contre la prochaine fois, c'est vous que je viserai, au moins je n'aurai pas deux heures pour rien.

A ce moment, il m'est très difficile de garder mon self contrôle mais je le fais et les somme de sortir pour ne plus les voir. Ma réaction aurait cependant pu être plus vive mais je me sentais dépourvue et je voyais les autres commencer à se dissiper à leur tour.

Après cette altercation, je me suis tournée vers leur professeur de pratique pour parler du comportement de certains et du climat en classe (il les connaît et les côtoie beaucoup plus). Mais cela n'a fait qu'empirer les choses (Mme Briquart, réseau des Villes et communes)

9. Nul ne peut être juge et partie.

« Suite aux deux mots grossiers, salope et mal baisée, j'ai demandé le journal de classe. Le deuxième mot, j'étais la seule à l'avoir entendu. Ensuite, j'ai été voir le coordinateur pédagogique qui s'occupe de la gestion pédagogique au niveau du premier degré. La convocation a eu lieu la récré suivante dans le bureau avec moi. On lui a posé la question de savoir si c'était vrai. L'élève n'aurait pas osé dire que c'était faux. Il a dû me présenter des excuses, il a été exclu une semaine de mon cours et durant cette semaine, il a dû me faire une lettre comme quoi il s'excusait » (Mme Casterman, réseau libre subventionné).

10. Le citoyen obéit à la Loi parce qu'il la fait avec les autres citoyens.

11. L'interdit de la violence ne se discute pas démocratiquement puisqu'il permet la discussion démocratique.

12. L'usage de la force n'est légitime que dans deux cas : l'urgence, c'est-à-dire la légitime défense, ou l'assistance à personne en danger, après épuisement de toutes les voies de droit pour rétablir le droit.

Les principes de droit positif rappelés par DeFrance (2000) sont également au cœur des dispositions de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, détaillées dans l'article 40.

1. Les Etats parties reconnaissent à tout enfant suspecté, accusé ou convaincu d'infraction à la loi pénale le droit à un traitement qui soit de nature à favoriser son sens de la dignité et de la valeur personnelle, qui renforce son respect pour les droits de l'homme et les libertés fondamentales d'autrui, et qui tienne compte de son âge ainsi que de la nécessité de faciliter sa réintégration dans la société et de lui faire assumer un rôle constructif au sein de celle-ci.
2. A cette fin, et compte tenu des dispositions pertinentes des instruments internationaux, les Etats parties veillent en particulier :

- a. A ce qu'aucun enfant ne soit suspecté, accusé ou convaincu d'infraction à la loi pénale en raison d'actions ou d'omissions qui n'étaient pas interdites par le droit national ou international au moment où elles ont été commises ;
- b. A ce que tout enfant suspecté ou accusé d'infraction à la loi pénale ait au moins le droit aux garanties suivantes ;
 - i. Etre présumé innocent jusqu'à ce que sa culpabilité ait été légalement établie ;
 - ii. Etre informé dans le plus court délai et directement des accusations portées contre lui, ou, le cas échéant, par l'intermédiaire de ses parents ou représentants légaux, et bénéficier d'une assistance juridique ou de toute autre assistance appropriée pour la préparation et la présentation de sa défense ;
 - iii. Que sa cause soit entendue sans retard par une autorité ou une instance judiciaire compétentes, indépendantes et impartiales, selon une procédure équitable aux termes de la loi, en présence de son conseil juridique ou autre et, à moins que cela ne soit jugé contraire à l'intérêt supérieur de l'enfant en raison notamment de son âge ou de sa situation, en présence de ses parents ou représentants légaux ;
 - iv. Ne pas être contraint de témoigner ou de s'avouer coupable; interroger ou faire interroger les témoins à charge, et obtenir la comparution et l'interrogatoire des témoins à décharge dans des conditions d'égalité ;
 - v. S'il est reconnu avoir enfreint la loi pénale, faire appel de cette décision et de toute mesure arrêtée en conséquence devant une autorité ou une instance judiciaire supérieure compétentes, indépendantes et impartiales, conformément à la loi ;
 - vi. Se faire assister gratuitement d'un interprète s'il ne comprend ou ne parle pas la langue utilisée ;
 - vii. Que sa vie privée soit pleinement respectée à tous les stades de la procédure.

Les incidents scolaires pourraient donc constituer autant d'opportunités pour la mise en œuvre d'une éducation citoyenne. On semble bel et bien loin du compte. Le règlement de ces incidents, lorsqu'il fait fi des règles fondatrices d'un Etat de droit et laisse place à l'arbitraire, contribue à générer de profondes souffrances personnelles et à éloigner un peu plus encore l'élève de son identité citoyenne. On rappellera à ce propos les considérations d'Axel Honneth (2000) sur l'expérience douloureuse du déni de reconnaissance.

« En m'appuyant sur le jeune Hegel, mais aussi sur les acquis de la psychologie sociale (de George Herbert Mead à Donald Winnicott), je propose de comprendre les confrontations sociales sur le modèle d'une « lutte pour la reconnaissance ». Cela suppose que la réalisation de soi comme personne dépende très étroitement de cette reconnaissance mutuelle. C'est pourquoi je distingue trois sphères de reconnaissance, auxquelles correspondent trois types de relations à soi. La première est la sphère de l'amour qui touche aux liens affectifs unissant une personne à un groupe restreint. Seule la solidité et la réciprocité de ces liens confèrent à l'individu cette confiance en soi sans laquelle il ne pourra participer avec assurance à la vie publique. La deuxième sphère est juridico-politique : c'est parce qu'un individu est reconnu comme un sujet universel, porteur de droits et de devoirs, qu'il peut comprendre ses actes comme une manifestation – respectée par tous – de sa propre autonomie. En cela, la reconnaissance juridique se montre indispensable à l'acquisition du respect de soi. Mais ce n'est pas tout. Pour parvenir à établir une relation ininterrompue avec eux-mêmes, les humains doivent encore jouir d'une considération sociale leur permettant de se rapporter positivement à leurs qualités particulières, à leurs capacités concrètes ou à certaines valeurs dérivant de leur identité culturelle. Cette troisième sphère – celle de l'estime sociale – est indispensable à l'acquisition de l'estime de soi, ce qu'on appelle le « sentiment de sa propre valeur ».

Si l'une de ces trois formes de reconnaissance fait défaut, l'offense sera vécue comme une atteinte menaçant de ruiner l'identité de l'individu tout entier – que cette atteinte porte sur son intégrité physique, juridique ou morale. Il s'ensuit qu'une des questions majeures de notre époque est de savoir quelle forme doit prendre une culture morale et politique soucieuse de conférer aux méprisés et aux exclus la force individuelle d'articuler leurs expériences dans l'espace démocratique au lieu de les mettre en actes dans le cadre de contre-cultures violentes » (Laignel-Lavastine, 2006)¹².

2.3. L'ORGANISATION DIDACTIQUE DES APPRENTISSAGES SCOLAIRES

Defrance (2000) suggérait que l'on prenne au sérieux l'organisation du travail en classe, lorsque l'élève se retirait volontairement des apprentissages. Il conviendrait de prolonger cette proposition, notamment par une déconstruction systématique des habitudes scolaires qui sont redevables d'un projet pédagogique et politique historiquement situé (Guillaume, 2009). En d'autres termes, la façon dont on a organisé le travail quotidien à l'école valorisait la soumission à une autorité impersonnelle et préparait de la sorte à l'exercice d'une citoyenneté associée aux besoins des Etats nations (voir notamment Vincent, 1994). L'école républicaine constitue l'apogée du modèle, parce que dans ses classes ont été formés des bataillons de « bons petits soldats »... décimés sur les champs de bataille de la première guerre mondiale.

Le défi qui se pose aux enseignants – mais il ne leur est pas spécifique : animateurs de maisons de jeunes, de mouvements de jeunesse, entraîneurs sportifs,... auraient à s'atteler eux aussi à la même tâche – tient donc à un renouvellement de l'action pédagogique, à une profonde réforme de l'organisation du travail scolaire. Cette tâche relève du difficile exercice de « transposition didactique » des apprentissages, en d'autres termes de la façon dont « toute action humaine qui vise la transmission de savoirs est amenée à les apprêter, à les mettre en forme pour les rendre enseignables et susceptibles d'être appris » (Perrenoud, 1998 : 487-514). « Chacun conviendra sans doute, poursuit Perrenoud, qu'il importe de rendre les savoirs accessibles aux apprenants, au prix d'une simplification et d'une vulgarisation en rapport avec leur âge et leurs acquis préalables ». Mais l'exercice est plus complexe : il tient notamment à la programmation des apprentissages et au contrôle des acquisitions.

Et si les institutions de socialisation visent explicitement la formation de CRACS, la nature des activités et leur programmation devraient concourir à cet objectif essentiel aux yeux du législateur de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Il s'agit donc de mettre en œuvre une démarche d'apprentissage conforme aux différentes composantes de la norme éducative de référence. C'est sur base de l'expérience acquise au sein du Service de Didactique des sciences sociales de l'Université de Liège que les réflexions suivantes seront formulées.

2.3.1. FORMER DES CITOYENS :

¹²Consulté sur <http://www.philomag.com/article,entretien,axel-honneth-sans-la-reconnaissance-l-individu-ne-peut-se-penser-en-sujet-de-sa-propre-vie,180.php>

L'élève mineur, précisait DeFrance (2000), est déjà un sujet de droit mais pas encore un citoyen. Les apprentissages gagneraient dès lors à préciser les droits et obligations de chacune des parties. Des pratiques à présent bien implantées à certains niveaux du système d'enseignement, contribuent à une contractualisation des activités d'apprentissage : la rédaction d'un engagement pédagogique offre l'opportunité pour l'enseignant d'une planification à long terme des apprentissages, gage d'une plus grande équité dans le traitement des élèves, et pour chacun des élèves, une clarification des attentes exercées à son égard.

2.3.2. FORMER DES CITOYENS RESPONSABLES :

La responsabilité peut être appréhendée comme « une forme de lien social » (Gaudet, 2001 : 71-83). « La conceptualisation la plus courante de la responsabilité, écrit la sociologue québécoise (Gaudet, 2001 : 76), repose sur une perspective causaliste, c'est-à-dire rétrospective. On retrouve ici une définition juridique du concept. Aux yeux du droit, chaque individu doit fournir l'assurance qu'il pourra dédommager autrui pour les conséquences négatives des actes qu'il pourrait poser ». Cette perspective a déjà été abordée lorsqu'il s'agissait d'aborder le règlement des conflits ou des incidents scolaires. On pourrait étendre cette perspective à la responsabilité de l'enseignant, sur un plan civil lorsqu'il s'agit d'assurer la protection des élèves qui lui sont confiés et de ne pas les mettre en danger, ou sur un plan pédagogique, lorsqu'il s'agit de respecter le serment presté à la fin de ses études : « Je m'engage à mettre toutes mes forces et toute ma compétence au service de l'éducation de chacun des élèves qui me sera confié », étant entendu qu'il ne s'agit pas d'assurer la réussite de tous mais de donner à chacun les mêmes chances d'accéder à l'éducation.

« Il existe une deuxième conceptualisation de la responsabilité, poursuit Gaudet (*ibid.*) : la responsabilité prospective, propre à la pensée éthique. C'est Hans Jonas (1990) qui développe spécifiquement la position prospective, avec l'idée des générations futures (...) La pensée de Jonas découle en partie de celle de Levinas (...) Il définit la responsabilité en se détachant d'une compréhension causaliste et individualiste. Plutôt que d'être fondée sur une conception du sujet rationnel, comme la responsabilité rétrospective, cette notion de responsabilité s'appuie sur l'interaction individuelle : le mouvement de réponse entre les individus (Blanchot, 1999). Cette interprétation de la responsabilité morale permet de penser et d'analyser le lien social d'interdépendance puisqu'elle repose sur une conception du sujet hétéronome (Challier, 1998) (...) La responsabilité levinassienne est fondée sur le lien d'interdépendance entre sujets ayant une histoire, des aspirations et des besoins singuliers. Plutôt que de se situer dans une perspective rationaliste ou universaliste du lien social où chaque individu a des besoins de justice et d'égalité semblables, Levinas propose une perspective plus affective et sensuelle, où les individus sont égaux mais aussi incarnés et contingents (Ouaknine, 1998). Par conséquent, cette responsabilité est prospective, car au lieu de penser aux conséquences de ses actes passés, l'individu doit évaluer celle de ses actes futurs ».

Ce que cette approche philosophique nous pousse à penser, c'est la nature des engagements attendus de la part des élèves : rendre compte de ses actes passés, c'est-à-dire rendre compte de la qualité de son travail d'étude au moment de l'évaluation certificative ; ou envisager ses actes futurs, c'est-à-dire respecter les engagements pris dans la réalisation d'une tâche collective où chacun des contributeurs est placé dans un lien de vulnérabilité et d'interdépendance ?

D'avantage que le travail de groupe, ce sont les bases requises pour un travail d'équipe qu'il convient de mettre en place.

L'approche levinassienne de la responsabilité oblige également à considérer la contingence de l'acteur individuel et la nécessité d'une identification des besoins singuliers qui sont les siens. Un travail d'équipe n'aura donc de sens que s'il répond aux besoins de chacun des participants et non à leurs intérêts ou à leurs attentes, et moins encore s'il est redevable des intérêts de celui qui assume le rôle d'éducateur.

2.3.3. FORMER DES CITOYENS RESPONSABLES ET ACTIFS :

L'activité ne réside pas dans la seule mobilité physique ; l'intelligence et la réflexion des élèves doivent être sollicitées.

Il s'agit donc de concevoir une organisation de l'apprentissage qui permette à chaque élève de travailler. La participation des élèves, souvent invoquée par les enseignants, est donc secondaire. Souvent, le cours participatif semble constituer une réponse conjoncturelle aux nouvelles injonctions pédagogiques : la participation orale des élèves, le cours dialogué offriraient une base plus solide à l'acquisition de compétences. Mais à y regarder de plus près, on peut percevoir que seuls certains tireront le bénéfice de questions posées à la cantonade : les plus rapides devanceront les plus lents, leur ôtant toute envie de « participer ».

On a évoqué précédemment l'espace intermédiaire offert par le brouillon. Et si le crayon était le complément indispensable à l'expérimentation dans l'apprentissage ? Brouillon et crayon réhabiliteraient le statut de l'erreur dans le processus d'apprentissage : l'élève qui apprend, peut se tromper et a le droit d'essayer une nouvelle fois.

2.3.4. FORMER DES CITOYENS RESPONSABLES, ACTIFS ET CRITIQUES :

L'exercice de l'esprit critique, à travers les capacités d'argumentation et de formulation d'hypothèses, ne naît pas de rien ; il se nourrit avant tout de la nature des questions et des problèmes posés aux élèves. Le nouvel ordre pédagogique entend dépasser le recours systématique au cours magistral, mais il reste difficile pour les enseignants de formuler des situations problèmes complexes qui pousseront l'élève à la réflexion.

Car bien souvent encore, les problèmes soulevés sont des créations scolaires, qui n'ont que des liens ténus avec l'environnement social, économique, politique ou professionnel dont l'école ne devrait pas se couper.

2.3.5. FORMER DES JEUNES CITOYENS RESPONSABLES, ACTIFS, CRITIQUES ET SOLIDAIRES :

La notion de solidarité peut être comprise en lien étroit avec la conception levinassienne de la responsabilité. L'école méritocratique a poussé à valoriser les élèves les plus performants, ou à tout le moins, ceux qui se tiraient le mieux d'affaire dans le mode d'organisation du travail scolaire. Il s'agirait à présent de donner à chacun une même chance d'accéder aux apprentissages, d'être actif, de travailler, d'exercer son esprit critique. Cela voudrait-il dire qu'il faille délaisser les meilleurs pour se tourner vers ceux qui éprouvent le plus de difficulté ? Non. Mais il convient probablement de freiner les plus rapides pour laisser aux plus lents le temps de réaliser les tâches proposées.

La gestion de l'hétérogénéité, des rythmes individuels (notamment lorsqu'on invoque une pédagogie différenciée) et la planification des apprentissages constituent d'importantes difficultés pour les enseignants, aux différents échelons du système scolaire. Le défi est en grande partie d'ordre didactique : si les tâches proposées sont multiples, compliquées, si elles exigent un long temps de travail, il y a de fortes chances que les écarts soient importants en bout de parcours.

Permettre à chacun d'apprendre, c'est donc composer un parcours d'activités dont l'acteur principal sera l'élève (et non pas le groupe classe), un parcours dont les étapes seront suffisamment complexes pour susciter la réflexion mais pas trop longues pour éviter que les écarts entre les plus rapides et les plus lents ne se creusent. Etre solidaire dans ce cadre, c'est admettre le principe que chacun doit avoir l'occasion d'apprendre, le temps de réfléchir. Mais en considérant aussi que le temps d'attente imposé aux plus rapides dépendra largement de la nature et de la forme des questions posées. C'est donc bien l'enseignant qui détient les moyens de la mise en œuvre du principe de solidarité.

La segmentation et la planification des activités durant les différentes séquences d'apprentissage, plus encore que des initiatives telles que le tutorat ou le mentorat (lorsqu'un élève « fort » encadre un élève « plus faible »), sont donc largement déterminantes dans la mise en œuvre d'un principe de solidarité.

3. LES OCCASIONS MANQUÉES DANS LA FORMATION D'UN CRACS

Trois perspectives peuvent être empruntées pour appréhender le cours pris par les trajectoires individuelles en regard de la norme de l'exercice d'une citoyenneté responsable, active, critique et solidaire :

- premièrement, identifier des événements majeurs qui sont à l'origine d'une difficulté ou d'une incapacité à mettre en œuvre l'idéal citoyen ;
- deuxièmement, considérer la succession des événements, le déroulement du processus ou le temps passé dans un état donné dans la capacité à exercer son rôle de citoyen ;
- troisièmement, investiguer les modalités de réappropriation narrative des expériences singulières qui ont questionné, bousculé ou mis à mal un projet d'intégration citoyenne.

3.1. DANS UNE PERSPECTIVE ARCHÉOLOGIQUE

3.1.1. HYPOTHÈSES INITIALES

La première renvoie à l'absence de référence à l'éducation citoyenne dans les institutions de socialisation fréquentées : conflits gérés de façon arbitraire, apprentissages ou activités réservés à certains privilégiés, méconnaissance des règles régissant un Etat de droit par les intervenants en charge de l'éducation. On peut à ce propos souligner les difficultés rencontrées par des jeunes issus de l'immigration et originaires de régions où l'arbitraire et la violence prévalent dans le règlement des conflits sociaux.

La deuxième hypothèse renvoie à la confrontation de l'enfant et du jeune à un événement majeur géré en dépit des principes d'un Etat de droit : humiliation publique, règlement de compte entre un adulte et l'enfant ou le jeune face au groupe, punition collective, accusation sans preuve, etc. S'il s'agit d'un événement accidentel, c'est avant tout parce que l'institution de socialisation entend promouvoir une éducation à la citoyenneté mais l'un de ses représentants a commis une faute ou a fait preuve d'incompétence. Le caractère public de l'incident contribue généralement au malaise et au traumatisme.

Dans le même ordre d'idées, il est étonnant que l'élection des délégués de classe soit intégrée à des apprentissages scolaires : la lecture des témoignages repris sur le site web *lesdelegates.net* laisse entendre que la présentation d'une candidature à cette fonction est soumise à une évaluation (forme de la présentation, contenu des apprentissages,...). Curieux et détonnant mélange des genres...

La troisième hypothèse renvoie à une tentative présomptueuse de l'enfant ou du jeune, qui emporté par les arguments incitant à l'engagement au sein de l'institution de socialisation, a mal mesuré l'effort requis et les

ressources exigées : une candidature malheureuse à une fonction de délégué d'élèves ou de représentant des usagers, un projet mal calibré et trop audacieux, etc. Et même si cette tentative n'a pas donné lieu à une sanction négative, elle a laissé un goût amer et découragé de s'y risquer une deuxième fois... Chat échaudé craint l'eau froide.

La quatrième hypothèse porte quant à elle sur les éléments contextuels : la capacité à intégrer les principes d'une éducation citoyenne est compromise par un changement important dans la trajectoire de vie. S'intégrer devient un enjeu majeur, et face à la découverte d'un milieu inconnu, l'apprentissage d'un engagement citoyen paraît trop lointain ou trop éloigné des préoccupations quotidiennes. Il faudrait d'abord poser les bases d'un vivre ensemble, d'un apprivoisement respectif avant d'intégrer les principes constitutifs de l'identité citoyenne. Dans certaines circonstances, le défi est peut-être d'abord de communiquer avec ceux qui partagent le même lieu.

3.1.2. LES TRANSITIONS : OPPORTUNITÉS OU OBSTACLES ?

Attardons-nous quelque peu sur cette dernière hypothèse. Considérons ici l'accueil des enfants de moins de trois ans dans les milieux d'accueil reconnus par l'ONE. L'éducation citoyenne est-elle hors propos ? Les conflits qui surviennent entre enfants ne pourraient-ils être résolus en référence aux principes fondateurs d'un Etat de droit ? Probablement pas. La question mérite d'être abordée, si l'on sait que près de 49.000 enfants ont fréquenté l'un des services d'accueil de la petite enfance en 2008 (crèches, préguardiennats, accueillantes conventionnées, etc.). Si l'enfant est un citoyen en devenir, il conviendrait en outre d'associer ses parents à cette démarche d'éducation citoyenne.

Pourrait-on s'appuyer ici sur les consultations prénatales et les consultations pour enfants qui ont touché, en 2007, plus de 143.000 enfants (données extraites du rapport d'activité 2008 de l'ONE) ? Quelle pourrait être la place des 761 travailleurs médico-sociaux dans cette entrée vers la citoyenneté ? Il va de soi que les parents constituent ici les premières cibles – c'est à eux qu'incombe un devoir d'éducation –, sans que l'on verse pour autant dans une énième mesure de prévention. L'éducation à la citoyenneté ne peut constituer une pièce supplémentaire à verser dans le processus de contrôle social exercé à l'égard des groupes sociaux les plus défavorisés.

L'entrée à l'école maternelle plonge l'enfant dans une nouvelle sphère de socialisation au contact d'autres enfants, d'autres adultes et au travers d'autres activités. Ainsi, selon les membres de l'unité « Fil-à-fil » de Liège, cette entrée peut être salvatrice pour les enfants négligés par leurs parents malades (mentaux). Mais à quelles conditions ? On peut raisonnablement concevoir que les normes de référence dans l'éducation citoyenne offrent des repères pertinents pour ceux qui doivent échapper à l'arbitraire ou à l'incohérence du monde adulte. Si l'enfant qui entre à l'école maternelle n'est pas un citoyen, il reste toutefois un sujet de droit. Et de ce fait, ne peut-il obtenir une information accessible, lui permettant d'identifier ce qui est attendu de lui afin de bien ou de mieux vivre ensemble.

Selon Julie Delalande (2010), le moment de passage de l'école élémentaire au collège (l'étude est menée en France), parce qu'il réclame de la part des enfants d'acquérir de nouveaux savoir-vivre, révèle qu'il ne leur suffit pas d'être des élèves compétents dans les disciplines scolaires pour trouver leur place à l'école. L'intégration scolaire suppose une acceptation par les pairs, conditionnée par l'acquisition de compétences sociales et culturelles adéquates. Ainsi l'entrée au collège s'accompagne de changements des compétences de l'élève. Ce qui se joue dans ces apprentissages est central dans la construction de leur identité sociale et culturelle, à titre individuel et de façon collective.

La préoccupation première des élèves avant de passer au collège est celle de retrouver leurs groupes de connaissances et d'amis une fois arrivés au collège. Ils vont généralement être séparés et les enfants se tracassent afin de savoir s'ils se verront encore. Le passage de l'école au collège est considéré comme le passage de la familiarité à l'anonymat. Pour certains, le fait de connaître tout le monde est un argument en faveur du changement pour connaître de nouvelles personnes, mais pour d'autres ce passage du connu vers l'inconnu peut engendrer des souffrances. Les enfants voient ce passage comme une rupture alors que les parents envisagent déjà les nouvelles relations possibles (peur, doute des « mauvaises » fréquentations et de l'influence des autres). Cette question (de la peur des mauvaises fréquentations) dépend du degré de confiance et d'autonomie instauré entre les parents et l'enfant, mais aussi de la présence ou non d'un aîné dans la fratrie. Mais les enfants vont eux aussi éprouver du stress et de la peur car ils vont être plongés dans un environnement social inconnu. Il va leur falloir recréer des relations et cette « recréation » nécessite un savoir-faire particulier. Au départ, les nouvelles relations seront peu stables, les enfants rechercheront leurs anciennes connaissances, relations... et parfois ils devront faire des choix. Notons que lorsque les amis sont séparés et qu'ils n'habitent pas le même village (et donc ont peu de chance de continuer à se fréquenter), les moyens de communications par supports virtuels pour rester en contact prennent part à la vie quotidienne de ces jeunes collégiens.

Mais en côtoyant ceux qui lui ressemblent, l'enfant et le jeune a-t-il l'occasion d'éprouver certaines des dimensions constitutives de l'engagement citoyen ? La recherche d'une certaine sécurité et la volonté de contrôler les fréquentations scolaires pourraient constituer des obstacles dans le processus d'éducation citoyenne.

Le passage au collège constitue en France une séparation et il fonctionne comme un rite de passage dont la première étape est la séparation avec son groupe auquel il appartenait. La seconde étape est une période de marge où l'on n'appartient plus au groupe de l'école primaire et pendant laquelle on n'a pas encore trouvé sa place au collège. La période de mise en marge est difficile pour l'enfant notamment parce qu'il est dépossédé de son statut antérieur (de « grand ») pour redevenir « petit » (vulnérable). Enfin arrive la dernière étape, celle de l'agrégation au nouveau groupe. Cette étape s'accompagne d'une reconnaissance sociale d'un nouveau statut. Pour être agrégé aux nouveaux groupes, l'enfant doit acquérir de nouvelles habitudes, de nouveaux comportements pour s'intégrer. « Trouver sa place c'est autant se représenter soi-même comme appartenant au nouveau groupe qu'être reconnu comme en faisant partie par les membres de ce groupe et par les adultes proches » (Delalande, 2010). Cela suppose d'avoir décodé les normes et les habitudes des « habitants » du lieu et d'avoir réussi à se les approprier (se les faire siennes en les adaptant à son caractère).

Dans l'enseignement organisé et subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles, il n'est pas sûr que les récentes dispositions légales visant à réguler les inscriptions dans le secondaire contribuent à installer davantage de mixité sociale. Il n'est donc guère étonnant qu'interrogé sur la difficulté du passage entre l'école primaire et l'école secondaire, l'inspecteur général coordinateur de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles, Roger Godet, souligne « *les raisons structurelles telles que la taille de l'établissement – généralement l'enfant passe d'un petit établissement à un grand, avec plus d'élèves – et le changement de professeur – l'élève passe d'un enseignant « généraliste » à un enseignant par discipline* ». D'éventuelles difficultés liées à une mixité sociale plus affirmée n'ont pas été abordées.

3.2. DANS UNE PERSPECTIVE PROCESSUELLE

Plus qu'un événement dommageable, ce serait la suite ou la succession d'événements dommageables subis par l'enfant ou le jeune, ou par l'absence d'un règlement pertinent des infractions qu'il aurait commises, qui l'éloignent de l'idéal de référence.

Nous évoquerons ici deux processus souvent évoqués par nos interlocuteurs lorsqu'il était question avec eux des transitions problématiques : le décrochage scolaire et l'absentéisme.

3.2.1. LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

« Etre en décrochage scolaire c'est mettre son avenir en péril... la participation à la vie active et donc la participation citoyenne sont en péril ». Tel est le constat posé par deux de nos interlocuteurs, Séverine Karko et Audrey Houssière (Think Tank Européen, Pour la Solidarité)¹³..

En 2007, à la demande du Rotary Club, PLS a organisé un colloque sur le décrochage scolaire. PLS a également été à l'initiative de « cellules de veille » qui permet d'informer les élèves, les parents et les professionnels sur la problématique du décrochage scolaire.

Premièrement, le décrochage s'accompagne d'un *« manque de formation qui les conduira à des problèmes futurs pour trouver du travail, ainsi ils seront dans des situations de précarité financière, culturelle et intellectuelle »*. Deuxièmement, le décrochage a des effets dévastateurs sur l'affirmation identitaire de l'enfant ou du jeune : *« C'est l'identité du jeune qui peut être mise à mal »* (Séverine Karko et Audrey Houssière). Le décrochage et le temps passé dans cette situation contribuent à forger un sentiment de disqualification sociale alors que ceux qui décrochent tentent parfois de résoudre vaille que vaille une difficulté majeure : *« des problèmes d'illettrisme, de motivation, des mauvaises fréquentations (influence du groupe de pairs), des problèmes de dépendance à Internet, aux jeux en réseaux (beaucoup d'heures passées derrière un écran plutôt qu'à travailler pour l'École)... aux nouvelles technologies. Ces jeunes peuvent aussi souffrir de dépression, de phobie scolaire »* (Séverine Karko et Audrey Houssière).

L'accent a été mis également sur des problématiques plus spécifiques : la maladie ou le handicap, les troubles du comportement généralement associés au mode d'organisation du travail scolaire (hyperactivité, hyperkinésie, dyscalculie, dyslexie,...) pris en charge de façon spécifique dans l'enseignement primaire mais délaissés lors du passage dans le secondaire.

« Un jour, un jeune m'a dit qu'il valait mieux être paresseux que de passer pour un con », relate Brigitte Welter, médiatrice scolaire à Saint-Gilles. Etre pris « pour un con » : sentiment diffus ou réaction épidermique à une situation jugée inacceptable ?

Un sentiment diffus qui mène au décrochage ? Il se pourrait qu'à force d'être confronté à des activités qui n'ont guère de sens ou d'être plongé dans un simulacre d'enseignement où chacun des protagonistes tente de survivre, un sentiment de lassitude, de désarroi ou de colère s'installe insidieusement. On connaît bien la distinction entre protestation, sortie et fidélité suggérée par Alfred O. Hirschmann (1970). Le sociologue

¹³ site officiel « Pour la Solidarité » : <http://www.pourlasolidarite.eu/-Presentation-?lang=fr>

genevois Philippe Perrenoud (2000) a lui aussi dénoncé le fonctionnement d'une institution scolaire qui assigne l'élève à une nécessaire position de retrait et qui favorise l'adoption de stratégies défensives et clandestines. Le travail scolaire n'est pas un travail comme les autres, précise Perrenoud : on n'en perçoit pas immédiatement son utilité. C'est d'ailleurs contre ce manque de sens que s'efforcent de lutter certains courants pédagogiques. Il n'empêche que faire du bon travail à l'école, c'est encore bien faire un travail qu'on n'a pas choisi et auquel on ne prend pas nécessairement beaucoup d'intérêt, faire son travail même quand il est répétitif et ennuyeux, bien faire un travail extrêmement fragmenté et s'investir dans des tâches fragmentaires, raisonner, écrire, calculer, dessiner, s'exprimer, lire en restant constamment sous le regard du maître et parfois des autres élèves, et donc supporter d'être observé.

Vivre à l'école, c'est non seulement exercer son métier d'élève mais c'est aussi, poursuit Perrenoud, devenir membre d'une organisation caractérisée par une structure hiérarchique, une bureaucratisation, un système de contrôle et de sanctions, des règles de fonctionnement, de conduite, des modèles de référence, de normes d'évaluation, des horaires. Dans toute organisation sociale, les acteurs peuvent opter pour une stratégie offensive en agissant sur le système et sur les règles, ou pour une stratégie défensive en tirant son épingle du jeu et en jouant avec les règles ou avec les zones d'incertitude, selon l'expression proposée par Michel Crozier. La lecture proposée par Perrenoud est particulièrement sévère : dans l'école, aucune place n'est laissée aux échanges interpersonnels, à la vie collective et relationnelle, au débat et aux activités libres. Tout cela est refoulé hors des heures d'école ou n'a qu'une existence clandestine. Ce qui a pour conséquence de pousser les acteurs à adopter une stratégie défensive et minimaliste : ce qui compte, c'est l'apparence, la façade.

C'est là aussi le constat posé par certains de nos interlocuteurs : *« Les jeunes ne sont pas les seuls responsables du décrochage scolaire [...] tout le contexte familial a une grande part de responsabilité...l'École elle-même a sa part de responsabilité. Les enseignants sont plus vite découragés, ils « décrochent » eux-mêmes les élèves »* (Alain Moriau, SAS Verviers-Seraing-Waremme). *« Les jeunes nous disent qu'ils sont les « boucs émissaires du prof » lorsqu'il ne les soutient pas assez. Qu'on les prend des gens bêtes quand ils ont peut-être trop de soutien de la part du professeur, ce qui les infantilise. Ils ne voient plus le sens de l'École....elle n'a plus de sens pour eux »* (Séverine Karko et Audrey Houssière).

Dans un contexte où l'école valorise la sélection et la compétition, seule une solidarité informelle permet à chaque élève de faire face aux exigences du système scolaire tout en s'intégrant à un groupe amical. Sinon, c'est la règle du « chacun pour soi » qui prédomine. Il se peut aussi que quand le maître n'a ni la force ni le goût d'incarner l'institution scolaire, complète Perrenoud, on assiste à un simulacre d'enseignement.

Observation réalisée dans une classe de 5^e année de l'enseignement secondaire, par un stagiaire de l'AESS (agrégation de l'enseignement secondaire supérieur), Liège, 2001.

L'entrée en classe de sciences économiques se fait dans le désordre le plus complet. Les élèves crient, parlent,... Le professeur ne réagit pas et commence par prendre les journaux de classe. Les élèves ne s'installent pas, ils continuent de crier et de se pousser. Le professeur commence à écrire son cours au tableau dans la plus totale indifférence de la part des élèves. Ils continuent de discuter, certains crient. Ils se déplacent dans la classe et changent continuellement de place. Une fille se recoiffe devant un petit miroir, deux garçons lisent un magazine et d'autres écoutent leur walkman. Le professeur tente un rappel à l'ordre, il frappe sur la table et hurle pour couvrir le bruit. Les élèves rient et se moquent de lui : « Pas comme ça, Msiieur, vous allez vous faire mal ! ». Les déplacements continuent. Les élèves se bombardent de boulettes d'aluminium, de capuchons de stylo et de bouts de crayon. Certains élèves ont sorti un autre cours et font leurs devoirs. Le professeur tente de faire participer les élèves sur les choix des exemples, mais la plupart l'ignorent.

Le décrochage scolaire constituerait-il une réaction épidermique à une situation jugée inacceptable ? Il se pourrait que le règlement arbitraire d'un conflit survenu en classe suscite une réaction épidermique et contribue à l'escalade de la violence, enseignant et élève n'entendant pas « perdre la face », surtout lorsque la confrontation prend un caractère public.

Témoignage d'une jeune enseignante déjà en fonction dans une école, mais sans titre pédagogique. Elle suit la formation d'AESS à l'Université de Liège (2002)

J'enseigne habituellement dans plusieurs classes, dont une classe de deuxième année bis comportant 21 élèves recommençant tous leur seconde année dans un enseignement de type général. L'ambiance de classe est peu propice au travail, la majorité des élèves étant très paresseux : ils sont en majorité arrivés là par un manque de travail et non par un manque d'intelligence...

Mardi 19 novembre 2002, 6ème heure de cours : programmation d'un contrôle de synthèse le mardi suivant, c'est-à-dire le 26 novembre. Préparation du contrôle par élaboration collective d'une synthèse (4 feuilles).

Jeudi 21 novembre 2002, 6ème heure de cours : rappel du contrôle programmé le 26 novembre. Dernière mise au point : « Y a-t-il encore des questions ? », dis-je. « Non, aucune », répondent-ils.

Mardi 26 novembre 2002, 6ème heure de cours : réalisation du contrôle qui reprend uniquement des notions présentes dans la synthèse. Par conséquent, l'échec à ce dernier ne peut être attribué qu'à un manque d'étude.

En soirée, correction des copies à mon domicile. Les résultats sont édifiants : 12 échecs sur 18 (5 x 3/20 ; 3 x 6/20 ; 2 x 8/20 ; 2 x 9/20 ; 1 x 14/20 ; 3 x 16/20 ; 1 x 17/20 et 1 x 19/20).

Ces résultats m'interpellent et suscitent en moi un certain nombre de questions, voire d'inquiétudes : qu'aurais-je pu faire de mieux pour engendrer la réussite des élèves ? N'ai-je pas été assez claire ? Bref, à l'avenir : que faire ?

Quelle réaction vais-je avoir en classe lors de notre prochain contact : réexpliquer ? Me fâcher ? Laisser passer ? Encore une fois : que faire ?

Jeudi 28 novembre 2002, 6ème heure de cours : pour la première fois depuis le contrôle, je rencontre les élèves.

Qui a vraiment étudié pour le contrôle ?, ne puis-je m'empêcher de demander.

Moi, moi, moi, moi, moi et moi, répondent-ils. Donc six élèves. Et comme par hasard, ceux qui ont réussi !!!

Me rendant compte de leur absence d'étude, je hausse le ton et leur suggère de s'y mettre rapidement ; sans quoi, il sera trop tard ! C'est ce moment qu'une élève choisit pour éclater de rire. Mon sang ne fait qu'un tour.

Fanny, ce n'est vraiment pas le moment de rire, dis-je.

Très bien, me répond-elle, vexée. Si c'est comme ça, je prends mes affaires et je m'en vais !

Tu te rassieds, il n'y a vraiment pas de quoi prendre la porte ! lui réponds-je. Les autres élèves écoutent notre dialogue sans y participer.

Fanny restant sur ses positions, je lui demande alors de me donner son journal de classe et de laisser ses affaires dans la salle de cours, ce qu'elle accepte. A la fin du cours, Fanny repasse dans le local pour

y chercher ses affaires et elle me dit : « Je devais déjà aller en professionnel l'année dernière, j'irai donc cette année ! » Que faire ? Que dire ? J'essaie alors de la raisonner : Ce n'est pas une raison pour se laisser aller, etc.

Visite au secrétariat afin de vérifier la présence de Fanny à l'étude.

Pour les intervenants que nous avons rencontrés, face à ces jeunes qui « *rejettent toute forme d'autorité* », l'école serait souvent dépourvue. Ils en appellent alors à l'intervention d'autres acteurs : médiation scolaire, services d'accrochage scolaire et autres acteurs du domaine associatif. Mais on doit s'interroger sur l'usage trop commun et parfois trop commode de l'idée d'autorité, surtout si elle est reliée à des difficultés vécues dans le milieu familial. « *Les jeunes qui remettent en question l'autorité sont des jeunes dont la cellule familiale est éclatée : famille monoparentale, parents divorcés, séparés, veufs ou veuves* » (Séverine Karko et Audrey Houssière). Une fois encore, il conviendrait de formuler le problème en d'autres termes afin de déceler ce qui se cache derrière le constat d'un rejet de l'autorité institutionnelle. D'une part, en s'interrogeant sur les modalités de règlement des conflits scolaires : sont-elles respectueuses des principes d'un Etat de droit ? Nos interlocuteurs nous ont souvent précisé que les enseignants ne sont pas formés pour gérer les problèmes de discipline, de violence, de grossièreté, etc. et que ce manque de savoir-faire conduit à des sanctions souvent inadaptées, disproportionnées. D'autre part, en questionnant l'organisation didactique du travail qui est imposé en classe et en se demandant si ce ne sont pas les formes prises par les apprentissages scolaires, notamment le recours systématique au travail à domicile, qui contribuent à fragiliser encore un peu plus les parents isolés.

Il convient alors de considérer avec prudence les positions adoptées et les propositions formulées par certains de nos interlocuteurs, par exemple lorsque les notions de maltraitance et de négligence parentales ont été étendues à l'absence après l'école et à l'absence de soutien après l'école. Il ne leur paraissait pas « normal » que des parents ne soient pas présents physiquement en raison d'horaires de travail décalés, pas prêts ou pas aptes à encadrer le travail à domicile. Et si l'essentiel des apprentissages scolaires ne devait se dérouler qu'en classe, là où l'enseignant est susceptible de contrôler les conditions effectives du travail ? Dès lors, il faudrait parvenir à une formulation plus pertinente des problèmes de gestion des relations entre les enseignants et les parents, ou entre l'école et la famille. L'argument bien connu de la perte de crédit du métier d'enseignant a été invoqué : « *Les parents n'ont plus la même perception de l'école et des professeurs qu'avant...ils sont moins respectueux... pourquoi ?* » (Séverine Karko et Audrey Houssière). Comment renouer un lien de confiance entre partenaires de la communauté éducative ? Ne faut-il pas s'atteler à une nouvelle définition des responsabilités respectives, dans une visée prospective et sur la base d'une identification commune des besoins éducatifs des enfants et des jeunes pris en charge par la famille et l'école ?

Il faudra s'en faire une raison : l'institution scolaire sera amenée à éduquer et encadrer des enfants et des jeunes dont les histoires familiales seront plus complexes et parfois plus compliquées, et dont les besoins toucheront des choses parfois fondamentales. Selon les données publiées par Eurostat en 2009, 6,2% des ménages en Belgique étaient composés d'un parent seul avec un ou des enfants dépendants. Parmi ces ménages, près de 37% vivent avec un revenu disponible en-dessous du seuil de risque de pauvreté.

Nos interlocuteurs ont cité l'incidence du capital économique et culturel (faibles revenus des parents, précarité financière¹⁴, manque de ressources culturelles) dans l'attitude de l'enfant ou du jeune à l'égard de l'école.

¹⁴ Selon les données publiées par Eurostat en 2009, en Belgique, plus de 9% de la population avait un revenu disponible qui se situait au-dessous du seuil de risque de pauvreté, fixé à 60% du revenu disponible équivalent médian national (après transferts sociaux).

Indice que les sciences humaines et sociales contribuent à orienter l'action éducative, on emprunte à la théorie de la reproduction sociale de Pierre Bourdieu, en y ajoutant – curieux mélange – un zeste de théorie de la motivation : un enfant qui grandit dans une famille dont les valeurs familiales sont très éloignées de celles de l'École aura beaucoup de mal à s'intégrer au système scolaire et s'il ne reçoit aucun soutien de ses parents, décrochera beaucoup plus vite qu'un enfant dont les parents s'intéressent de près au travail scolaire.

On a également évoqué une idée plus générale, celle du décalage entre la culture scolaire et la culture familiale. Ici aussi, les approches sociologiques ont fait leur chemin. « *La culture scolaire est la culture de la classe dominante...et donc il y a des élèves dont la culture familiale est très éloignée de la culture scolaire. Parmi les différences, il y a la langue, la culture de la langue, l'utilisation des concepts, etc. Mais la langue n'est pas la seule difficulté d'éloignement des cultures... Un enfant qui a grandi au milieu de livres aura une culture familiale plus proche de la culture scolaire qu'un enfant qui a grandi en regardant MTV, Club RTL...* » (Roger Godet).

Mais dès lors qu'il s'agit de mettre en œuvre une éducation citoyenne, peut-on se satisfaire d'un constat déterministe ? Une chose est sûre : l'enfant qui entre à l'école ne laissera pas sur le seuil les difficultés qu'il a vécues dans sa famille, le lien affectif qui l'unit à ses parents, les petites ou les grandes misères quotidiennes. La perspective bourdieusienne invite alors à questionner l'habitus scolaire et ses effets parfois délétères sur certains des élèves.

Le défi est donc de taille : il s'agirait de redonner de l'École une image positive, parce qu'elle ne pourrait limiter sa mission à la certification et à l'attribution de diplômes... « *L'École permet aussi de devenir autonome, de créer un réseau de relations ; elle est une chance et ouvre l'univers des possibles, elle propose des opportunités diverses* » (Séverine Karko et Audrey Houssière). Il s'agit aussi de rapprocher l'école des milieux sociaux plus défavorisés, sans renoncer à des objectifs d'émancipation sociale. « *Est-ce que l'on doit insérer dans l'univers culturel scolaire des classes dominantes des activités de l'univers culturel des enfants des classes défavorisées pour éviter cette rupture et donc que les transitions entre le milieu extra et intra scolaire se passent bien ? Mais alors quid de l'émancipation sociale ? Mais si on ne le fait pas, il y a rupture et risque d'échec....* » (Roger Godet).

3.2.2. L'ABSENTÉISME SCOLAIRE :

Remi Lemaître (2010) suggère de rompre avec l'imaginaire commun selon lequel « les jeunes fuient l'école car ils n'aiment pas l'école ». Au contraire, écrit-il, ces élèves ont un « rapport complexe au collège et malgré tout, ils apprécient le collège ».

Les raisons pour s'absenter de l'école sont nombreuses. La plupart sont intrinsèques au système scolaire lui-même. Lemaître explique que le nombre d'heures de cours est vécu par les étudiants comme étant aberrant. Les étudiants quittent alors le collège plus tôt ou arrivent plus tard ou partent dans le courant de journée pour revenir plus tard afin d'alléger leur journée de cours. D'autres élèves ont le sentiment de ne pas comprendre certains cours, d'être « dans le brouillard », de ne pas réussir à suivre. Ils se sentent alors rejetés, repoussés par l'institution, et leur estime d'eux-mêmes diminue. Ils préfèrent alors fuir cet environnement qui leur renvoie une image négative d'eux-mêmes. D'autres encore subissent une importante pression extérieure, familiale ou sociale, qui met le collège à une place non prioritaire. Il s'agit d'élèves « chargés de famille » qui ne

Source : <http://epp.Eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=fr&pcode=tessi020&plugin=1>

comprennent pas les appels normatifs des enseignants sur l'importance du travail scolaire et de la présence en cours alors que leur mère ont besoins d'eux. Les jeunes, à un moment donné de leur vie (adolescence généralement), éprouvent un désir puissant de s'imposer, de vivre, de réagir, de rire, de se valoriser, de se construire, de se sentir devenir des individus, et ces désirs conduisent les élèves à vouloir partager (du temps, des activités) avec leurs copains. Remi Lemaître précise que « cette contrainte à la relation est probablement renforcée par un certain échec scolaire, d'autant que la difficulté pour l'institution scolaire de valoriser certains élèves conforte l'investissement dans la valorisation de soi par la relation aux groupes d'âges » (Lemaître, 2010).

Chez ces élèves absents, le collège est à la fois recherché et craint, l'adulte est dévalorisé et aimé, les règles sont détournées pour profiter de certaines situations et utilisées pour se protéger. Contrairement aux images véhiculées par les stéréotypes sociaux, le temps à l'extérieur du collège n'est pas, pour la majorité des absents, un temps très ludique, joyeux, festif. Bien au contraire, quand ces adolescents décrivent leur quotidien dans les moments « séchés » l'ennui prédomine (travail, charge de sa famille, etc.).

Basée sur des entretiens avec les jeunes, l'analyse de Lemaître débouche sur une typologie de l'absentéisme scolaire dont voici les différentes catégories, par ordre croissant (du cas le moins fréquent au plus fréquent).

- L'inquiet qui s'absente de l'école pour surveiller sa famille. On y retrouve plutôt des jeunes filles.
- Le travailleur (jeune d'au moins quatorze ans) qui s'absente de l'école pour faire des petits boulots réguliers non déclarés.
- Le chargé de famille (principalement des filles) qui ne vient pas au cours suite à une demande parentale : il doit s'occuper de la famille, des plus jeunes frères.
- L'abandonné (le cas le plus fréquent) qui a l'impression de plus avoir de place au collège et de ne pas être très important pour sa famille.
- Les malades et les exclus. Ils sont souvent peu pris en considération, ils ne sont pas considérés comme des enfants absents de l'école tout comme ils ne sont pas considérés comme étant en décrochage scolaire alors que c'est le cas.

Lemaître (2010) conclut que « beaucoup d'absents sont tellement envahis d'enjeux fondamentaux (survie économique, santé de la famille, déconsidération de soi) qu'ils en sont submergés et qu'en fait beaucoup ne vivent plus dans un espace préservé par leur jeune âge, mais sont trop tôt impliqués dans le monde réel et violent des adultes ».

Qu'en est-il dans l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles ? Depuis quelques années, le système scolaire est engagé dans un vaste mouvement de réformes successives. Avec le décret « Missions » (Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et structures propres à les atteindre) et les dispositifs légaux qui l'ont précédé et suivi, le législateur a établi de nouvelles règles qui tiennent notamment aux finalités de l'éducation scolaire, aux modalités d'affectation des ressources financières attribuées aux établissements scolaires, aux modalités d'inscription des élèves dans une école ou aux modalités de contrôle de la fréquentation scolaire.

L'obligation scolaire, fixée par des lois successives, relève de la compétence de l'Etat fédéral. Selon la loi, « le mineur est soumis à l'obligation scolaire pendant une période de douze années commençant avec l'année scolaire qui prend cours dans l'année où il atteint l'âge de six ans et se terminant à la fin de l'année scolaire, dans l'année au cours de laquelle il atteint l'âge de dix-huit ans. L'obligation scolaire est à temps plein jusqu'à l'âge de quinze ans et comporte au maximum sept années d'enseignement primaire et au moins les deux

premières années de l'enseignement secondaire de plein exercice; en aucun cas l'obligation scolaire à temps plein ne se prolonge au-delà de seize ans ».

Un élève doit donc fréquenter l'école à temps plein. C'est aux parents ou à ceux qui sont investis de la puissance parentale, ou qui assument la garde en droit ou en fait du mineur soumis à l'obligation scolaire qu'il revient « de veiller à ce que, pendant la durée de l'obligation scolaire, celui-ci soit inscrit comme élève d'une école ou d'un établissement de formation et fréquente régulièrement cette école ou cet établissement ». C'est aux chefs d'établissement qu'il revient de contrôler la régularité de la fréquentation scolaire. L'absentéisme scolaire est pourtant un fait. Il n'est pas sans conséquences : échec de l'année en cours, suspension du droit aux allocations familiales (non appliquée en Fédération Wallonie-Bruxelles). Le législateur a tenté de réguler cet absentéisme et de lui donner une définition légale. C'est ainsi que l'article 93 du Décret Missions établit qu'« à partir du deuxième degré de l'enseignement secondaire, l'élève qui compte, au cours d'une même année scolaire plus de trente demi-jours d'absence injustifiée perd la qualité d'élève régulier sauf dérogation accordée par le Ministre en raison de circonstances exceptionnelles. L'élève majeur qui compte, au cours d'une même année scolaire, plus de vingt demi-jours d'absence injustifiée peut être exclu de l'établissement selon les modalités fixées à l'article 89 ».

Mais ce que le législateur ne pouvait prévoir, c'est la lecture qui allait en être faite par certains des élèves, et parfois par leur famille. L'article 93 est ainsi compris comme une autorisation à s'absenter, à tel point qu'un élève se rend auprès du Préfet pour lui demander « à combien de journées il a encore droit ». Ou que Yasmina « brosse » systématiquement les cours du lundi matin parce qu'elle doit aider sa mère : « Mais je n'aurai pas d'ennuis avec la préfète puisque je n'ai pas encore mes trente demi-jours », glisse-t-elle au professeur titulaire de sa classe. Les générations actuelles ont vécu durant toute leur scolarité avec ce type de dispositions : ce qui fait naître le sentiment dans une certaine mesure que l'école n'est plus obligatoire et qu'on peut prendre congé « quand on veut ». Et d'autres effets plus pervers encore surviennent, surtout pour les élèves qui abusent ce droit. Les élèves arrivés à la limite des trente demi-journées sont tentés de tirer un peu plus encore sur la corde, et d'étendre les zones de « congé ». Est-ce le poids des « mauvaises » habitudes prises ? D'une « mauvaise » lecture ou d'une « mauvaise » compréhension des dispositions légales ? Ou de l'opportunité offerte (bien involontairement) par le législateur à des groupes sociaux d'affirmer d'autres priorités que l'éducation scolaire : le soutien à la famille, l'affiliation religieuse ?

Du côté de l'enseignant confronté à cette « mobilité » des publics (il n'a pas toujours le même public en face de lui), il devient difficile d'établir un suivi dans l'apprentissage. Si les élèves absents chaque lundi matin retrouvent leur place le mardi, ce sont d'autres qui manquent à l'appel... Et avant d'épuiser le quota de trente demi-journées d'absence injustifiée, en le complétant au besoin par des absences « justifiées » (sur base, entre autres, de certificats médicaux), c'est le bon déroulement d'une année scolaire entière qui peut être entravé en toute légalité...

Billet d'absence introduit par une élève de 5^e année dans une école classée en discrimination positive

« Veuillez excuser ma fille Karima de s'être absenté les jours suivants.

17/10 – Gros ruhm

20/10 – Elle est sortie le week-end, elle à bu. Et le matin elle avait la « gueule de bois » puis elle s'est seulement réveillé à 18.00.

20/11(AM) – Elle a du aller à une réunion religieuse très importante ;

1/11 – Son frère la tappé puis elle a été au SAJ »

Le législateur a compliqué un peu plus encore la tâche des enseignants et des directions des écoles. Ainsi, à partir du moment où l'élève a atteint le cap de trente demi-journées d'absence, il est possible, selon les

dispositions du décret (articles 83 et 95), de solliciter une dérogation. Mais en l'absence de cadre légal à cette dérogation, c'est au Ministre de l'éducation que l'élève s'adresse. On comprend aisément que le Ministre ne pourra contrôler la motivation de l'élève et les faits allégués. Généralement, le Ministre accordera un moratoire : il s'agira d'observer la ponctualité et l'assiduité de l'élève au cours d'une période qu'il détermine. Tout se passe donc comme si le prescrit légal, la loi elle-même était négociable : fréquenter l'école n'est plus une obligation.

On notera que le dispositif a été revu par le législateur : un décret daté du 12 décembre 2008 (et transmis aux directions d'école dans une circulaire du 3 avril 2009) prévoit de nouvelles dispositions pour gérer les absences injustifiées. « Cette mesure constitue une réponse à une pratique répandue chez certains élèves qui considèrent qu'ils ont « droit » à trente demi-jours d'absence injustifiée avant d'être déclaré élève libre » (Exposé des motifs, Documents parlementaires, session 2008-2009, 605, n°1). Ainsi, le nombre de demi-jours d'absence injustifiée au-delà duquel un élève perd la qualité d'élève régulier passe à vingt-sept demi-jours pour l'année scolaire 2008-2009, à vingt-quatre demi-jours pour l'année scolaire 2009-2010 et à vingt demi-jours à partir de l'année scolaire 2010-2011. La circulaire transmise précisait néanmoins, compte tenu des délais de parution au Moniteur belge, que des dérogations seront admises et que les services administratifs analyseront ces demandes « avec bienveillance ». Bien involontairement, le législateur a donc introduit l'idée que l'école n'était plus obligatoire... tous les jours.

3.3. DANS UNE PERSPECTIVE STRUCTURALE

C'est à travers l'exercice ou l'effort de reconfiguration narrative que les transitions vécues par l'individu produiront leurs effets : il s'agit pour celui qui a vécu un tournant majeur, parfois un « choc spécifique », de recomposer une vision du monde et de soi cohérente. Compte tenu de l'impact émotionnel de ces événements, la démarche n'est pas aisée.

Considérons ici le poids probable d'expériences douloureuses parce qu'elles ont atteint l'intégrité juridique de l'enfant ou du jeune. Et partons des conceptions du sociologue Erving Goffmann (1974) pour illustrer ce qui pourrait être fait dans le cadre d'un exercice de réappropriation individuelle ou collective de l'événement subi.

Illustrons ce propos au départ d'un exemple assez simple : celui d'une animation qui dérape dans une troupe scout. Si les règles qui sont d'application dans la troupe scout sont conformes au prescrit légal d'un Etat de droit, les punitions collectives doivent être interdites. Si la situation est celle d'un camp de vacances destiné à favoriser confiance, sociabilité, découverte, etc., chacun devrait pouvoir être valorisé, nouer des relations harmonieuses, se confronter à l'inconnu. Imaginons un jeu de bois qui tourne court parce qu'il a été mal préparé, un groupe d'enfants désabusés et certains plus énervés par la tournure des événements, un animateur dépassé par la tournure des événements qui menace de priver tout le monde de la veillée du soir si les plus excités ne se calment pas et qui finit par mettre sa menace à exécution, faute d'avoir été entendu. Les enfants se mettent à protester : « C'est pas juste, nous on n'y est pour rien. C'est à cause de ceux qui n'ont pas respecté les limites du terrain. Et puis tu ne nous avais pas bien expliqué ce qu'on devait faire ». L'animateur ne veut rien entendre : « Silence ! Vous exagérez. Je ne suis pas à votre service. Vous devez m'écouter ». Les enfants protestent de plus belle, entament un chant de circonstances : « Les monos, c'est comme les cochons, plus ça devient vieux, plus ça devient... ». Le retour au campement est chahuté.

L'effort de réappropriation narrative exige d'adopter une position de recul. Cet effort s'impose tout à la fois à ceux qui ont été victimes d'une sanction contraire aux règles d'un Etat de droit : une punition collective qui sanctionne des enfants pour une faute qu'ils n'ont pas commise. Et à celui qui a commis l'infraction. La grille théorique de Goffman semble offrir un cadre de lecture et d'interprétation assez précieux.

Dans toute interaction, suggère Goffman, chacun agit en fonction d'une ligne de conduite, c'est-à-dire au départ d'une vision cohérente de la situation, des participants à la situation, y compris de soi-même. En d'autres termes, adopter une ligne de conduite suppose qu'on ait répondu aux questions suivantes : où sommes-nous ? Qui est en face de moi ? Qui suis-je ? On peut adopter une ligne de conduite dans le cadre d'échanges prolongés ou plus furtifs : cette ligne de conduite peut être perçue à travers les engagements concrets, les actions posées. Erving Goffman désigne cette ligne de conduite par le terme de **face**.

De manière générale, chacun souhaite entretenir une valeur positive, une image de soi conforme à certains attributs sociaux approuvés (par exemple, montrer qu'on est un bon professeur, un bon parent, un bon citoyen, etc.). Et selon le déroulement de l'interaction, on peut ne rien ressentir si la rencontre confirme l'image de soi que l'on tient pour assurée ; se réjouir lorsque les événements font apparaître une face plus favorable qu'initialement espérée ; être blessé si les espoirs initiaux ne sont pas rencontrés.

L'idée d'un engagement dans l'interaction amène à considérer qu'à côté de cette orientation vers soi, l'acteur doit également prendre en considération la face portée par ses interlocuteurs, même s'il n'y est pas aussi sensible qu'à sa propre face. Pour comprendre le degré de sentiment attaché à chaque face (la face personnelle et celle du ou des interlocuteurs) ainsi que la répartition de ce sentiment entre toutes les faces, il convient de prendre en considération les règles du groupe et la définition de la situation. Selon les circonstances, les règles peuvent être plus ou moins contraignantes et limiter ainsi les risques de dérapage ; chacun peut s'y investir plus ou moins profondément. Le degré de sentiment attaché à sa face est très différent lorsque l'on se retrouve dans l'intimité du couple, dans la buvette d'une salle sportive, dans la salle d'attente de son médecin.

On retrouve dans toute interaction un défi permanent : comment garder la face tout en ne compromettant pas la face d'autrui ? Comment concilier souci de soi et souci d'autrui ?

Garder la face, c'est, pour Goffman, afficher et suivre une ligne de conduite qui traduit une image de soi consistante, c'est-à-dire appuyée et confortée par les jugements et les indications des autres participants, confirmée par ce que révèlent les codes de conduite en vigueur dans le contexte de l'échange.

Faire piètre figure, c'est prendre part à une interaction sans disposer d'une ligne de conduite attendue en pareille circonstance. Faire mauvaise figure, c'est ne pas pouvoir intégrer ce qu'on vient d'apprendre de soi ou de sa valeur sociale dans la ligne d'action affichée. Enfin, perdre la face, c'est courir le risque que les autres concluront qu'ils n'ont pas à se soucier de celui qui a « fauté ». On notera que les risques sont plus importants avec des interlocuteurs qui comptent qu'avec des inconnus de passage.

Dans la situation évoquée, l'animateur a non seulement fait piètre figure (la punition collective va à l'encontre des principes éducatifs prônés par les mouvements de jeunesse) mais en étant sourd aux protestations des enfants, il a fait mauvaise figure : il n'est pas parvenu à faire demi-tour... L'approche de Goffman souligne l'importance du code de conduite qui doit organiser les échanges. D'une part, ce code détermine le point jusqu'où une personne peut aller pour sauver la face : chacun doit faire preuve d'un minimum d'amour-propre, répudier certaines actions ou se forcer à en accomplir d'autres même si cela lui coûte. D'autre part, ce code impose à chaque protagoniste la responsabilité de surveiller le flux des événements. Cette responsabilité peut être une question de fierté personnelle, d'honneur lorsqu'on se réfère à des instances sociales plus larges, ou de dignité lorsqu'on envisage la façon de s'exprimer.

L'exercice de réappropriation narrative des événements qui ont suscité une forte charge émotionnelle parce que des droits élémentaires ont été déniés ou bafoués, passe donc par la réaffirmation d'un cadre qui limite la marge de manœuvre individuelle et autorise de ce fait les échanges interpersonnels. Et dans le cas d'une éducation citoyenne, il s'agit donc de prendre acte de la nécessité d'une référence aux principes fondateurs d'un Etat de droit.

Cet exercice peut s'avérer salutaire à la fois pour ceux qui en ont été les victimes et pour ceux qui ont commis la faute : il n'est question ni d'oublier ni de pardonner mais de poser les bases d'une éducation citoyenne au départ d'une démarche analytique. La démarche ici aussi ne s'improvise pas : elle ne saurait être laissée à l'initiative des victimes ou à celle de l'infracteur. La résolution du problème, depuis sa formulation discursive jusqu'à son élucidation, doit être conforme à l'un des principes fondateurs d'un Etat de droit : nul ne peut être juge et partie. L'engagement d'un tiers est donc requis.

Le Service de Didactique des sciences sociales de l'Université de Liège a développé depuis plusieurs années une méthodologie de formation à destination de professionnels de l'éducation (enseignants, animateurs de centres de jeunes) : la réflexion part du récit de situations vécues par d'autres professionnels confrontés à une situation conflictuelle avec un ou des élèves (ou des jeunes), ou à une situation d'impasse dans laquelle ils étaient pris au dépourvu. Ces témoignages proposent une première formulation du problème vécu, formulation généralement peu satisfaisante puisqu'elle continue de susciter la réflexion au moment où le professionnel la relate. Plusieurs récits ont déjà été utilisés dans ce rapport. Le récit qui suit est particulièrement éclairant sur les obstacles qui peuvent surgir dans le processus d'éducation citoyenne et sur les risques courus par ceux qui participent à l'échange conflictuel.

La scène se déroule dans une classe de 5^e professionnelle, option menuiserie, d'une école du centre-ville. Il y a neuf élèves. Le cours porte sur la montée du nazisme en Allemagne ; les élèves vont visionner une vidéo retraçant le portrait d'Hitler. Une enseignante stagiaire assure seule le cours, le professeur titulaire, malade, est absent. La stagiaire décrit la situation dans le cadre d'un cours de sa formation d'AESS.

Lors de l'entrée des élèves dans le local vidéo, je leur donne pour unique consigne de s'installer à une table car à la fin de la vision de la cassette, ils devront répondre par écrit à une série de questions. Dans la classe, il y a des chaises disposées un peu au hasard.

Il me semble que cette consigne n'est pas vraiment contraignante. Pourtant, un des neuf élèves décide de ne pas la respecter et s'installe dans le fond de la classe, sans table devant lui, les bras croisés et la casquette sur la tête. Je lui répète donc la consigne mais il fait alors semblant de ne pas m'entendre. Je vais plus près de lui afin qu'il ne puisse plus m'éviter du regard et je lui redemande de bien vouloir se lever et se déplacer. A ce moment, il me répond qu'il ne bougera pas, qu'il a de toute façon « la haine » depuis ce week-end (il s'est apparemment battu lors d'une soirée) et que ce n'est pas la peine d'insister.

Je reste un instant sans voix, me demandant quelle attitude je suis censée adopter dans ce genre de situation. Je décide alors de m'installer face à l'ensemble de la classe en disant que je ne mettrai la cassette en route que quand tout le monde aura respecté mon unique consigne. L'élève concerné ne bouge toujours pas. Quelques minutes s'écoulent, pratiquement dans le silence. Puis quelques étudiants prennent alors l'initiative de demander à leur condisciple de bien vouloir s'asseoir à côté d'eux. Rien ne se passe. Je dis alors à l'ensemble de la classe que pour moi, ce n'est pas un problème, que la cassette est censée être vue et que cela ne me dérange aucunement de passer le restant de l'heure de la sorte.

Je garde une apparence très calme, mais intérieurement je suis très nerveuse. Je me demande si mon attitude n'est pas trop catégorique, si je ne suis pas trop rigide. Mais céder à ce moment me ferait

perdre la face. J'ai été trop loin dans mes menaces pour pouvoir reculer. Et puis je pense ne pas avoir été trop exigeante dans ma consigne !

Après quelques minutes (qui me semblent interminables), l'étudiant décide finalement, après en avoir une fois de plus été invité par ses camarades, de se lever et de s'installer à table. Je suis soulagée. On peut enfin visionner la cassette. A la fin du film, lors de la petite séance « questions-réponses », je suis même très étonnée de la participation active de l'élève concerné. Voulait-il se faire pardonner ?

Toutefois, je ne sais toujours pas si j'ai adopté la bonne attitude. Si l'élève n'avait pas bougé, j'aurais alors privé l'entièreté de la classe du film. N'était-ce pas injuste vis-à-vis de ceux qui avaient respecté la règle ? N'ai-je pas voulu dans cette situation faire preuve d'un excès d'autorité ? Bref, dans cette situation, j'ai eu beaucoup de chance mais si cela devait se reproduire, quelle attitude devrais-je adopter ? J'ai eu à maintes reprises l'occasion de m'interroger sur ce problème.

Cette démarche de formation s'apparente à celle proposée par Majo Hansotte (2005) qui repose sur la potentialisation des témoignages ordinaires. A la différence toutefois que les professionnels en formation sont amenés à analyser des situations problématiques rencontrées par d'autres. Sur un plan méthodologique, Hansotte (2005 : 213) distingue quatre intelligences citoyennes :

1. l'intelligence argumentative qui s'exprime dans un espace public procédural où prédomine la recherche d'un consensus : la démarche vise alors à questionner les actes de parole pour construire des résolutions communes ;
2. l'intelligence prescriptive qui s'exprime dans un espace public scénographique où prédomine une logique d'affrontement : la démarche vise ici à questionner ce qui survient pour exiger une perspective de changement ;
3. l'intelligence narrative qui s'exprime dans un espace public médiateur où prédomine une logique de rattachement : la démarche vise à questionner le sens des récits pour se relier à d'autres histoires ;
4. l'intelligence déconstructive qui s'exprime dans un espace public résistant où prédomine une logique de dissensus : la démarche vise à questionner les catégories dominantes pour débusquer l'arbitraire.

4. DYSFONCTIONNEMENTS DU SYSTÈME SCOLAIRE ET MODES D'INTERVENTION

4.1. DYSFONCTIONNEMENTS DU SYSTÈME SCOLAIRE

Compte tenu du fait qu'il a été souvent évoqué par nos interlocuteurs et qu'il instaure un parcours très balisé, avec des moments d'épreuves clés, nous proposons d'analyser plus avant le fonctionnement du système scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles et ses difficultés à former des jeunes citoyens, responsables, actifs, critiques et solidaires.

4.4.1. BIC ROUGE ET ORGANISATION TEMPORELLE DES APPRENTISSAGES

Dans une société du *long life learning*, dans une société multiculturelle, il faut parvenir à mettre en œuvre un double apprentissage : apprendre à apprendre, et apprendre à vivre avec des autres.

Or nos interlocuteurs ont dénoncé un fonctionnement d'une Ecole encore trop basée sur la compétition, l'évitement de l'échec, la sanction... L'erreur est rarement une source d'apprentissage ; elle devient trop vite une faute parfois durement sanctionnée (échec, redoublement, exclusion). L'éducation scolaire fonctionne encore trop souvent au « bic rouge », ce qui contribuerait à générer retrait ou renoncement : « *Certains élèves préféreront passer pour des paresseux que pour des cons* » (Brigitte Welter).

Le bic rouge est l'une des composantes de situations d'apprentissage basées sur la transmission et la restitution : l'élève est souvent assigné à un statut d'auditeur attentif et la concentration est l'une des qualités attendues de sa part. Or certains de nos interlocuteurs ont souligné le décalage entre la temporalité imposée par l'Ecole (début des cours, fin des cours, nombre d'heures de cours, vacances scolaires, etc.) et les besoins des enfants, précisant avec un peu de malice que ces enfants ont besoin de se dépanner, de bouger

4.4.2. LES EXCLUSIONS SCOLAIRES

A côté du bic rouge, l'institution scolaire dispose d'un imposant arsenal de sanctions, dont la « pire » ou la plus dommageable est l'exclusion. L'exclusion scolaire et la procédure d'exclusion définitive sont encadrées par des dispositions légales. Il s'agit du Décret Missions du 24 juillet 1997, articles 81 à 83 pour l'enseignement organisé par la Communauté française, et des articles 89 à 91 pour l'enseignement subventionné. Les articles 25 et 26 du décret discrimination positive du 30 juin 1998 précisent certains faits graves pouvant justifier une exclusion tels que le racket, la violence physique, l'introduction ou l'utilisation d'une arme ou de drogue, etc.

Cette exclusion est la punition la plus lourde (l'exclusion scolaire définitive entraîne quasi systématiquement une déscolarisation) qui puisse frapper un élève et de ce fait il est essentiel qu'elle reste exceptionnelle, qu'elle ne soit appliquée que dans les situations pour lesquelles les moyens préventifs et d'aide mis en place par l'école en concertation avec le CPMS et/ou le médiateur scolaire mais aussi avec les parents, ont échoué.

Toute sanction disciplinaire doit être proportionnelle à la gravité des faits et aux antécédents éventuels. Il existe d'autres sanctions à portée pédagogique qui peuvent s'appliquer en fonction de la problématique comportementale de l'élève. Or l'exclusion scolaire est encore fortement utilisée pour écarter les élèves qui « dérangent » (selon le rapport annuel de la Médiation scolaire de Saint-Gilles, 2010). L'exclusion, même temporaire (l'écartement ne peut normalement que durer au maximum dix jours) peut entraîner les enfants et les jeunes dans la spirale du décrochage scolaire, de l'échec voire de l'abandon. De plus, il faut rappeler que la déscolarisation d'un enfant mineur porte atteinte aux droits de l'enfant à l'éducation (art. 28 de CIDE) et induit le non-respect de l'obligation scolaire... L'exclusion serait-elle « hors la loi » ?

Pour lutter contre le décrochage scolaire, le retard scolaire, outre la médiation scolaire et les Services d'Accrochage Scolaire, la remédiation (intra ou extra scolaire) est un moyen pour aider les jeunes. La remédiation extra scolaire est encadrée par des professionnels, des spécialistes (logopèdes, pédagogues, etc.) qui prennent en charge des petits groupes d'élèves. La remédiation peut également se faire au sein de l'école, mais, selon certaines études, les enseignants ne sont pas formés pour ça, ni pour identifier les difficultés des élèves ailleurs (Mainguin, cité dans le rapport annuel de 2010 de la médiation scolaire communale de Saint-Gilles). La gestion des conflits en classe, que nous avons largement abordée dans ce rapport, n'est par ailleurs pas systématiquement inscrite dans le programme de formation des enseignants.

4.4.3. LES OBSTACLES À UNE PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

Outre la remédiation, pour éviter les problèmes de décrochage scolaire et autres difficultés scolaires résultant des transitions problématiques, il existe d'autres solutions pertinentes telles que la pédagogie différenciée¹⁵. Rappelons que la Fédération Wallonie-Bruxelles, dans le décret «Missions» (art.5, §12), décrit la pédagogie différenciée comme «*une démarche d'enseignement qui consiste à varier les méthodes pour tenir compte de l'hétérogénéité des classes ainsi que de la diversité des modes et des besoins d'apprentissage des élèves*». Cette pédagogie permettrait de réduire la distance entre la culture scolaire et la culture familiale qui sont parfois très éloignées l'une de l'autre, rentrant quelques fois en confrontation. «*Si l'Ecole veut être équitable, elle doit traiter de manière différenciée, inégale, les élèves*» (Roger Godet). Cette pédagogie favorise un suivi plus individuel des élèves et ainsi permet aux enseignants d'identifier les points sensibles, les difficultés de chacun et de soutenir, d'aider et guider chaque enfant. Mais une telle attention ne va pas de soi : elle n'est possible que si l'on s'adresse à un nombre raisonnable d'élèves, ce qui suppose un plus grand nombre d'enseignants ou une autre organisation des apprentissages scolaires.

Or la formation des enseignants reste lacunaire : comme déjà évoqué plus haut, tous n'ont pas appris à identifier les difficultés de leurs élèves, et à mettre en œuvre de dispositifs de remédiation. L'inspecteur général coordonnateur a pointé d'autres difficultés récurrentes liées à la programmation et à la planification

¹⁵ On peut citer ici l'expérience de Pédagogie Nomade, qui prône une égalité entre les professeurs et les élèves, avec une meilleure participation et plus d'interventions de la part des élèves dans la gestion quotidienne de l'école.

des activités d'apprentissage à long terme, sur une année, avec d'importantes conséquences pour les élèves qui n'ont pas pu être confrontés à des matières pourtant obligatoires ou qui se sont attardés sur des points accessoires. La continuité et la cohérence du parcours scolaire sont donc mises à mal. L'isolement des professeurs et l'absence de travail d'équipe expliquent pour une part les difficultés de planification des apprentissages. Et l'organisation de la formation initiale, cloisonnée, ne prépare pas au travail en équipe : les instituteurs, les régents ou bacheliers (titulaires d'une agrégation de l'enseignement secondaire inférieur, AESI) et les licenciés ou maîtres (titulaires d'une agrégation de l'enseignement secondaire supérieur, AESS) sont formés dans des filières parfaitement étanches.

4.4.4. L'ABSENCE DE COLLABORATION ÉDUCATIVE

Les enseignants ne sont toutefois pas les seuls à travailler en solo, l'institution scolaire elle-même a peu de liens avec les associations, les organisations, les institutions ou les acteurs qui l'entourent. Et les situations problématiques sont bien souvent externalisées et confiées à de nouveaux corps d'auxiliaires éducatifs (services d'accrochage scolaires, médiateurs, équipes mobiles) ou à des professionnels (logopèdes, psychologues) dont l'action s'ajoute à celle des institutions présentes de plus longue date (centres PMS, service d'aide à la jeunesse,...).

4.4.5. LES CONTRAINTES STRUCTURELLES : ORIENTATION ET DIPLOMATION

L'accès à l'enseignement technique et professionnel est aujourd'hui encore perçu en termes de relégation. Dans la majorité des cas, ces enseignements sont toujours réduits à cette « obligation » imposée par un certificat, par un conseil de classe. Il y aurait là une source profonde d'inquiétude pour les jeunes motivés par un projet professionnel, mais hésitant à rejoindre une filière de formation « disqualifiée » dans laquelle ils pourraient cependant trouver leur place.

Les diplômes délivrés par l'enseignement secondaire ne paraissent pas toujours suffisant pour garantir une insertion professionnelle. Il convient de garder à l'esprit que tous les jeunes ne font pas d'études supérieures après l'enseignement secondaire (qu'il soit général ou autre). Mais on perçoit aussi les difficultés liées au manque de reconnaissance de certaines filières de formation professionnelle ou de qualification des filières d'enseignement général. Si bon nombre de jeunes consacrent beaucoup d'efforts pour obtenir leur CESS (ou CQ ou CE6P¹⁶), tous n'en tireront pas le même bénéfice. A l'entrée sur le marché de l'emploi, la compétition est

¹⁶ Le Certificat d'études de sixième année de l'enseignement secondaire professionnel (C.E.6.P.). Le Certificat de qualification (C.Q.) est délivré au terme de la sixième année de l'enseignement secondaire de qualification, technique, artistique ou professionnel ainsi qu'au terme de certaines septièmes années de l'enseignement secondaire de qualification artistique, technique ou professionnel. Le Certificat d'enseignement secondaire supérieur (C.E.S.S.) est délivré à l'issue des sixièmes années d'enseignement général, technique et artistique ainsi qu'au terme de certaines septièmes années de l'enseignement secondaire professionnel.

vive entre les différents diplômés : une recherche menée sur les trajectoires d'insertion professionnelle des jeunes belges à la fin des années nonante, a montré que si le niveau de la formation détermine largement les chances d'accès à l'emploi, la qualification professionnelle semble plus prépondérante dans les chances de stabilisation (Claisse F., J.Fr. Guillaume et H. Nandrin, 1998).

4.2. LES MODES D'INTERVENTION

4.2.1. LA MÉDIATION

Les médiations scolaires sont des dispositifs de prévention du décrochage et de la violence en milieu scolaire. Ces services ont pour mission de prendre en charge les problèmes relationnels qui surviennent entre des élèves, entre des parents d'élèves et les membres du personnel, entre les membres du personnel et des élèves ou groupe classe. Les services de la médiation interviennent à la demande de la direction, d'un enseignant, d'un éducateur, d'un élève et/ou de sa famille, d'un service extérieur (service d'accrochage scolaire, service de l'Aide à la Jeunesse,...)¹⁷. Ces services sont sollicités notamment lorsqu'il faut envisager un changement d'établissement scolaire suite à des difficultés comportementales, pour des questions qui ont trait aux inscriptions, des demandes d'informations sur l'enseignement dans la Fédération Wallonie-Bruxelles et son organisation, sur les procédures d'exclusion et de recours, sur la situation d'élève libre, etc¹⁸.

4.2.2. LES SERVICES D'ACCROCHAGE SCOLAIRE

Les SAS sont chargés de « ré-accrocher » les jeunes qui sont en décrochage scolaire, en exclusion ou qui ont des comportements difficiles à l'école. Ces services interviennent auprès d'enfants et de jeunes de six à dix-huit ans même si les problèmes de décrochage et d'exclusion sont moins fréquents en primaire. Les interventions des SAS recouvrent trois cas de figure définis par le législateur :

1. Elèves relevant de l'article 30 : ils sont dirigés vers un SAS par des services de première ligne (SAJ, SPJ, AMO, etc.). Il s'agit de jeunes exclus du système scolaire. Ces jeunes sont pris en charge pour une période d'un jour à trois mois puis ils sont réintégré dans une Ecole ou autre système plus adapté tel qu'un CEFA, IFAPME, etc.

Source : http://www.guide-enseignement.be/Infos_Pages/Diplomes.html

¹⁷ Informations récoltées sur le site Enseignement.be : <http://www.enseignement.be/index.php?page=4264>

¹⁸ Informations tirés hors du rapport annuel 2010 de la médiation scolaire communale de Saint-Gilles.

2. Elèves relevant de l'article 31 : ils sont dirigés vers un SAS par l'établissement scolaire (avis décidé en conseil de classe et avec le PMS). Il s'agit de jeunes ayant des problèmes de comportements. Ils sont pris en charge pour une période d'un jour à trois mois et puis ils sont réintégrés à leur établissement.
3. Elèves relevant de l'article 31 bis : ces jeunes sont également dirigés vers un SAS par les services de première ligne. Il s'agit de jeunes en décrochage scolaire. Les modalités de prise en charge sont les mêmes que pour les jeunes relevant de l'article 30.

Initialement, l'intervention des SAS relevait du domaine de l'enseignement et seuls les établissements scolaires étaient habilités à prendre contact avec les SAS. A présent, les intervenants du secteur de l'Aide à la Jeunesse peuvent saisir un SAS. Les jeunes sont issus de tous les réseaux de l'enseignement (officiel, libre), de toutes les formes d'enseignement (spécialisé, général), de tous les types (professionnel, technique, etc.). « Ils sont censés aller vers un SAS de manière volontaire (de leur propre initiative) mais beaucoup viennent en passant par le SPJ ou SAJ et donc passent devant un juge qui leur force la main en les « obligeant » d'aller dans un SAS. Ces jeunes sont bien sûr les plus difficiles à aider à « ré-accrocher » » (Alain Moriau, directeur SAS Compas Format).

La prise en charge par un SAS est assurée par des enseignants et des éducateurs. Les journées sont organisées comme suit : la matinée est consacrée aux cours (remédiation) et aux entretiens avec les éducateurs et l'après-midi est réservée aux activités soit citoyennes, soit culturelles, soit sportives. Outre la remédiation scolaire, le SAS essaye de reconstruire toutes les sphères de la vie des jeunes : autant la sphère scolaire, que la sphère familiale et la sphère sociale, car les jeunes qui sont en décrochage scolaire le sont généralement dans leur famille et socialement.

4.2.3. LES PROJETS INNOVANTS : UN EXEMPLE SOLIDARCITÉ

L'action mise en œuvre par Solidarité ne relève pas du secteur de l'enseignement et de l'aide scolaire mais bien du service de la jeunesse. Solidarité est une organisation de jeunesse proposant une approche alternative de la formation citoyenne.

L'association « Solidarité »¹⁹ est active dans le domaine de l'action sociale, culturelle et éducative. Elle a pour but l'accompagnement social et éducatif de jeunes, elle vise à favoriser leur développement personnel ainsi que leur intégration dans la société en tant que citoyens actifs critiques et responsables. Elle réalise son objet notamment à travers des actions de volontariat au bénéfice de la collectivité, de formation et de soutien de projet individuel, s'inscrivant dans des processus d'insertion sociale et/ou professionnelle. Elle peut également offrir aux jeunes un soutien social individualisé.

Solidarité s'est donné des objectifs axés sur l'exercice d'une citoyenneté « active et dynamique », le développement de la personne, la mixité des publics, l'égalité des chances et la cohésion sociale. Il s'agit plus précisément :

- de redonner le goût et la possibilité concrète, à chaque jeune, y compris celui dont l'aisance socio-économique n'est pas garantie, d'exercer sa citoyenneté de façon active et dynamique ;

¹⁹ <http://www.solidarcite.be/?action=page&id=12&t=Principes%20%26%20Objectifs>

- d'offrir, surtout aux jeunes les plus fragilisés, un « plus » pour leur avenir en améliorant, à travers le projet, leur confiance en soi, leur profil d'insertion ainsi que leur statut personnel ;
- de permettre le brassage des publics et favoriser la rencontre de jeunes, qui en temps normal se méconnaissent, voire se méprisent ;
- de contribuer à l'instauration d'une plus grande égalité des chances, en offrant à tous les jeunes un capital d'expériences, d'atouts et de relations pour poursuivre, par la suite, leur propre parcours ;
- de contribuer au développement associatif et au renforcement du « vivre ensemble » (la cohésion sociale).

Solidarité base son action sur des principes qu'elle juge fondamentaux : le respect des droits de l'Homme ; une logique de développement durable ; un idéalisme mis en action, soit la conviction profonde que de simples citoyens ont la capacité de changer le monde, si tant est qu'ils unissent leurs énergies en un effort organisé ; la jeunesse comme période d'expérimentation et de construction de soi ; la confiance en la jeunesse.

On découvre sur le site web www.solidarcite.be les lignes d'action défendues : la participation au projet reste libre et le volontariat est un outil et non une fin en soi ; le jeune est placé au centre de l'intervention et une pédagogie différenciée vise à rencontrer la spécificité de chacun d'eux ; le travail repose sur des partenariats diversifiés et la réalisation du projet requiert un engagement actif et effectif des participants, un engagement inscrit dans la durée. Plutôt que d'un travail de groupe, il est question d'un projet d'équipe : l'expérimentation collective suppose un droit à l'erreur. Enfin, les actions menées doivent répondre à un souci de qualité, d'accessibilité, de respect de la vie privée et d'indépendance.

Le projet porté par Solidarité s'inscrit dans la ligne des préoccupations évoquées plus haut : la formation de CRACS oblige à se couper des logiques d'action portées par le programme éducatif des institutions de socialisation des sociétés industrielles pour concevoir d'autres modes d'apprentissage, dans un cadre structuré par les règles de droit. Il ne nous a toutefois pas été possible, et c'est regrettable, d'envisager de plus près la transposition de ce programme dans les activités proposées. C'est dans le creuset des échanges quotidiens que les lignes de conduite des acteurs s'affirment, se confrontent ou évoluent, au risque parfois de causer des blessures narcissiques.

FORMER DES INDIVIDUS BIEN DANS LEUR PEAU

1. LES RÉFÉRENCES NORMATIVES

1.1. NORMES LÉGALES ET INSTITUTIONNELLES

Des individus « bien dans leur peau » : la terminologie reste imprécise, proche du sens commun. Il convient donc d'affiner la portée et le contenu de cette deuxième norme de référence.

1.1.1. LA CONVENTION INTERNATIONALE DES DROITS DE L'ENFANT

Le préambule de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant précise les motivations du texte, et notamment, le fait que dans la Déclaration universelle des droits de l'homme, l'enfance a droit à une aide et à une assistance spéciale ; le fait que la famille, « unité fondamentale de la société et milieu naturel pour la croissance et le **bien-être** de tous ses membres et en particulier des enfants, doit recevoir la protection et l'assistance dont elle a besoin pour pouvoir jouer pleinement son rôle dans la communauté » et que « l'enfant, pour **l'épanouissement harmonieux de sa personnalité**, doit grandir dans le milieu familial, dans **un climat de bonheur, d'amour et de compréhension** ». Dans le corps du texte, les droits des enfants sont précisés :

- « Dans toutes les décisions qui concernent les enfants, qu'elles soient le fait des institutions publiques ou privées de protection sociale, des tribunaux, des autorités administratives ou des organes législatifs, **l'intérêt supérieur de l'enfant** doit être une considération primordiale » (art.3, §1) ;
- « Les Etats parties s'engagent à assurer à l'enfant la protection et les soins nécessaires à **son bien-être**, compte tenu des droits et des devoirs de ses parents, de ses tuteurs ou des autres personnes légalement responsables de lui, et ils prennent à cette fin toutes les mesures législatives et administratives appropriées » (art.3, §2) ;
- « Les Etats parties assurent dans toute la mesure possible la survie et **le développement** de l'enfant » (art.6, §2) ;
- « Les Etats parties reconnaissent l'importance de la fonction remplie par les médias et veillent à ce que l'enfant ait accès à une information et à des matériels provenant de sources nationales et

internationales diverses, notamment ceux qui visent à promouvoir **son bien-être social, spirituel et moral** ainsi que **sa santé physique et mentale** » (art.17) ;

- « Les Etats parties reconnaissent le droit de tout enfant à un niveau de vie suffisant pour permettre son **développement physique, mental, spirituel, moral et social** » (art.27, §1) ;
- « Les Etats parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à favoriser **l'épanouissement de la personnalité de l'enfant** et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités » (art. 29, §1a) ;
- « Les Etats parties reconnaissent le droit de l'enfant d'être protégé contre l'exploitation économique et de n'être astreint à aucun travail comportant des risques ou susceptible de compromettre son éducation ou de nuire à sa santé ou à son **développement physique, mental, spirituel, moral ou social** » (art.32, §1).

1.1.2. LA LOI DU 8 AVRIL 1965

Au niveau national, la Loi du 8 avril 1965 relative à la protection de la jeunesse reconnaît explicitement aux mineurs des besoins spéciaux qui sont créés par l'état de dépendance où ils se trouvent, leur degré de développement et de maturité et qui exigent écoute, conseils et assistance. Le législateur belge a également placé la notion d'intérêt de l'enfant au cœur de la logique protectionnelle.

Les dispositions du décret du 4 mars 1991 relatif à l'Aide à la Jeunesse, qui résulte de la communautarisation de la protection de la jeunesse, sont inspirées des droits mentionnés dans la Convention Internationale relative aux Droits de l'Enfant : le jeune est à présent un sujet de droit, et non plus un objet du droit. Le législateur a choisi une double référence à l'enfant et au jeune : « Jeune : la personne âgée de moins de dix-huit ans ou de moins de vingt ans pour laquelle l'aide est sollicitée avant l'âge de dix-huit ans » ; « Enfant : le jeune âgé de moins de dix-huit ans » (art.1^{er}, 1° et 2°). Dans un esprit général de prévention et de déjudiciarisation, le législateur précise que « les mesures et les décisions prises par le conseiller ou par le directeur de l'Aide à la Jeunesse tendent par priorité à favoriser l'épanouissement du jeune dans son milieu familial de vie. Toutefois, si l'intérêt du jeune exige qu'il faille l'en retirer, l'aide apportée au jeune doit, en tout cas, lui assurer les conditions de vie et de développement appropriées à ses besoins et à son âge » (art.9). Lorsque l'intégrité physique et psychique du jeune est gravement compromise, c'est au Tribunal de la Jeunesse de prendre les mesures adéquates (art.38).

1.1.3. LE DÉCRET MISSIONS

L'article 6 du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, assigne à l'Ecole l'objectif de promouvoir *la confiance en soi et le développement de la personne* de chacun des élèves.

1.1.4. LE DÉCRET RELATIF AUX ORGANISATIONS DE JEUNESSE

Le décret fixant les conditions d'agrément et d'octroi de subventions aux Organisations de Jeunesse du 26 mars 2009, n'assigne pas d'objectifs spécifiquement orientés vers le développement de l'enfant aux organismes concernés : la référence est indirecte (il n'est pas dit explicitement qu'il y a un objectif de « bien-être »), dans la mesure où le législateur s'appuie sur les droits et principes contenus dans les conventions internationales (dont la CIDE) (art.4).

1.1.5. LES DÉCRETS RELATIFS AUX SERVICES DE SANTÉ MENTALE

Le décret relatif à l'offre de services ambulatoires dans les domaines de l'action sociale, de la famille et de la santé du 5 mars 2009 (Commission communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale) précise les missions attendues par un service de santé mentale, notamment l'amélioration du bien-être psychique du patient dans ses milieux habituels de vie (art.4, §1^{er}, 2°) ; celles dévolues à un centre de planning familial, notamment accueillir toute personne en situation de détresse affective, relationnelle, sexuelle et administrative et de lui apporter écoute, réponse et orientation (art.13, 1^{er} a).

Le décret du 3 avril 2009 relatif à l'agrément des services de santé mentale et à la reconnaissance des centres de référence en santé mentale en vue de l'octroi de subventions (Région wallonne) définit un service de santé mentale comme une structure ambulatoire qui, par une approche pluridisciplinaire, répond aux difficultés psychiques ou psychologiques de la population du territoire qu'il dessert (art.3). L'utilisateur est défini comme toute personne fragilisée de manière chronique ou momentanée, quel que soit son âge, qui bénéficie de l'intervention directe ou indirecte d'un service de santé mentale en vue de rétablir sa santé mentale ou de rendre les troubles dont elle souffre supportables pour elle-même et son entourage, afin qu'elle acquière et développe des compétences formant la base de son émancipation et de son insertion sociale (art.49).

L'exposé des motifs du décret apporte d'utiles précisions sur la portée du concept de « santé mentale ». On y fait référence à la définition de la santé mentale retenue par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) : « un état de bien-être dans lequel la personne peut se réaliser, surmonter les tensions normales de la vie, accomplir un travail productif et fructueux et contribuer à la vie de sa communauté ». Et l'on oppose à cet état de bien-être des faits jugés pathologiques : les problèmes d'ordre psychique (deux millions de belges rencontreraient ces problèmes durant leur existence) ; la dépression (17% de la population adulte présenterait une forme modérée ou sévère de dépression) ; le suicide (ce serait en Belgique qu'on note le taux de suicide le plus élevé d'Europe, et l'on cite à ce propos des chiffres inquiétants : 7 morts par jour ; 20.000 tentatives par an).

A la lecture des différents textes de loi retenus (la liste n'est pas exhaustive), on peut esquisser les contours de la norme de « bien-être ». Le bien-être est multidimensionnel (social, psychique, physique, moral, spirituel) ; il est la conséquence d'un développement harmonieux au sein d'un milieu de vie sécurisant, la famille étant le lieu par excellence d'expression d'un climat d'amour, de bonheur et de compréhension pour l'enfant. Le bien-être est associé à un sentiment de confiance en soi et d'épanouissement personnel : une personne « bien dans sa peau » est capable de surmonter les tensions qui surviennent dans sa vie, d'accomplir un travail productif et fructueux et de contribuer à la vie de sa communauté. A l'inverse, un état de mal-être se traduit par des problèmes psychiques ou mentaux (ceux-là même sur lesquels notre analyse devait se pencher), par des sentiments dépressifs et des idées suicidaires.

Le bien-être de l'enfant ou du jeune peut dépendre également du respect ou non de son intégrité physique, psychologique et morale, c'est-à-dire de son corps, de son esprit mais aussi de ses droits. Lorsque les droits des enfants et des jeunes ne sont pas respectés et que leur intégrité est menacée, leur bien-être est compromis. Veiller au bien-être des enfants et des jeunes c'est donc éviter qu'ils soient maltraités ou négligés par leurs proches, leurs parents, leur groupe de pairs, leurs professeurs, etc.

On comprend aisément qu'il s'agit là d'un idéal plus qu'un état de fait. Et que cette norme peut devenir particulièrement lourde à porter... pour celui qui n'y arrive pas. Le cadre normatif de nos sociétés contemporaines est décidément bien exigeant : à côté des injonctions à la réussite, au bonheur, à l'expression de soi, s'ajoute une injonction au bien-être global. Or l'excellence a un coût et la médaille, ses revers (Ehrenberg, 1998 et 1991).

L'extension de la prise en charge des jeunes de moins de dix-huit ans, voire des plus jeunes enfants, notamment à travers la fonction logopédique, constitue une priorité pour le législateur en Région wallonne. L'exposé des motifs du décret du 3 avril 2009 fait référence à une recherche-action menée dans le cadre d'une consultation à domicile pour les enfants de zéro à six ans et où le service prenait en charge des demandes émanant du réseau de soins élargi (SAJ, crèches, médecins, etc.) : l'intervention thérapeutique était menée par des psychologues et psychiatres.

1.1.6. LES RECHERCHES SOUTENUES PAR LE FONDS HOUTMAN

La prévention du suicide à l'adolescence et la prévention des troubles de santé mentale à l'adolescence, la maltraitance, la bientraitance et l'éducation à la parentalité, l'éducation au bien-être,... ont constitué ou constituent des thèmes de recherche soutenus par le Fonds Houtman. Une attention toute particulière est apportée aux contextes difficiles au sein desquels des enfants sont amenés à évoluer : parents toxicomanes, parents détenus, parents séparés, enfants déplacés,... Le bien-être de l'enfant paraît largement dépendant de la compétence éducative des parents : le soutien à la parentalité constitue une thématique émergente dans les appels à projet du Fonds Houtman.

On précisera que le Fonds, créé par une convention entre la famille de feu Herman Houtman et l'ONE a pour vocation première de financer et d'accompagner des actions et des recherches préparatoires à des actions. Celles-ci sont exclusivement destinées à venir en aide à l'enfance en difficulté physique, psychique ou sociale, sans distinction de sexe, de race, de nationalité, de religion ou de conception philosophique, pour autant qu'il

s'agisse d'enfants résidant dans le ressort territorial de la FWB (<http://www.fonds-houtman.be/fr/le-fonds-houtman/historique.html>).

1.1.7. COMMENTAIRES CRITIQUES

Soulignons que dans le champ de la santé mentale, il n'est guère question de jeunesse : c'est la notion d'adolescence qui prédomine. Une adolescence plutôt tourmentée, si l'on en juge par les interventions qui ont composé le programme du Congrès International « Adolescence & Métamorphoses » organisé par la Ligue Bruxelloise Francophone pour la Santé Mentale en décembre 2009. Le texte introductif donne à penser que l'adolescence est en elle-même une transition problématique : « L'adolescence est un événement que rien, aucun acte ou discours, ne vient épuiser. Impliquant aussi bien les parents que le jeune, elle est une traversée, parfois fragile, une transition délicate, qui demande le plus grand soin et appelle toute notre attention » (http://www.lbfsm.be/IMG/pdf/Mental_ideesno16septembre2009.pdf). Il est vrai que le regard porté sur l'adolescence est à la croisée de l'intervention thérapeutique et de la démarche analytique, position rarement occupée par les chercheurs en sciences sociales.

Bien-être, épanouissement, développement de la personne, santé mentale, bien traitance, résilience : la profusion des terminologies démontre, si besoin en était, la diffusion et la pénétration des modèles d'intervention psychologique dans les institutions de soins de nos sociétés contemporaines. Et face à cette tendance lourde, la notion juridique d'intérêt de l'enfant semble s'estomper. Parce qu'il se pourrait bien que l'intérêt de l'enfant soit associé à la possibilité de se développer au contact d'un environnement favorable à son bien-être.

La prédominance des approches épidémiologiques et la médicalisation des troubles psychiques pourraient contribuer à une exacerbation de l'individualisation des causes et des traitements : on en viendrait à oublier que les tensions existentielles sont le fruit de contradictions structurelles (Bajoit, 2003). Reprenant les propositions d'Axel Honneth (2000), Bajoit identifie trois formes possibles de tensions existentielles, trois sources de déni de reconnaissance, distinctes dans leur fondement et leur intensité.

1. Les atteintes à l'intégrité physique (maltraitance, viol, esclavage, torture, prison,...) où l'on ne peut plus disposer librement de son corps et où on est contraint de réaliser des actes qu'on n'aurait pas commis sans cette violence. Ces atteintes provoquent honte et perte de la confiance en soi chez celui qui en est la victime.
2. Les discriminations et les inégalités de traitement dans les droits individuels (manger, boire, s'instruire, être informé, se marier, avoir des enfants, pratiquer un culte, etc.) qui suscitent un sentiment d'exclusion et une perte du respect de soi.
3. Le dénigrement par les autres pour son mode de vie, son mode de réalisation de soi, pour sa manière de jouer ses rôles sociaux qui induit marginalisation, déviance et perte de l'estime de soi.

Autant d'occasions de souffrance quand on n'est pas reconnu pour ce qu'on est vraiment, quand on est reconnu pour moins que ce qu'on estime être ou encore quand on est reconnu comme autre que ce que l'on estime être.

1.2. LE « BIEN-ÊTRE » SELON LES ENFANTS

Mais que pensent les enfants et les jeunes du bien-être ? Le rapport de Synergies & Actions pour l'OEJAJ publié en novembre 2008, intitulé : « Ce que les enfants entendent par bien-être et les leçons à en tirer pour le choix et la définition d'indicateurs de bien-être », présente ainsi le point de vue des enfants concernant le bien-être, voici ce qui en ressort.

Tout d'abord il existe, aux yeux des enfants, différents niveaux de bien-être dont le niveau le plus bas serait celui de l'absence de bien-être. Cette absence est étroitement liée au manque d'affection accordée aux enfants. Le niveau « positif » de bien-être est atteint lorsque l'enfant se sent aimé et que ses besoins matériels de base sont satisfaits. Ensuite, il y a différentes situations de bien-être. Une situation de bien-être est caractérisée par le sentiment de « se sentir entouré » en opposition au sentiment de « se sentir seul » qui serait celui du mal-être. Les situations où l'enfant se sent entouré (et donc en situation de bien-être) sont associées aux univers suivants : la famille, les amis, l'école et les situations exceptionnelles (vacances, voyage au pays d'origine, parc d'attraction). « Se sentir bien » peut également correspondre à différents états émotionnels dont l'affiliation, l'insouciance, le défi, le calme, la concentration.

Le rapport pour l'OEJAJ sur le bien-être vu par les enfants met aussi en évidence des déterminants du bien-être personnel :

1. la sûreté émotionnelle de base,
2. le sentiment de sécurité physique et morale,
3. l'appartenance et la reconnaissance sociale,
4. la confiance en soi et l'image positive de soi
5. et enfin l'*agency* (la capacité d'agir).

Les enfants associent également au bien-être différentes actions et interactions : prendre soin de quelqu'un ou que quelqu'un prenne soin de soi, faire confiance ou recevoir la confiance, compenser un mal-être, mettre les contraintes et les limites à distance, se retirer temporairement de la vie sociale, stimuler ou être stimulé, donner ou recevoir un feedback et enfin chercher une ouverture vers le monde adulte. Les enfants évoquent aussi des « supports de bien-être » dont en voici les cinq grandes familles : les personnes, les lieux, les moments, les objets et finalement les habitudes.

Pour finir, le rapport pour l'OEJAJ sur le bien-être met en évidence les cinq dimensions clés du bien-être selon les enfants : la « disponibilité positive » (possibilité de vivre une vie d'enfant adaptée au stade développemental de l'enfant), le « bien-être reçu » (le bien-être qui vient tout seul), le bien-être culturel et social, le bien-être psychologique et moral et enfin le droit de s'exprimer²⁰.

²⁰ Pour plus d'informations, voir le rapport sur le site de l'OEJAJ : http://www.oejaj.cfwb.be/fileadmin/sites/oejaj/upload/oejaj_super_editor/oejaj_editor/pdf/Ce_que_les_Enfants_Entendent_par_Bien-etre_Rapport_Final.pdf

1.3. LES INSTITUTIONS EXISTANTES

1.3.1. L'AIDE À LA JEUNESSE²¹

Dans la Fédération Wallonie-Bruxelles, l'enfant, le jeune, les parents, la famille, les familiers qui souhaitent être écoutés et entendus et/ou qui rencontrent des problèmes ou qui vivent des difficultés peuvent demander et recevoir le soutien de l'aide à la jeunesse²². Ces problèmes ou ces difficultés relèvent de quatre grands domaines, au sein desquels différents opérateurs proposent leurs services : l'adoption ; les services d'aide en milieu ouvert (AMO) ; les services d'aide à la jeunesse (SAJ) et le service de protection judiciaire (SPJ). On notera que dans ce dernier cas, il s'agit avant tout de la mise en œuvre d'une décision prise par le Tribunal de la jeunesse : l'intervention d'un SPJ est imposée et non proposée.

80 AMO sont actives dans la Fédération Wallonie Bruxelles. Ces services apportent une aide aux jeunes de moins de 18 ans dans leur cadre habituel de vie, afin de leur permettre de s'épanouir dans leur milieu de vie et leur rapport à l'environnement social. L'action est anonyme, confidentielle et gratuite ; elle n'est pas contraignante et n'est mise en œuvre qu'à la demande du jeune ou de ses proches.

Les SAJ interviennent uniquement dans le cadre protectionnel, et donc pas dans le domaine civil, ni dans le domaine pénal. Par ses conseils ou ses actions, le SAJ propose une aide aux jeunes en difficulté ou en danger ainsi qu'à leurs familiers (selon le décret du 4 mars 1991). Il peut alors les orienter vers un service de « première ligne », susceptible de mieux répondre aux problèmes identifiés. Peuvent faire appel à un SAJ :

- les jeunes de moins de 18 ans qui sont en danger ou qui éprouvent des difficultés quelles qu'elles soient ;
- les parents, les familiers qui éprouvent de graves difficultés dans leur rôle de parents, dans leurs relations avec leurs enfants ;
- les enfants dont la santé et/ou la sécurité est(sont) en danger ;
- les enfants qui se trouvent dans des conditions d'éducation compromises par leur comportement, celui de leur famille ou de leurs familiers ;
- les services de première ligne (AMO, CPAS, CPMS, PSE,...), les écoles, les hôpitaux qui seraient confrontés à une difficulté particulière relative à un enfant ou à un jeune ;

²¹ Les informations qui suivent sont extraites du site web de la Direction générale de l'Aide à la jeunesse, <http://www.aidealajeunesse.cfwb.be/>

²² Texte de présentation destiné aux jeunes et aux familles, <http://www.aidealajeunesse.cfwb.be/index.php?id=notreaide>

- le Délégué général aux Droits de l'enfant (qui peut interpeller tous les services d'aide à la jeunesse au sujet de toutes les plaintes ou de tous les courriers qui lui auraient été adressés).

L'aide proposée par le SAJ est une aide volontaire, participative : toutes les décisions prises sont soumises à l'accord des jeunes et/ou des parents concernés après échanges et négociations. Si toutefois aucun accord n'était possible, le SAJ peut renvoyer la situation vers le parquet jeunesse de son arrondissement. On dénombre un S.A.J. par arrondissement (Namur, Liège, Charleroi, Mons, Tournai, Nivelles, Bruxelles, Marche-en-Famenne, Neufchâteau, Arlon, Huy, Dinant, Verviers).

L'intervention des Services d'Aide à la Jeunesse vise entre autres à recréer des liens entre les membres de la famille en travaillant avec chacun et en fonctionnant par négociation et compromis. L'intervention requiert, on l'a vu, l'accord des parents et des enfants. Le problème doit donc être résolu au sein de la famille, avec la collaboration des parents et de l'enfant ou du jeune. Les interventions des SAJ sont principalement basées sur des entretiens avec les différents membres concernés : on y « rappelle les normes », précise Pedro Vega-Egusquizaga, afin que les jeunes comme les parents « agissent en CRACS ». Le projet est également au cœur du dispositif mis en place : il semble ainsi important de donner aux jeunes des objectifs à atteindre qui leur permettraient de valoriser l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, de leur rendre confiance en eux, de leur donner une place ou un rôle à jouer. A travers le projet et sa réalisation effective, on vise la responsabilisation du jeune. Les SAJ proposent également des formations (notamment d'animateurs) aux jeunes.

Lorsque la situation ne s'améliore pas ou lorsque la famille représente un danger pour l'enfant ou le jeune, c'est une situation de placement de l'enfant ou du jeune qui doit être envisagée : dans des familles d'accueil, des centres d'accueil, etc. Si aucune solution n'est trouvée avec les parents ou avec le jeune, si les différentes parties ne trouvent aucun terrain d'entente, le dossier est transféré au Parquet et c'est le Tribunal de la jeunesse qui doit trancher. Le Parquet lui-même, suite à une intervention de la police, peut solliciter l'intervention directe (parfois d'urgence) d'un SAJ.

Le SPJ est un service d'aide spécialisé qui intervient une fois que le Tribunal de la Jeunesse a décidé d'une mesure d'aide. Cette mesure est donc bien contraignante : soumettre l'enfant et/ou sa famille à un accompagnement éducatif ; retirer temporairement l'enfant de son milieu familial et le confier à une institution ; permettre au jeune de 16 ans au moins de vivre seul en autonomie. C'est le SPJ qui intervient pour mettre en œuvre concrètement la mesure d'aide imposée : par exemple, dans le choix d'une famille d'accueil ou d'une institution.

Lorsqu'un jeune a commis un fait qualifié d'infraction, le Tribunal de la jeunesse peut confier ce jeune pour une période déterminée à une des cinq Institutions publiques de protection de la jeunesse (IPPJ) gérées par la Communauté française et investies de la prise en charge pédagogique et éducative de cette catégorie d'adolescents. Notons qu'en plus des cinq IPPJ, le Centre fédéral fermé pour jeunes de Saint-Hubert prend en charge les situations graves. Les missions de ce centre ont été définies par la Loi du 1^{er} mars 2002.

L'accès au Centre est limité aux garçons et est soumis aux conditions cumulatives suivantes, décrites de façon circonstanciée dans l'ordonnance du juge :

1° la personne est âgée de plus de quatorze ans au moment où le fait qualifié infraction a été commis et il existe suffisamment d'indices sérieux de culpabilité ;

2° (le fait qualifié infraction pour lequel elle est poursuivie est de nature, si elle était majeure, à entraîner, au sens du Code pénal ou des lois particulières, une peine de réclusion de cinq ans à dix ans ou une peine plus lourde ; <L 2006-06-13/40, art. 61, 1°, 002; En vigueur : 16-10-2006> ;

3° il existe des circonstances impérieuses, graves et exceptionnelles se rattachant aux exigences de protection de la sécurité publique ;

4° l'admission, à titre de mesure provisoire, de la personne dans un établissement approprié prévu à l'article 37, (§ 2, alinéa 1^{er}, 7°), juncto 52, de la loi du 8 avril 1965 relative à la protection de la jeunesse (, à la prise en charge des mineurs ayant commis un fait qualifié infraction et à la réparation du dommage causé par ce fait), dans une institution publique prévue à l'article 37, (§ 2, alinéa 1^{er}, 8°) juncto 52, y compris dans une section d'éducation fermée, conformément aux dispositions de l'article 52quater de la même loi, est, en raison du manque de place, impossible. <L 2006-06-13/40, art. 61, 2°, 3° et 4°, 002; **En vigueur** : 16-10-2006>

A côté des services auxquels le jeune ou les parents peuvent faire appel, la Direction générale de l'Aide à la Jeunesse a également délivré un agrément à des services privés qui sont amenés à intervenir sur mandat du Tribunal de la Jeunesse, du Conseiller ou du Directeur de l'Aide à la jeunesse. Un important travail de catégorisation s'est achevé en 1999. On retrouve ainsi :

Les Centres d'orientation éducative (COE) qui ont pour mission d'apporter au jeune, à ses parents ou à ses familiers un accompagnement social, éducatif et psychologique dans le milieu socio-familial, ou, après l'accompagnement, une mise en autonomie.

Les Services de prestations éducatives ou philanthropiques (SPEP) qui s'adressent à des mineurs ayant commis un fait qualifié infraction. Ils travaillent avec le Tribunal de la jeunesse et ont pour mission d'apporter une réponse éducative à la délinquance juvénile en organisant des prestations éducatives ou philanthropiques pour la réinsertion sociale des jeunes concernés.

Les Services de protutelle (SP) qui ont pour activité exclusive la recherche et l'accompagnement de protuteurs, c'est-à-dire de personnes qualifiées pour exercer le droit de garde, d'éducation, de représentation, de consentement aux actes et d'administration des biens de jeunes dont les parents ont été déchus totalement ou partiellement.

Les Services de placement familial (SPF) qui organisent l'accueil et l'éducation par des particuliers d'enfants qui ont besoin d'une aide spécialisée en dehors de leur milieu familial de vie, et assurent l'encadrement pédagogique et social de ces particuliers.

Les Centres d'accueil d'urgence (CAU) qui offrent un accueil collectif de jeunes nécessitant un hébergement en urgence et limité à un court laps de temps hors de leur milieu familial de vie.

Les Centres de premier accueil (CPA) qui organisent l'accueil et l'éducation de jeunes qui nécessitent une aide spécialisée en dehors de leur milieu familial et placés pour la première fois ou après un premier placement en CAU.

Les Centres d'observation et d'orientation (COO) qui accueillent et éduquent des jeunes qui présentent des troubles ou des comportements nécessitant une aide spécialisée en dehors de leur milieu familial, et justifiant par leur gravité l'observation, l'analyse approfondie et une action spécifique visant au dépassement de la crise par un encadrement adapté à cette fin.

Les Services d'aide et d'intervention éducative (SAIE) qui apportent aux jeunes et à leurs familles une aide éducative dans le milieu familial de vie ou en logement autonome.

Les Services d'accueil et d'aide éducative (SAAE) qui sont appelés à organiser l'accueil et l'éducation de jeunes qui nécessitent une aide spécialisée en dehors de leur milieu familial ; à mettre en œuvre

des programmes d'aide en vue de la réinsertion de ces jeunes dans leur milieu de vie ; à apporter une aide aux jeunes et aux familles en difficulté par des actions socio-éducatives dans leur milieu de vie ; à assurer la supervision et l'encadrement pédagogique et social de jeunes qui vivent en logement autonome.

Les Centres d'aide aux enfants victimes de maltraitance (CAEVM) qui, en collaboration avec les équipes SOS-Enfants, ont pour mission d'organiser en permanence et si nécessaire en urgence l'hébergement d'enfants pour lesquels on suspecte ou on a constaté des maltraitances ; d'offrir à ces enfants l'aide spécialisée et pluridisciplinaire dont ils ont besoin, et d'élaborer un programme d'aide à mettre en œuvre pour la suite ; d'apporter une aide psycho-sociale ou pédagogique aux personnes qui assurent la garde de l'enfant.

Les Centres d'accueil spécialisés (CAS) qui organisent l'accueil collectif de jeunes nécessitant une aide urgente et spécialisée eu égard à des comportements violents ou agressifs, des problèmes psychologiques graves, des faits qualifiés infraction.

Les Centres de jour (CJ) qui ont pour mission d'apporter une aide éducative par l'accueil en journée et la guidance de jeunes dans leur milieu familial de vie.

Les Services qui mettent en œuvre un Projet pédagogique particulier (PPP) et exceptionnel d'aide aux jeunes en difficulté afin de leur permettre de réussir une expérience de vie originale et positive. Ces services peuvent travailler avec ou sans mandat.

En 2008, plus de 18.000 jeunes ont été prise en charge au moins une fois dans l'année par l'un des différents services (voir tableau 18)²³.

Tableau 18. Nombre de jeunes pris en charge au moins une fois dans l'année par type de service (2008)

	Nombre de jeunes pris en charge dans l'année (total = 18.048)	% par rapport aux jeunes pris en charge dans l'année
Famille d'accueil	4.421	24%
Service d'accueil et d'aide éducative (SAAE)	3.730	21%
Prise en charge de frais	3.569	20%
Service d'aide et d'intervention éducative (SAIE)	2.429	13%
Internat scolaire	1.980	11%
Centre d'orientation éducative (COE)	1.894	10%
Institution publique de protection de la jeunesse (IPPJ)	1.185	7%

Source : Statistiques de l'Aide à la Jeunesse, Direction générale de l'Aide à la Jeunesse, 2009

- Un quart de jeunes (4.421) pris en charge ont été pris en charge au moins une fois en famille d'accueil.
- Un jeune sur 5 (3.730) a été pris en charge au moins une fois en SAAE.
- Un jeune sur 5 (3.569) a bénéficié d'au moins une prise en charge de frais (par exemple logopédie, psychothérapie, frais de vacances, etc.).
- Un jeune sur 7 (2.429) a été pris en charge au moins une fois en SAIE. Les SAIE sont les services les plus utilisés pour les suivis dans le milieu de vie.

²³ Source : mémento 2009 de l'OEJAJ.

- Un peu plus d'un jeune sur 10 (1.980) est pris en charge en internat scolaire.
- Un jeune sur dix (1.894) a été pris en charge au moins une fois en COE.
- Un jeune sur 14 (1.185) a fait l'objet d'au moins une mesure de prise en charge en IPPJ.

Ces chiffres sont très stables d'une année sur l'autre.

Enfin, en plus des opérateurs actifs en matière de prévention, on notera l'existence d'organes d'avis, et notamment les Conseils d'Arrondissement de l'Aide à la Jeunesse (CAAJ) qui comptent douze à vingt-quatre membres qui ont chacun une voix délibérative pour un mandat de six ans. Organisés par le décret du 4 mars 1991, les CAAJ ont pour mission de stimuler, de favoriser la coordination en matière de prévention générale et ils supervisent les actions mises en place au sein de l'arrondissement.

En 2010, 38.956 jeunes ont été pris en charge au moins un jour par les SAJ et SPJ ; 96% de ces jeunes étaient en danger ou en difficulté (<http://www.aidealajeunesse.cfwb.be/index.php?id=3469>).

1.3.2. LA SANTÉ MENTALE

Le comportement, le mal-être, la santé mentale de certains enfants ou jeunes peuvent nécessiter une intervention et un placement du jeune. Ce placement est rarement unique et l'enfant ou le jeune commence alors un parcours à travers diverses institutions. Voici ce qu'écrivent Minotte et Donnay dans leur rapport pour l'Institut Wallon de Santé Mentale :

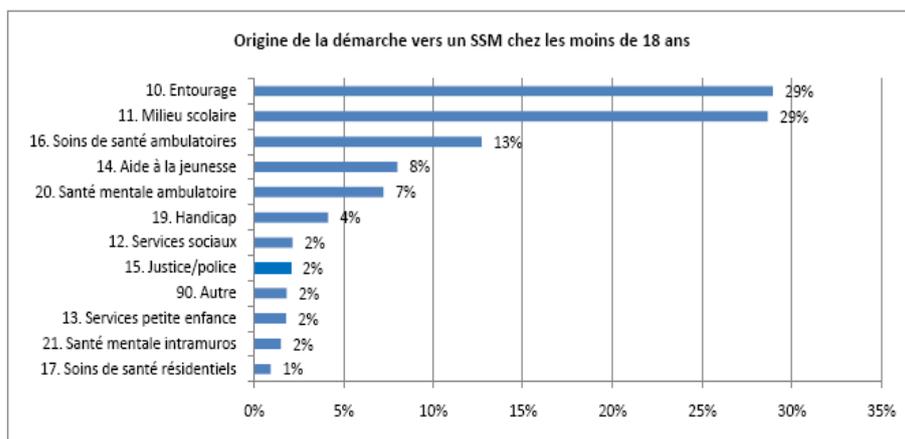
Souvent, le cumul du décrochage scolaire et des « troubles du comportement » amène une orientation vers un Service Résidentiel pour Jeunes (SRJ). Là, les comportements du jeune ne s'arrangent pas. La violence dont il peut faire preuve est mal vécue par les équipes. L'idée de la recherche d'une solution « plus adaptée » va faire son chemin, les institutions pédopsychiatriques sont alors sollicitées. C'est le temps des premières évaluations psychiatriques, le début de la médicalisation de la situation. Après son passage en psychiatrie, le jeune retrouve sa famille telle qu'elle était avant son départ, ou un SRJ ou une nouvelle institution de l'AAJ... Les solutions et les ruptures s'enchaînent, sur fond de polémique autour des « besoins » du jeune (psychiatriques ou éducatifs). La spirale infernale dans laquelle le jeune est lancé et l'absence de solutions crédibles aboutit au recours à l'IPPJ et/ou aux services FOR-K (souvent la dernière « chance » avant un dessaisissement). La « judiciarisation du dossier » ouvre alors la porte à certaines possibilités de prise en charge plus contenant. Au fur et à mesure du parcours, l'âge de la majorité se rapproche. Les solutions déjà trouvées ont eu des durées de vie très variables. Plus on se rapproche de cette échéance, plus il semble difficile, pour les intervenants, de mobiliser de l'énergie pour trouver des solutions. La mise en autonomie est la solution la plus fréquente. Dans d'autres circonstances, plus rares, l'affirmation du caractère psychiatrique de la situation du sujet et son adhésion au traitement permettent l'orientation vers la psychiatrie adulte.

Les actions des différents opérateurs du secteur de la santé mentale viseraient surtout les jeunes (en danger) qui peuvent adopter des comportements agressifs et des comportements déviants et au profil « complexe », se

situant au croisement de la sphère judiciaire (pour certains d'entre eux), de la sphère éducative et de la sphère médicale (psychiatrique).

Le site du guide social en Belgique (<http://public.guidesocial.be/>), propose des listes de services où trouver l'aide, l'accompagnement recherché : les centres de thérapies, les centres psychothérapeutiques, les Services de Santé Mentale (SSM), la psychomotricité. On y retrouve aussi des services proposant une intervention psychiatrique : les Initiatives d'Habitations Protégées (IHP), les Centres pour enfants psychotiques, les centres psychiatriques de jour pour adolescents, les établissements de défense sociale (EDS), les hôpitaux psychiatriques et la psychiatrie alternative et extra-hospitalière. Enfin, on cite les services d'urgences et d'accueil téléphonique : les services d'aides par téléphone, solitude, suicide, urgence. Tous ces services peuvent apporter leur aide, en fonction de la demande, avec le soutien de professionnels du service sollicité.

L'intervention d'un SSM peut donc être sollicitée pour différentes raisons, par différentes personnes. C'est avant l'entourage et le milieu scolaire qui sont à l'origine de la démarche vers un Service de Santé Mentale (voir graphique 1 ci-dessous).



Graphique 1 : Origine de la démarche en SSM (> 18 ans) en RW en 2006. N = 10.612

Quelques exemples.

Fil à Fil

Parmi les soins de santé mentale ambulatoires, nous avons rencontré un service particulier qui se charge d'enfants très jeunes (entre zéro et cinq ans), enfants de parents « malades » qui n'acceptent pas leur parentalité. Il s'agit du service « Fil-à-Fil » de Liège. « L'unité de la parentalité et du lien « Fil-à-Fil » a ouvert ses portes en avril 2003. C'est un espace d'accompagnement et de thérapie de la relation parent/enfant durant l'hospitalisation du parent (mère ou père) en psychiatrie. L'unité accueille des adultes hospitalisés et/ou en situation de postcure. Les enfants de moins de cinq ans y viennent en journée, à des fréquences variables et individualisées (de une à quatre séances par semaine, de une à plusieurs heures par jour) dans des locaux aménagés » (Labiso n°88, 2008, 12 sur : <http://www.labiso.be/>)

Le service intervient en cas de troubles psychiatriques, de pathologies,... Il s'agit principalement de troubles relationnels entre parents et enfants, entre parents « malades » et enfants « en souffrance ». Cette souffrance se traduit chez l'enfant par des troubles de l'attachement qui se manifestent par de l'agitation, des troubles du comportement, des formes d'autisme et parfois des marques de comportements psychotiques.

Le service travaille en réseau avec des médecins, des professionnels de la santé mentale, des encadrants et les instances qui ont contacté le service. Il s'agit ainsi d'un travail interdisciplinaire même si la prise en charge est individuelle, sur le terrain. « Fil-à-Fil » intervient après une sollicitation de différentes instances dont principalement les SAJ, SPJ, AMO, ou encore des médecins, des hôpitaux, l'ONE, des thérapeutes privés, un autre service de santé mentale, « SOS enfant », etc.

Le Méridien

Le Méridien est un service de santé mentale agréé, accessible à toutes personnes en difficulté quels que soient leur âge, leur statut social et leur nationalité.

L'équipe du Méridien développe ses activités dans trois directions : l'action clinique, l'action communautaire et la recherche. L'équipe pluridisciplinaire offre un lieu d'écoute et d'intervention qui tient compte des dimensions sociales, psychologiques, culturelles et administratives de chaque situation rencontrée. Selon les demandes, l'équipe du Méridien offre aux enfants, adolescents et/ou adultes divers cadres d'intervention tels que de consultations psychiatriques ; des suivis thérapeutiques individuels, de couples ou de familles ; des guidances sociales ; des traitements logopédiques ; des suivis psychothérapeutiques et prévention concernant la périnatalité ; des collaborations avec le Tribunal de la Jeunesse, le service d'Aide à la Jeunesse et les organismes d'Aide à la Jeunesse ; des interventions à domicile ou sur le lieu de la crise ; un travail de réseau autour de situations-problèmes ; des expertises civiles ou pénales, examens médicopsychologiques ; des guidances de personnes en probation ; des supervisions individuelles ou d'équipes ou encore un travail en partenariat avec les autres structures de soins²⁴.

Les groupes de parole.

L'une de nos interlocutrices, logopède, nous a présenté l'initiative qu'elle a menée auprès de jeunes issus de l'immigration. Avec une classe de primo arrivants (âgés entre seize et dix-huit ans), elle organise six fois par an des groupes de parole où chacun peut s'exprimer sur un thème lié à l'immigration, à la jeunesse, au rapport de la langue, à la religion, etc. « *Ces temps de paroles ont un impact positif sur leur maîtrise de la langue française. Ils parlent mieux et osent prendre la parole. Ces groupes de paroles sont efficaces car les participants échangent entre eux sur des sujets qui ont une dimension émotionnelle* » (Laurence Sorgeloos).

²⁴ Informations prises sur le site Le Méridien : <http://www.apsy.ucl.ac.be/Main/Meridien.htm>

1.3.3. L'ONE

L'Office de la Naissance et de l'Enfance est l'organisme de référence en Fédération Wallonie-Bruxelles pour toutes les questions relatives à l'enfance, aux politiques de l'enfance, à la protection de la mère et de l'enfant, à l'accompagnement médico-social de la (future) mère et de l'enfant, à l'accueil de l'enfant en dehors de son milieu familial et au soutien à la parentalité²⁵.

D'autres missions transversales lui sont également assignées. Ces missions sont exercées selon les orientations et modalités définies par le Décret portant réforme de l'ONE du 17 juillet 2002 ainsi que par le Contrat de gestion 2008-2012 conclu entre le Conseil d'Administration de l'ONE et le Gouvernement. Elles se déclinent également dans la Charte de Management ONE, rédigée en 2009 à l'intention du personnel même de l'Office, qui vise tout à la fois à rendre un service optimal aux enfants et à leur familles, accroître en quantité et en qualité « l'offre métier » au bénéfice des enfants et de leur famille et enfin, rendre plus efficace encore la gestion de l'institution.

1.3.4. LES ÉQUIPES SOS ENFANTS

Le 29 avril 1985, la Communauté française de Belgique (l'actuelle Fédération Wallonie-Bruxelles) a adopté un décret relatif à la protection des enfants maltraités. Ce décret a institué des équipes pluridisciplinaires agréées et subsidiées par l'ONE, que l'on appelle communément « Equipes SOS Enfants ». Ces équipes SOS Enfants ont développé des spécificités de prise en charge et de traitement de situation de maltraitance²⁶. Ces équipes pluridisciplinaires sont notamment composées de professionnels de pédopsychiatrie. Le service rencontré à l'hôpital Saint-Luc traite principalement de situations de mal-être psychologique qui se traduisent (« traductions somatiques ») par des troubles du comportement (agressivité, renfermement sur soi, anorexie, agitation, etc.). Les services « SOS enfants » évaluent et traitent les situations où les enfants sont maltraités en milieu intra ou extra familial.

Ce sont tant des professionnels que des non professionnels qui prennent contact avec le service. Les « non professionnels » peuvent être des grands-parents, des amis, des proches de l'enfant qui dénoncent des maltraitances sur l'enfant venant des parents, d'autres proches, ou de pairs. Les parents eux-mêmes peuvent saisir le service quand ils suspectent l'autre parent ou d'autres enfants (groupe de pairs) de maltraiter leur enfant. Parfois, suite à un entretien, un suivi, les spécialistes peuvent constater qu'il n'y a pas de maltraitance ou de négligence faite contre l'enfant (généralement il s'agit de fausses accusations dans des cas de séparations, de divorces des parents où l'un accuse l'autre).

Pour assurer la prise en charge des familles, les équipes SOS Enfants ont développé différents outils de travail notamment qui vise à établir un bilan pluridisciplinaire de la situation de l'enfant et de son milieu de vie, ainsi qu'à apporter une aide appropriée à l'enfant et à son milieu de vie en créant si nécessaire des synergies avec le réseau psycho-médico-social.

²⁵ Informations récoltées sur le site officiel de l'ONE : <http://www.one.be/index.php?id=9>

²⁶ Informations tirées du site fédération des services « SOS enfants » : http://www.federationsosenfants.be/equipes_a.html

A titre complémentaire, les équipes SOS Enfants peuvent développer des actions spécifiques telles que l'aide préventive aux futurs parents, dont le milieu ou le comportement engendre un risque de maltraitance pour l'enfant à naître par le développement d'actions en réseau, ou que la prise en charge thérapeutique des mineurs d'âge auteurs d'infractions à caractère sexuel.

Parallèlement, les équipes SOS Enfants mènent des projets de prévention et de formation des intervenants en matière de maltraitance d'enfants. Elles peuvent également répondre aux sollicitations de l'Office de la Naissance et de l'Enfance, ainsi que des instances compétentes de l'Aide à la Jeunesse pour l'organisation de campagnes de prévention et de formation.

Enfin, les équipes SOS Enfants ont la volonté de faire avancer les connaissances dans le domaine du traitement et de la prévention des situations de maltraitance. Ce travail de recherche se fait sous la forme de publications, de conférences, de modules de formations ou de journées d'études.

2. LE TRAITEMENT INSTITUTIONNEL DES PROBLÈMES DE SANTÉ MENTALE

2.1. LA LOGIQUE D'ACTION DOMINANTE

L'attention accordée aux problèmes mentaux contribue à faire de l'individu le point de départ de la réflexion. Il ne s'agit pas ici de nier l'importance des souffrances individuelles qui peuvent naître des expériences douloureuses vécues par les jeunes. Mais plutôt de s'interroger tout à la fois sur les conditions structurelles de production de la souffrance psychique et sur le traitement institutionnel des conduites individuelles.

Les dispositifs d'intervention initiés ou subventionnés par les politiques publiques reposent essentiellement sur une logique d'accompagnement d'acteurs individuels dans la mise en œuvre d'un projet personnel (Guillaume, 2000 : 113-120).

Il faut alors oser inverser le regard, en le portant sur les dispositifs d'intervention publique et les préoccupations qui les orientent. Certains évoquent à ce propos un processus de psychologisation de la société (Macquet et Vrancken, 2006), renforcé par la prédominance des logiques préventives et par l'exacerbation de l'idée de risques. Ainsi, l'usage de la catégorie « jeune » a peu à peu imposé des représentations plutôt négatives : c'est le cas en France, lorsqu'on évoque les jeunes des « cités », les jeunes des « quartiers ». Les jeunes sont souvent les cibles désignées d'une série de dispositifs institutionnels, associatifs ou publics, et où la grille de lecture est largement inspirée des conceptions d'une approche psychologique développementaliste.

2.2. LES CONCEPTIONS DÉVELOPPEMENTALISTES

On considère généralement que la puberté débute à neuf ans pour les filles, et douze ans pour les garçons. « Dans l'adolescence, la période pubertaire va de la puberté à quinze ans ou seize ans et correspond à l'impact des modifications corporelles sur l'image de soi de l'adolescent. La période juvénile allant de seize ans à dix-huit ans ou vingt ans est celle de l'ajustement de l'adolescent au milieu familial et scolaire ainsi qu'à celui de ses pairs. La jeunesse constitue une étape de transition entre l'adolescence et l'âge adulte et se caractérise par un sentiment d'autonomie sur le plan psychologique bien qu'aucun n'engagement social ne soit encore entrepris » (Godefroid, 1987, in Leclercq, 2008).

Outre les changements physiques (poitrine, poils, taille, voix, etc.), l'adolescent est face à toute une série de déséquilibres. Tout d'abord un déséquilibre physique lié aux changements physiques qui peuvent le perturber, le mettre mal à l'aise, le rendant maladroit, etc. Ensuite un déséquilibre affectif et relationnel lié notamment aux changements physiques mais aussi au futur inconnu de l'adolescent qui n'a pas beaucoup de confiance en lui ni d'estime de soi. Il vit une période angoissante. L'adolescent est face également à un déséquilibre intellectuel.

Selon Piaget (in Leclercq, 2008), l'enfant d'âge primaire est capable de faire des opérations concrètes, c'est-à-dire de mener des actions intériorisées en présence des objets ou de leur représentation iconique alors que l'adolescent, lui, accède au stade ultime du développement cognitif c'est-à-dire au stade des opérations formelles, de l'abstraction. L'adolescent réalise que le réel n'est qu'une manifestation du possible. Il est capable désormais de faire des projets, de se projeter dans le futur, d'essayer de comprendre « les choses » en commençant par essayer de se comprendre lui-même (capacité d'introspection). Il est aussi face à un déséquilibre social, il adopte des positions radicales et extrêmes, il est hypercritique.

Selon Goldhaber (in Leclercq, 2008), alors que « l'enfant est pragmatique et conservateur, l'adolescent, lui, est sceptique et idéaliste ». Ces deux derniers déséquilibres (déséquilibres intellectuel et social) conduisent l'adolescent dans une nouvelle phase d'égoïsme. A chaque passage à un stade cognitif supérieur, l'enfant connaît une nouvelle phase d'égoïsme. Ainsi, le nourrisson au stade sensorimoteur ne fait pas la différence entre lui-même et les objets, ce que Piaget a désigné en tant qu'« adualisme » (non-dualisme). De même dans la phase « préopératoire » entre deux ans (émergence du langage) et six ans (accession aux opérations concrètes), l'enfant est incapable de différencier son point de vue de celui d'autrui (ce que Piaget a appelé « égoïsme »).

L'égoïsme de l'adolescent se manifeste de trois manières, trois « non-distinctions » selon David Elkind (in Leclercq, 2008).

- Premièrement, l'ado ne fait pas la distinction entre les pensées passagères (futiles) et les pensées profondes (graves). C'est-à-dire qu'un événement va prendre beaucoup d'importance à ses yeux alors que pour les autres (pairs ou adultes), cet événement est banal, sans importance, vite oublié.
- Deuxièmement, l'adolescent ne distingue pas l'objectif du subjectif, c'est-à-dire qu'il est tellement concentré sur lui-même qu'il a l'impression que tout le monde est centré sur lui (« nombril du monde », « le poids du public imaginaire »).
- Enfin, troisièmement, l'adolescent ne fait pas la distinction entre l'universel et le particulier ; il a tendance à se considérer comme unique, ce qui arrive aux autres ne lui arrivera pas (« fable personnelle »). Il est à noter que ces formes d'égoïsme ne disparaissent pas à l'âge adulte mais s'atténuent.

La formation de l'identité est vue par Erikson (in Leclercq, 2008) comme un processus d'intégration des changements personnels, des demandes sociétales²⁷ et des attentes vis-à-vis du futur. Erikson a décrit le développement psychologique comme le déplacement sur plusieurs dimensions bipolaires (théorie du développement psychosocial). Le développement s'inscrit ici dans une chaîne d'étapes successives :

- De 0 à 24 mois, confiance versus méfiance (coïncide avec le stade oral chez Freud) : l'enfant doit pouvoir faire suffisamment confiance pour s'ouvrir au monde et recevoir ce qu'on lui donne par la bouche. L'ouverture au monde est certainement nécessaire, mais une certaine méfiance est plus que souhaitable pour la protection du bébé.
- De 2 à 3 ans, autonomie versus honte, doute (coïncide avec le stade anal chez Freud) : l'autonomie est au centre de ce stade, car c'est la période où l'enfant apprend la propreté. Il apprend aussi à maîtriser son sphincter. Il a donc le contrôle de quelque chose qu'il peut maîtriser indépendamment du désir parental. Il va pouvoir décider tout seul. Pour Erikson cette première volonté d'être soi-même est un pré-requis du sentiment de libre arbitre. Cependant si l'équilibre penche trop vers le doute ou la honte, l'enfant hérite d'un sentiment de ne pas être assez bon. L'équilibre est ici aussi souhaitable.
- De 4 à 6 ans, initiative versus culpabilité (période de la rentrée à l'école obligatoire) : Après avoir acquis la conviction d'être une personne autonome, l'enfant est amené à définir ses ambitions et les rôles qu'il souhaite assumer. L'enjeu de ce stade serait de pouvoir poursuivre des objectifs valables sans se laisser inhiber par la culpabilité ni par la crainte paralysante de la punition. Cette capacité à oser entreprendre et à avoir des initiatives constitue la base de la curiosité et de l'ambition. La culpabilité découle de l'inertie quant à la peur d'être puni. L'équilibre se trouve dans la capacité à planifier ses actions avec la conscience que l'énergie mal canalisée peut avoir des conséquences fâcheuses.
- De 6 à 13 ans, maîtrise, travail versus infériorité.
- De 13 à 20 ans, identité versus diffusion, confusion des rôles.
- De 20 à 45 ans, intimité versus isolation.
- De 45 à 65 ans, générativité versus stagnation.
- À partir de 65 ans, intégrité versus désespoir.

Pour désigner des modifications de comportements d'un « stade » à un autre, on peut parler de « maturation ». Pour adopter de nouveaux comportements, il faut expérimenter, il faut apprendre en faisant des expériences.

Maturation	Exemple d'apprentissage	Période moyenne de démarrage	Expérience nécessaire
Physique	Marcher	1 an	Marcher
Linguistique	Parler	2 ans	Parler
Culturelle	Lire	5-6 ans	Lire

²⁷ Ces demandes sociétales peuvent représenter un poids, une pression pour le jeune qui ne néglige pas l'importance du regard que les autres portent sur lui, du jugement qu'ils peuvent porter.

Affective	Choisir un ami	10-12 ans	Avoir des amis
Vocationnelle	Connaître ses goûts	15-20 ans	Avoir assumé des responsabilités
De l'identité	Être soi-même	15-20 ans	Avoir expérimenté des variantes de soi-même

Ainsi, l'adolescent va se construire sa propre identité en expérimentant, en s'expérimentant. Il sera notamment influencé par son groupe de pairs. Il expérimentera des comportements, des attitudes par essais et erreurs en adoptant des positions opposées (positions radicales car il ne fait pas encore de compromis) aux personnes avec qui il discute, est en contact (parents, professeurs, etc.) ; son positionnement social se fera donc par essais et erreurs en tenant compte des résultats des tentatives dans un sens et dans l'autre (loi de l'effet : on adopte les comportements couronnés de succès et on abandonne ceux sanctionnés par un échec).

A l'adolescence, le jeune accède à un stade supérieur du développement moral. Selon Kohlberg (in Leclercq, 2008), il existe trois stades au développement moral :

1. Stade « préconventionnel » est celui des enfants jusqu'à dix ans. L'enfant va justifier un jugement par la punition ou récompense due suite à un acte.
2. Stade « conventionnel » est de celui de l'adolescent et de la majorité des adultes. L'adolescent va justifier un jugement par le maintien d'une bonne image de soi aux yeux d'autrui.
3. Stade « postconventionnel » est de celui d'une minorité d'adulte. L'adulte justifie un jugement par des principes d'éthiques.

Les étapes du développement moral selon Kohlberg		
Moralité « préconventionnel le »	<i>Peur du gendarme</i>	Eviter les punitions
	<i>Utilitarisme naïf</i>	Satisfaction des besoins (donnant-donnant)
Moralité « conventionnelle »	<i>Moralité conventionnelle</i>	Morale de réputation, d'approbation, de confiance méritée
	<i>Moralité légaliste</i>	Un ordre social est nécessaire Esprit de discipline
Moralité « postconventionnelle »	<i>Morale « contractualiste »</i>	Obéir (<i>généralement</i>) à la loi MAIS pas intangible (Justice / transparence / démocratie)
	<i>Morale « universaliste »</i>	Idéal de la raison ⇔ principes éthiques librement choisis

2.3. L'ACCOMPAGNEMENT INDIVIDUEL D'INDIVIDUS EN DÉVELOPPEMENT

Sur la base de ces conceptions développementalistes, de nombreuses recommandations éducatives ont été formulées. Elles ont largement imprégné les représentations communes et le discours de certains acteurs institutionnels, contribuant à faire de l'acteur individuel le point central des préoccupations.

Nous reprendrons ici, à titre d'exemple, les lignes de conduite tracées par Dieudonné Leclercq (2008). Les propositions qui sont formulées sont centrées sur les idées de confiance en soi, de construction de soi, mais aussi de risques associés aux expérimentations individuelles.

D'un côté, on note une vision optimiste de l'adolescence. Ainsi, pour aider, guider les adolescents dans cette période difficile où ils se cherchent, il faut les aider à relativiser ; il faut les rassurer, leur permettre de s'exprimer autrement notamment en s'investissant dans des tâches valorisantes. L'adolescent est non seulement dans une période de déséquilibres, mais il doit aussi se construire, il doit construire sa propre identité et pour cela, il doit expérimenter et s'expérimenter. L'adolescent désire être traité d'égal à égal avec les adultes : il ne faut dès lors pas infantiliser les adolescents qui se construisent et les enfermer dans leurs décisions transitoires. On suggère des actions visant à encourager les initiatives prises par l'adolescent. Parce qu'en construisant son identité, en prenant distance par rapport à ses parents, il va demander, prendre plus d'autonomie, plus d'indépendance : éloignement des parents lors de la vie en kot ; association dans certains groupes (bande, etc.). Il conviendrait alors de faciliter son insertion dans des groupes, des milieux variés pour qu'il découvre différents « mondes » possibles (art, sport, lecture, etc.).

De la même façon, on souligne le potentiel créateur de l'adolescent : en construisant sa nouvelle identité, il doit rompre avec le passé, il doit inventer la nouvelle génération, il doit créer ses propres valeurs. On estime alors que pour l'aider dans sa construction de soi, l'adulte doit comprendre que le monde a changé, que les valeurs ne sont plus les mêmes et accepter ce que devient l'adolescent.

D'un autre côté, le regard est plus inquiet. Le passage de l'enfance à l'âge adulte peut se faire par des « rites de passage » (selon l'expression de Van Gennep). Dans les sociétés dites « primitives » ces rites se font sous forme d'initiation, de rites initiatiques. Mais dans nos sociétés aussi il existe de telles pratiques. Pour faire partie d'une bande de jeunes, il y a une épreuve à réussir ; pour faire partie des « jeunes dans le vent », il faut s'habiller de telle manière, parler de telle manière, etc. Dans ce cadre, il paraît indispensable d'aider les adolescents à distinguer ce qui peut être acceptable et ce qui ne l'est pas (drogue, vol, comportements sexuels à risques, etc.). L'adolescence est alors vue comme une période dangereuse pour ces jeunes qui se cherchent et qui accordent une importance énorme à leur paraître (danger de l'anorexie, de la boulimie, etc.).

On se tourne également vers les relations entre les adolescents et leurs parents, dont on considère généralement qu'elles ne sont pas simples. Les parents sont inquiets pour leurs enfants qui sont à un tournant de leur vie, désormais, chaque geste, chaque comportement peut avoir une conséquence grave, durable sur la vie future de leur enfant. Ainsi, il y a souvent des divergences de vues sur l'importance de certaines choses. Certains parents pensent que leur enfant va bientôt partir, les quitter et donc ils considèrent que c'est leur « dernière chance » d'influer sur leur enfant. Mais l'adolescence n'est qu'une période transitoire de la vie, il faut vivre le risque de donner plus de liberté aux adolescents car c'est par cette indépendance, cette autonomie qu'ils peuvent construire leur propre identité.

Les conclusions de ces approches sont qu'il faut arriver à faire confiance aux adolescents, on peut critiquer l'acte et ses conséquences mais pas l'adolescent lui-même ; il ne faut pas l'infantiliser, il ne faut pas essayer de lui imposer notre autorité, il faut négocier avec eux. Il ne faut pas oublier qu'il traverse une période transitoire, il ne faut donc pas lui coller une étiquette parce qu'à un moment donné il aurait fait tel acte.

2.4. UNE TENDANCE À (SUR)RESPONSABILISER LES ACTEURS INDIVIDUELS

Considérons, avec Jean-Louis Genard (2005), l'une des conséquences ou l'un des corollaires de ce credo individualiste étroitement chevillé à l'évolution des politiques publiques : la surresponsabilisation des acteurs individuels. « Quand il s'agit aujourd'hui de déterminer les responsabilités, d'évaluer rétrospectivement des situations problématiques, on admet de moins en moins des arguments tels que l'ignorance (« Je ne savais pas »), l'impuissance (« Je n'ai pas pu ») ou les seules bonnes intentions (« Je voulais mais... »). Face à une catastrophe, on évoquera plutôt que l'accident le manque de prévoyance qui pourra conduire alors à des imputations de responsabilité (...) On peut dire qu'actuellement, le processus de sur-responsabilisation s'accompagne d'un rapprochement entre pouvoir et vouloir, comme si celui qui voulait pouvait, ou, encore, comme si le fait de ne pas pouvoir cachait en réalité un déficit du vouloir. Dans l'évaluation des responsabilités, le constat d'échec tend alors à renvoyer à une faiblesse du vouloir, en minimisant alors le poids des obstacles ou du manque de ressources des acteurs » (Genard, 2005).

Certes, l'enfant, l'adolescent ou le jeune sont en regard de la loi en situation de minorité : l'imputation de responsabilité à leur égard dans d'éventuelles fautes, déviances ou difficultés devrait donc s'inscrire dans le cadre d'une démarche éducative. Toutefois, dans un contexte d'affaiblissement du programme éducatif des institutions de socialisation (Dubet, 2002), les acteurs en panne de modèles de référence ou aux prises avec des injonctions multiples et contradictoires ne parviennent pas toujours à établir une distinction nette entre la faute commise par un mineur et celle commise par un majeur. Et l'on en vient ainsi non seulement à surresponsabiliser des acteurs individuels (l'enfant, l'adolescent, le jeune et/ou sa famille) mais en plus à déroger à une obligation d'éducation. Considérons à ce propos le témoignage d'une enseignante en formation continue. Cette formation, organisée par l'Institut de la Formation en Cours de Carrière durant l'année scolaire 2009-2010, était consacrée à la gestion des relations critiques en classe (incivilité, violence, conflit,...) et était animée par J.Fr. Guillaume et M. Xhonneux (Service de Didactique des sciences sociales, Université de Liège). Elle décrit ici un incident survenu avec une de ses élèves, Florence.

A chaque cours de néerlandais, Florence confond ambiance de classe et ambiance de récré. Elle parle, rigole, se remaquille, s'ennuie. Elle n'aime pas les cours généraux. A qui la faute ? Mais elle veut son CESS qualification commerciale. Nous sommes en février... son attitude face au respect de la discipline n'a pas évolué depuis le début de l'année. Ce jour, un vendredi en fin de journée, suite à son nouvel échec et à son attitude extrêmement fatigante pour moi, je lui envoie dans le brouhaha de la classe qu'elle est une « bonne à rien ». Ce qui est spécialement énervant, c'est qu'elle est persuadée que l'on peut réussir avec un voire deux échecs sans problèmes. Au cours suivant, elle s'avance vers moi et me demande de sortir dans le couloir. Elle me pose directement cette question frontale : « De quel DROIT avez-vous dit que j'étais une « BONNE A RIEN » ? ». J'ai donc dû me justifier en utilisant ses cotes et surtout son attitude et en concluant que j'étais le prof et elle l'élève... Où ai-je commis un impair ? Dois-je aller me confesser pour ma faute ?

Pour l'enseignante, il ne faisait guère de doute : Florence est la principale responsable de ses mauvais résultats parce qu'elle ne parvient pas à percevoir l'importance des exigences scolaires. Mais en l'interpellant de façon pour le moins vigoureuse face à toute la classe, n'a-t-elle pas commis une faute plus lourde que le manque d'étude supposé de son élève ? Elle en a le pressentiment, tout en hésitant encore à (se) l'avouer...

2.5. LES ENFANTS ET LES JEUNES EN TANT QU'AGENTS DE CHANGEMENT SOCIAL

Assigner les enfants et les jeunes à un statut d'incapacité, c'est occulter leur capacité d'action dans le monde social. Selon la théorie de l'« agencéité » infantile, l'enfant serait un acteur social ayant un rôle dans la société où il influencerait l'adulte (KaholaTabu, Rubbers, 2008 : 25). En tant qu'acteur social il a une identité qui lui est propre (De Boeck, Honwana, 2005 : 4) et doit donc être vu comme « activement impliqué dans la construction de sa propre vie sociale, des vies de ceux qui les entourent ainsi que des sociétés dans lesquelles il vit. Il ne peut plus être considéré comme un simple sujet passif » (James & Prout, 2007a : 4). Les enfants participent activement dans les processus de développement, changement économique, social, politique et construisent leur identité dans ce processus. Ils sont vus à la fois comme des forces créatives et destructrices. « Les enfants et jeunes jouent un rôle majeur dans les nouvelles économies informelles et les processus de globalisation » (De Boeck, Honwana, 2005 : 1).

Il nous semble important, lorsque l'on souhaite produire des connaissances sur des enfants, de prendre en compte leur point de vue. Julie Delalande (2003) a eu l'occasion de demander aux enfants de définir eux-mêmes ce que c'est « être un enfant ». Ceux-ci ont défini l'enfant comme un être de petite taille, en apprentissage et jouant. Ainsi pour les enfants, faire partie de cette « culture enfantine » (ensemble des connaissances, comportements, pratiques et représentations à maîtriser pour faire partie du groupe « enfants ») relève de trois composantes : la notion de « petit » (relation de dépendance vis-à-vis des adultes, relation de domination par les adultes, relation de pouvoir que détiennent les adultes mais aussi relation de protection provisoire par les adultes), la notion d'apprentissage (être en apprentissage, apprendre, être éduquer, etc.) et la notion de jeux.

Pourtant, dans nos sociétés, l'enfant est rarement considéré comme un acteur social. Il serait plutôt un être passif. Mais en considérant l'idée d'agencéité (venant du concept d'*agency* d'Anthony Giddens), on peut rendre à l'enfant une capacité d'action sur le milieu social dans lequel il vit. Cette capacité d'agir est donc bien ce que l'on entend par le pouvoir : l'enfant a la capacité d'influencer le cours des choses et les capacités d'influencer d'autres acteurs, mais ce pouvoir est nécessairement limité.

Petit détour par l'anthropologie africaniste pour se rendre compte de la diversité culturelle de cette conception d'enfance, mais aussi des ressemblances. Léa Salmon définit l'enfant dans la société africaine comme un individu qui n'est pas reconnu comme adulte par le corps social, ceci l'excluant des droits et obligations attachés à cet état. L'enfant serait une personne en voie de socialisation (Salmon, 1997). Les enfants, en Afrique, sont à la fois des *breakers* et des *makers* de la société, ils peuvent aussi bien la construire que la détruire. Et eux-mêmes sont à la fois *made* et *broken* par la société (De Boeck, Honwana, 2005 : 2).

Makers de la société : ils contribuent aux structures, normes, rituels, directions de la société en même temps que ces différents éléments les façonnent. Ils font la société en étant une force politique, une source de résistance, générateurs de moralité, agents supernaturels. Ils sont *breakers* de la société dans plusieurs directions : à travers des facteurs de risque tels que la drogue, suicide, alcool, le sexe *unsafe* ; en brisant les normes sociétales ; etc (De Boeck, Honwana, 2005 : 3). En Afrique, peu d'enfants ont le luxe que leurs parents ou l'Etat s'occupent d'eux, prennent soin d'eux jusqu'à l'âge de dix-huit ans. Beaucoup doivent travailler et assumer des responsabilités bien plus tôt. Ils grandissent par eux-mêmes. Ils font leur apprentissage en participant aux processus politiques et économiques ; cette participation prend place dans des conditions

postcoloniales offrant peu d'opportunités. Les enfants sont vus dans ces contextes comme des sources de richesse, comme des forces productives, comme une source de sécurité future.

2.6. LES RISQUES DE L'ENGAGEMENT

Contribuer à la vie en société, à sa production et à sa reproduction, s'engager n'est toutefois pas sans risques. Sans dévoiler entièrement la suite de notre analyse, considérons toutefois qu'il s'agirait de prendre au sérieux certains sentiments tels que la honte dans l'organisation des biographies contemporaines : « la société bricolée, où chacun s'arrange avec ses principes, est encore celle du secret et de la honte » (Hennig et Hocquenghem, 1983). C'est aussi l'hypothèse soulevée par Breviglieri dans une approche des adolescences méditerranéennes pour qui les épreuves du domaine public sont une préoccupation majeure de l'adolescence : « l'épreuve dispose donc d'un côté d'une dimension cérémonielle, systématique et prédictible (comme l'évoquent, de différentes manières, les notions de rite ou de transition) et d'un caractère expérientiel, donc exploratoire et imprévisible (comme le disent, sur des registres différents, les concepts de crise, de quête ou de construction) (Breviglieri, 2007 : 21). Nous y reviendrons.

3. LES INDICATEURS DU BIEN-ETRE

Chaque institution, chaque service, chaque acteur du secteur de l'enfance et de la jeunesse a, d'une façon ou d'une autre, pour mission de veiller au bien-être de l'enfant ou du jeune. On l'a vu, les chartes internationales, les décrets sur la protection de l'enfant pour l'Aide à la Jeunesse consacrent ce droit au « bien-être ». Parfois on en viendrait à penser qu'il s'agit d'une nouvelle injonction ou d'une nouvelle obligation pour chaque enfant et chaque jeune. La norme du bien-être se décline sous diverses formes dans l'action des différents services et acteurs de l'Aide à la Jeunesse, de la Santé, particulièrement de la santé mentale. Mais cette norme apparaît plutôt en creux, parce qu'il est surtout fait référence aux idées de mal-être, de souffrance et de la recherche des symptômes, troubles qui les dévoilent.

Les différents services et acteurs de l'Aide à la Jeunesse, de la Santé et plus particulièrement de la santé mentale interviennent seulement quand la situation le nécessite, c'est-à-dire quand l'enfant ou le jeune a besoin d'aide, de soutien, de traitement... quand il ne va pas bien. C'est donc lorsque l'enfant ou le jeune est en situation de « mal-être » physique, mental, moral ou encore social que les institutions de référence sont amenées à intervenir.

3.1. LES TROUBLES DÉFICITAIRE DE L'ATTENTION ET L'HYPERACTIVITÉ (TDA/H)

Ce symptôme peut être lu comme révélateur de souffrances. Il peut s'agir d'un état latent qui peut être accentué notamment par des modalités d'organisation de l'action éducative : l'hyperactivité dont souffrent certains enfants ne se dévoile-t-elle pas d'abord à l'école, et ne prend-elle pas consistance parce que la forme prise par les apprentissages scolaires continue de valoriser un schéma transmissif qui ne valorise que très modérément le mouvement physique ?

Sur le site « TDA/H Belgique ASBL », dans un article paru dans *Le Magazine Psychologie Québec* de novembre 2000²⁸, il y a un éclaircissement fait aux nombreuses questions que l'on peut se poser concernant les TDA/H. Selon cet article, les causes du TDA/H seraient généralement d'ordre neurobiologique et génétique.

Le conditionnel s'impose car, comme le TDA/H ne s'accompagne pas de marqueurs biologiques, les experts ne peuvent confirmer cette donnée. Cependant, l'incidence élevée dans une même famille, un phénomène observé par plusieurs chercheurs, tend à accréditer cette hypothèse. La recherche identifie d'autres causes, responsables de moins de 20% des cas: « Barkley souligne que de 10 à 15% des cas sont le résultat d'une période prénatale (ex. : exposition à la cigarette, exposition à l'alcool) et que de 3 à 5% des cas sont le résultat de dommages cérébraux postnatals (ex. : infection, traumatisme crânien, anoxie) ». Quant aux facteurs sociaux, les chercheurs estiment qu'ils peuvent accroître les difficultés relatives au trouble, sans toutefois constituer une cause.

Ainsi, l'hyperactivité serait une maladie, qui ne serait pas uniquement causée par l'École, ni une alimentation trop sucrée, ni le laxisme des parents, etc. comme cela est pensé dans l'imaginaire collectif. Mais les institutions de socialisation (École et Famille principalement) peuvent avoir un impact positif comme négatif sur la maladie. Pour aider ces enfants et ces jeunes souffrants de TDA/H il faut pouvoir les encadrer, avoir des comportements éducatifs adéquats, être informé sur la maladie, les médicaments et les risques de ceux-ci (selon une parution datant de 2008 sur le site RTL. Info, il y aurait sept fois plus de personnes internées en psychiatrie en cinq ans dont leurs médicaments pourraient en être la cause²⁹). De plus, selon l'article du *Magazine Psychologie Québec*, il est très difficile de différencier un enfant ayant les symptômes de TDA/H des autres enfants car la seule différence est l'intensité et la fréquence des comportements significatifs...trop d'enfants pourraient alors être diagnostiqués de TDA/H. C'est peut-être pour ces raisons que nous voyons le nombre d'enfant hyperactif augmenter chaque année, selon le journal *Le Soir* paru le 30 septembre 2010, un enfant sur cinquante serait atteint de TDA/H³⁰ ... Mais qui parmi eux est vraiment malade et nécessite des soins particuliers ?

3.2. TROUBLES DU COMPORTEMENT

Le professeur Emmanuel de Becker (SOS Enfants) nous a précisé que « les jeunes souffrant d'un handicap mental, même léger, sont peut-être plus emprunts aux troubles du comportement car c'est peut-être là un

²⁸ Source : <http://www.tdah.be/tdah/component/content/article/72-articles/122-au-dela-de-la-controverse>

²⁹ Source : <http://www.rtl.be/info/belgique/societe/194696/des-enfants-hyperactifs-intern-s-leurs-m-dicaments-mis-en-cause>

³⁰ Source : http://archives.lesoir.be/l-hyperactivite-des-enfants-d-origine_t-20100930-012VEC.html?queryand=%22enfants+hyperactifs%22&firstHit=0&by=10&when=-1&sort=datedesc&pos=1&all=21&nav=1

moyen pour eux de s'exprimer, d'exprimer leurs besoins, leurs manques...et le personnel soignant doit pouvoir en tenir compte ». Pour lui, l'enfant exprime beaucoup de choses à travers son corps, notamment en cas de mal-être, de souffrance ou de maltraitance. Un enfant agité, agressif, renfermé sur lui-même, qui a de grosses douleurs, des maux de tête... utilise tous ces moyens pour exprimer sa souffrance. Les enfants et les jeunes peuvent également souffrir de crise d'angoisse, de phobie scolaire, de trouble du sommeil, etc.

Les troubles du comportement deviennent plus visibles, plus violents au moment de l'adolescence. Selon Minotte et Donnay, « l'entrée dans la puberté avec tout ce qu'elle implique de charges pulsionnelles et de réactivation des problématiques psychoaffectives (œdipiennes notamment) marque souvent un nouveau tournant dans la trajectoire du jeune. Les affres de l'adolescence sont source de précarité (de ruptures successives) dans les placements en ce qui concerne notre public », à savoir les jeunes suivis par une institution de santé mentale.

A l'adolescence et aux cours de la jeunesse apparaissent divers troubles psychiques (souffrance mentale) : tendances suicidaire, trouble du comportement alimentaire (anorexie, boulimie), conduites à risques, automutilations. Un trouble psychique ne peut se comprendre qu'en rapport avec l'environnement social dans lequel il naît et persiste. Depuis Durkheim, on conçoit qu'il y ait un rapport entre troubles psychiques et les dispositions sociologiques des individus et des groupes concernés. Les maladies mentales ne se répartissent pas au hasard dans l'espace social.

Les comportements agressifs, les crises clastiques, les fugues, les violences et les menaces sur des personnes connues (éducateurs, autres jeunes de l'institution) ou inconnues, les délits, les violences auto-infligées (automutilation), les décompensations, les comportements sexuels inappropriés, les comportements à risques sont autant de causes identifiées qui vont à la fois signifier la souffrance du jeune, mais aussi précipiter des exclusions multiples. Celles-ci s'inscrivent à tous les niveaux : l'école, la famille d'origine, la famille d'accueil, l'institution, les pairs...

3.3. L'AUTOMUTILATION

Pour Brossard (2010), les jeunes qui commettent des actes d'automutilation sont généralement soumis à une pression excessive, à l'école ou dans leur famille. Le terme d'automutilation recouvre « le fait de s'infliger des blessures volontaires de manière récurrente, sans volonté de se donner la mort, de prendre du plaisir sexuel ou de s'inscrire dans une démarche artistique ». La plupart du temps, ces blessures ont pour but le soulagement face à un sentiment de tension, d'angoisse et de ce fait l'automutilation prend souvent un caractère addictif, comme pratique quotidienne efficace pour lutter contre ses émotions. L'automutilation survient en majorité chez les femmes.

Une grande partie des personnes qui s'automutilent ou qui se sont automutilées, connaissent ou ont connus, une scolarité marquée par l'excellence. D'autres sont ou ont été des élèves plus modestes. Mais la plupart disent subir ou avoir subi une pression intense de leur famille quant à leurs résultats. Cette expérience scolaire se caractérise par deux types de pressions : une pression parentale ou familiale et une pression sur soi-même, intériorisée. L'automutilation est donc liée à une question d'estime de soi, ou peut être pratiquée pour se « soulager » d'une pression extérieure directe. Les parents et la famille peuvent exercer une pression sur leurs enfants car ils espèrent pour ceux-ci un projet d'ascension sociale ou une perpétuation d'une position sociale.

Les enfants et les jeunes se sentent alors « chargés d'une mission ». La réussite scolaire met en jeu de l'image de la famille.

L'école devient alors le théâtre de multiples implications dont celle de la reconnaissance de l'élève, par lui-même et par sa famille. Cette situation donne à l'institution scolaire une portée affective qui dépasse ses attributions initiales. L'École, par-delà son rôle de socialisation et d'orientation, est un cadre de vie où les expériences qui y sont vécues ont une forte charge émotionnelle et résonnent dans le milieu familial. Il serait donc particulièrement pertinent d'analyser la forme prise par l'expérience scolaire pour comprendre le fondement des pratiques telles que les automutilations car c'est dans le creuset des relations quotidiennes en classe qu'une grande partie de la vie sociale intime s'y constitue.

Il n'est guère étonnant que l'institution scolaire, bien que décriée, ait conservé toute son importance. Si l'adolescence et la jeunesse sont des temps de changements physiologiques, ces âges marquent aussi des passages charnières dans les trajectoires sociales des individus. Ce sont des périodes d'accumulation de capitaux culturels, et d'anticipation de l'insertion actuellement difficile sur le marché du travail. Les difficultés posées par cette étape de la vie sociale sont souvent analysées au prisme du mal-être de ceux qui échouent, des problèmes posés à ceux qui n'atteignent pas une certaine norme de réussite. Or au-delà de ces trajectoires individuelles, l'institution scolaire peut être envisagée plus largement comme un ordre social au sein duquel priment deux impératifs : les résultats et la « bonne » conduite. On trouve alors d'un côté les déviances incohérentes avec ces impératifs comme les « décrochages », la délinquance, l'absentéisme, les « phobies scolaires » et d'un autre côté, des déviances plus discrètes n'altérant pas les résultats scolaires ni le comportement visible lors de la scolarité. C'est toute la particularité et la complexité de l'automutilation.

Les jeunes qui souffrent de difficultés psychiques mais qui ne connaissent pas de difficultés scolaires n'attirent pas toujours l'attention du personnel enseignant. La représentation courante est que les bons résultats sont systématiquement corrélés avec une forme de bien-être. Les enseignants ne comprennent donc pas, ni ne détectent les problèmes psychiques des « bons élèves ».

3.4. CONDUITES À RISQUES

L'attention récurrente portée aux conduites à risques chez les adolescents témoigne d'un intérêt ou plutôt d'une forte inquiétude pour ces moments ou ces pratiques d'expérimentation. Qu'il s'agisse des comportements liés à la consommation d'alcool, de drogue, à la conduite automobile, à la sexualité, à la consommation alimentaire, etc., les discours et les initiatives à portée préventive sont légion. Certaines attitudes et certains comportements soulèvent une inquiétude toute particulière : utilisation des technologies de l'information et de la communication (GSM, Internet, jeux en réseaux, Facebook,...) ; dévoilement de soi sur les réseaux sociaux et les blogs ; guindailles étudiantes ; *skins party* ; soirée SAD (Sexe Alcool Drogue) ; fêtes de fin d'année scolaire ; jeu du foulard ; etc.

La multiplication de discours à visée préventive qui soulignent avant tout les risques associés à ces pratiques juvéniles et la stigmatisation de ces pratiques en termes de risques, de déviance ou de marginalité ne conduisent-elles pas soit à une forme de retrait ou soit à un surinvestissement des comportements de dérision à l'égard des injonctions normatives ?

Parmi les comportements à risques, on identifie le plus souvent la consommation de plus en plus précoce et en grande quantité de l'alcool, l'usage des stupéfiants et des drogues (moins accessibles comparativement à l'alcool et donc moins consommée par la génération « tout, tout de suite »), les cyberdépendances (avec les risques de renfermement sur soi-même, de déconnexion avec la réalité, de mauvaises rencontres, de création d'une identité fictive, de vie parallèle, etc.), la sexualité précoce, le sexe *unsafe* (avec les risques de maladies, de maternité adolescente, etc.), etc. sont des conduites exploratoires, rarement définitives. Ces conduites induisent une rupture avec le quotidien, une parenthèse dans le cours habituel des choses, une échappée temporaire et peuvent donner une sensation de liberté.

Pour Ducourneau (2010), les conduites d'excès contribuent à la construction identitaire du jeune : les jeunes transgressent, détournent ponctuellement les conventions pour mieux les intégrer en retour. Ils subissent l'injonction de devenir les propres entrepreneurs de leur vie, de grandir sans en avoir les clés. Par ces conduites, ils lâchent le contrôle pour ensuite revenir à la vie quotidienne. Ducourneau (2010) voit dans le *binge drinking*³¹ une aspiration à l'effacement de soi. Cette conduite occasionnelle permet de s'extraire provisoirement des affaires courantes pour mieux les réinvestir ensuite. Si toutefois cette pratique se banalise, le risque est grand de faire de la consommation excessive d'alcool une retraite définitive ou une « fuite en avant », qui deviendra un véritable mode de vie.

La création, à la marge, de ces microcosmes festifs doit se lire comme une fuite éphémère vers un ailleurs pour un retour plus assuré aux affaires quotidiennes. Les jeunes cherchent à exercer le contrôle d'eux-mêmes et de leurs corps. Les jeunes doivent faire preuve d'une certaine capacité d'innovation pour s'adapter à un monde qui se vit en accéléré. L'idée de risque ne serait pas ici déterminante, c'est la déconnexion radicale qui est recherchée. Selon Ducourneau (2010), les accidents liés à la prise de drogue ne sont pas près d'arrêter si l'on continue à adopter des politiques qui tentent vainement d'éradiquer l'usage des drogues, au lieu d'apprendre à domestiquer ces substances et les risques associés.

Rothé (2010) considère que les « conditions à risques » dans la jeunesse ne doivent pas être assimilées à des comportements « déviants » : il s'agirait aussi du travail précaire, de la paupérisation, de la diminution des emplois non qualifiés, difficultés de logement. Les politiques publiques sont, selon elle, à cheval entre deux conceptions de la jeunesse : une vision de la jeunesse fondée sur un idéal protectionnel et l'autre, sur la crainte de comportements dangereux.

3.5. LE TRAITEMENT NORMATIF DE L'ENTRÉE DANS LA VIE AFFECTIVE ET SEXUELLE

Attardons-nous quelque peu sur le traitement de l'entrée dans la sexualité tel que présenté dans la revue trimestrielle *Faits&Gestes* (n°29). Cette revue est éditée par le Ministère de la Communauté française, et est destinée à porter à la connaissance du grand public « des travaux trop souvent confinés à la confidentialité ou réservés aux seuls spécialistes », et témoigner « des faits de société, de l'action menée par les pouvoirs publics

³¹ Il s'agit d'un mode de consommation excessif de grandes quantités de boissons alcoolisées sur une courte période de temps, par épisodes ponctuels ou répétés. Ce type de comportement d'alcoolisation massive vise à satisfaire un état d'ivresse recherché rapidement. Ce comportement peut être très dangereux car il peut conduire au coma éthylique voire à la mort.

et de son impact sur les terrains socio-économiques et culturels » (<http://www.faitsetgestes.cfwb.be/accueil2.asp>).

L'entrée dans la vie affective et sexuelle est présentée sur base des résultats de l'enquête HBSC (Health behaviour in School-aged Children) réalisée en 2006. Cette enquête est en cours depuis 1986. Les auteurs ont retenu l'année 1994 comme année de référence retenue parce que l'échantillon initial a été augmenté. Ils constatent ainsi que les comportements sexuels connaissent peu de changements majeurs. Mais à travers quelles questions cette problématique est-elle formalisée et présentée ?

Premièrement, la problématique est inscrite dans une perspective systémique. Les auteurs de la revue ont choisi de situer la vie affective et sexuelle des adolescents (jeunes âgés entre quinze et dix-huit ans) dans une perspective large englobant le milieu de vie du jeune, des facteurs biologiques, la trajectoire personnelle du jeune, la disponibilité de sources d'aide et d'information, le contexte politique,...

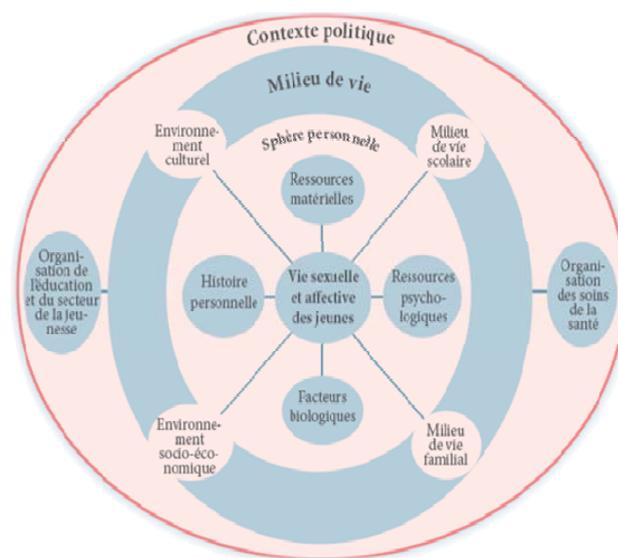


Schéma extrait de Faits&Gestes (n°29, printemps 2009, p.1).

Pour étayer cette perspective systémique, les auteurs s'appuient sur les conclusions de l'OMS³² qui identifie clairement les causes des problèmes de santé des adolescents comme étant liées à la « *pauvreté et le chômage, les discriminations liées au sexe et à l'origine ethnique, et l'impact des transformations sociales sur les familles et les communautés* ». Ces causes représentent des obstacles réels empêchant l'amélioration de la santé et du bien-être des adolescents.

Deuxièmement, en mettant en évidence une série de constats tirés de l'enquête statistique. Un constat majeur, tout d'abord : en 2006, la moitié des jeunes de quinze à dix-huit ans déclaraient qu'ils avaient déjà eu une relation sexuelle.

Ensuite, des analyses plus fines des comportements sexuels, en reliant les pratiques et certaines variables objectivables : le genre et la filière de formation. On constate ainsi qu'il n'y a pas de différence entre les filles et

³² Organisation Mondiale de la Santé (2007) Action en faveur des adolescents. Vers un plan d'action. Recommandation d'un groupe d'étude conjoint, OMS, FNUAP, Unicef, Programme de santé et développement de l'adolescent, Santé de la famille et santé reproductive.

les garçons mais bien d'une filière d'enseignement à une autre. Les élèves de l'enseignement technique et professionnel sont ceux parmi lesquels il y a une plus forte proportion de jeunes ayant déjà eu une relation sexuelle. L'explication proposée est double : d'une part, l'origine généralement plus modeste des élèves de ces filières ; d'autre part, le fait que les élèves de ces filières sont très souvent plus âgés que ceux qui suivent la filière générale.

Troisièmement, en isolant une catégorie spécifique : les relations sexuelles « précoces », c'est-à-dire celles que des jeunes âgés de moins de quatorze ans ont déjà eues. Cette question sur la précocité des rapports sexuels a été posée aux jeunes de quinze à dix-huit ans sexuellement actifs. Parmi ces jeunes, 11% disent avoir eu leur première relation sexuelle avant quatorze ans. En ce qui concerne les relations sexuelles précoces, la proportion des garçons est environ deux fois plus élevée que celle des filles. Ce type de comportement (relation sexuelle précoce) est généralement associé aux comportements à risques tels que la consommation de tabac, d'alcool et de drogues³³. Selon Faits&Gestes, certains facteurs ont été identifiés comme étant liés à la précocité des premiers rapports sexuels tels que le fait de ne pas avoir de diplôme, la séparation des parents, un contrôle parental souple concernant les sorties, l'absence de pratique religieuse, etc³⁴. Il semble donc bien qu'ici la démarche analytique glisse vers l'affirmation d'une norme de référence liée à l'âge d'entrée dans la sexualité. Mais est-il fait ici référence à des repères légaux, relatifs aux relations sexuelles consenties pour un mineur entre 14 et 16 ans ? Le texte ne l'affirme pas clairement.

*A partir de 16 ans, en Belgique, un(e) mineur(e) peut, légalement, avoir des rapports sexuels (hétéro ou homo), c'est pourquoi, on parle alors de **majorité sexuelle**.*

*Cependant, la **majorité civile** est fixée à 18 ans.*

*Entre 16 et 18 ans, un mineur peut donc avoir des relations sexuelles mais il est toujours mineur civilement et donc soumis à l'**autorité parentale**. Celle-ci permet, notamment, aux parents d'avoir un contrôle sur les relations de leur enfant.*

En-dessous de 16 ans, les relations sexuelles sont interdites. En effet, le Code pénal définit une série d'interdictions, quant à l'attentat à la pudeur et le viol, que nous détaillons ci-dessous.

Depuis plusieurs années, des avocats et des magistrats demandaient une clarification et une harmonisation des règles qui concernent l'âge minimal pour les relations sexuelles autorisées entre un(e) majeur et un(e) mineur.

*Le 29 octobre 2009, la **Cour constitutionnelle**, a clarifié l'interprétation de la loi sur les relations sexuelles consenties pour un(e)mineur entre 14 et 16 ans. Si le mineur de 14 ans consent « volontairement et consciemment » à la pénétration sexuelle, il n'y a pas viol. Selon les circonstances, cet acte reste punissable. Ce seront les dispositions relatives à l'attentat à la pudeur qui s'appliqueront s'il y a poursuite et non plus les dispositions relatives au viol (beaucoup plus sévères).*

http://www.jeminforme.be/des_questions_sur_la_sexualite/la_loi_et_la_sexualite.html

Quatrièmement, en s'attardant sur la prévention du SIDA et l'usage du préservatif. On souligne ainsi que les adolescents connaissent relativement bien les modes de transmission du VIH. Mais un quart des jeunes

³³ Faits&Gestes n°29 inspiré de Rotermann M. (2008) Tendances du comportement sexuel et de l'utilisation du condom à l'adolescence. Rapports sur la santé, Canada ; 19(3) : 1-5.

³⁴ Bajos N., Bozon M. (2008) Enquête sur la sexualité en France : pratiques, genre et santé. La Découverte

n'identifient pas encore ou pas encore clairement le risque de transmission du VIH lors de rapports non protégés. A contrario, certaines croyances erronées sont tenaces telles que le risque de transmission par les moustiques ou par transfusion sanguine en Belgique. La connaissance des risques de transmission du sida est meilleure chez les jeunes plus âgées et cela s'explique notamment en fonction du cursus scolaire (information dispensée par l'école à un moment donné du parcours scolaire). Tout comme les filles ont généralement une meilleure connaissance des risques que les garçons. Concernant les IST, les jeunes pratiquant le « multipartenariat » sont beaucoup plus exposés aux infections. Il a été constaté qu'entre 2001 et 2006³⁵, il y a eu une recrudescence des IST chez les jeunes femmes de quinze à vingt-quatre ans (période de la vie plus marquée par le « multipartenariat »).

Près de 90% des jeunes âgés de quinze à dix-huit ans déclarent connaître le préservatif, c'est-à-dire qu'ils en ont déjà vu et manipulé mais seulement 57% des jeunes sexuellement actifs disent avoir utilisé un préservatif lors de leur dernière relation sexuelle.

Parmi les jeunes sexuellement actifs, 82% d'entre eux déclarent avoir utilisé un moyen de contraception lors du dernier rapport sexuel³⁶. Il s'agit majoritairement de filles, ce qui illustre le fait que la contraception est encore perçue comme relevant de la responsabilité féminine. Parmi les jeunes déclarant utiliser un moyen contraceptif, 83% disent prendre la pilule et 66% des garçons déclarent mettre un préservatif. Il faut ici préciser que les jeunes perçoivent le préservatif davantage comme un moyen de protection contre les IST que comme un moyen de contraception.

La représentation de la vie affective et sexuelle des jeunes reste donc largement imprégnée des notions de risques, de prévention et de danger. La sexualité des jeunes reste donc un sujet d'inquiétude pour le monde adulte. Une inquiétude particulièrement perceptible lorsqu'on choisit d'aborder la thématique des grossesses adolescentes. Le titre choisi par les auteurs de la revue est explicite : « Pleine conscience des risques ? ».

La problématique semble relativement marginale. Ainsi, selon Nathalie Gobbaut³⁷, chaque année, 1 à 2% de la population âgée de dix à dix-sept ans mène une grossesse jusqu'à la naissance. Il n'empêche. On pointe les conditions de vie de ces jeunes filles qui sont souvent dans une situation relationnelle et socio-économique plus précaire que les autres jeunes filles (elles ne sont donc pas toutes égales face au risque de grossesses non désirées). Elles sont aussi plus exposées à la violence, à la drogue ou à la dépression. En ce qui concerne les adolescentes ayant donné naissance à un enfant, des informations issues de la banque de données de l'ONE indiquent que parmi les femmes pour lesquelles la nationalité est connue, on constate que la proportion de naissances avant dix-huit ans est plus marquée chez les Belges que chez les femmes d'une autre nationalité, à l'exception importante des femmes originaires de l'Afrique subsaharienne. Suivent les femmes d'Afrique méditerranéenne et les femmes turques. Ces grossesses ne résultent pas seulement d'un manquement de la contraception mais aussi elles proviennent des problèmes de communication et de négociation au sein du couple, des connaissances lacunaires sur le processus de fécondation, des inquiétudes par rapport à la stérilité, des besoins de « réussites », des désirs souvent mal définis,...

A travers les représentations de la vie sexuelle et affective des jeunes, c'est aussi une forme de contrôle social qui s'exerce sur certains groupes sociaux, déjà marginalisés.

³⁵ Les IST en Belgique (2007), mars 12, 2009, rapport annuel commun des différents systèmes d'enregistrement des Infections Sexuellement Transmissibles (IST) en Belgique 2007. Institut scientifique de Santé publique -Section Épidémiologie). Téléchargeable sur :<http://www.iph.fgov.be/epidemiology/epifr/>

³⁶ Le thème de la contraception a été approfondi dans l'étude HBSC par rapport aux versions précédentes. La population étudiée dans les analyses multivariées est étendue aux réponses des jeunes de 19-22 ans, encore présent en secondaire, dans la mesure où les proportions de jeunes sexuellement actifs sont les plus élevées parmi les 19-22 ans.

³⁷ Rapport pour la Fondation Roi Baudouin publié en mars 2009 intitulé : « Mineures enceintes : états des lieux en Communauté française de Belgique ».

4. LES ÉVÉNEMENTS PROBLÉMATIQUES DANS LE DÉVELOPPEMENT PERSONNEL

Aborder l'enfance et la jeunesse en regard de la deuxième norme de référence, celle du bien-être, pourrait nous amener à jeter un regard inquiet sur l'adolescence, un passage obligé mais risqué. Et de la sorte, voir dans toutes les transitions, tous les événements de la vie un risque de souffrance ou de déviance. Mais il n'est pas établi que toutes les transitions conduisent nécessairement à un état de mal-être. Il s'agirait plutôt de s'interroger sur les conditions dans lesquelles les passages d'un état à un autre peuvent constituer des événements problématiques.

4.1. DANS UNE PERSPECTIVE ARCHÉOLOGIQUE

Dans cette perspective, on peut tenter d'une part d'isoler les événements qui portent une atteinte durable au bien-être individuel, ou le mettent en situation de danger, et d'autre part, de comprendre en quoi ils sont dommageables. Nous nous référerons ici tout à la fois à des conceptions « communes », empruntant parfois à des théories scientifiques vulgarisées (blessure narcissique, séparation douloureuse) et à des propositions philosophiques (déli de reconnaissance). Ce qui nous intéresse ici, c'est de distinguer au cœur de ces différents « ordres de réalité » les principes explicatifs qui sont mis en œuvre pour comprendre le cours pris par les destinées individuelles. Il va de soi que ces ordres de réalité sont plus ou moins proches d'un idéal de rigueur scientifique. Mais là n'est pas l'essentiel : les uns et les autres sont susceptibles d'être mobilisés ou empruntés par les différents opérateurs et intervenants dès lors qu'il leur faut mettre un certain ordre dans le « vécu » des enfants et des jeunes, généralement en situation de souffrance, qu'ils sont amenés à rencontrer.

4.1.1. L'EXPÉRIENCE DE LA « BLESSURE NARCISSIQUE ».

A l'origine de la « blessure narcissique », il y a la prise de conscience brutale que l'image que nous avons de nous-même est en fait un leurre, voire une vision fautive de la réalité. La blessure narcissique vient le plus souvent de l'entourage proche ou de personnes pour qui on éprouve du respect ou de l'admiration. Plus le respect est important envers la personne à l'origine de cette blessure, plus celle-ci sera profonde. Plus la pertinence de la remarque sera forte, plus la blessure sera douloureuse. Une blessure narcissique peut être à l'origine d'une véritable perte de confiance en soi qui peut amener à une dépression ou à des problèmes

psychosomatiques. Le travail de psychothérapie est l'un des moyens de peu à peu guérir de cette blessure et de sortir des problèmes de santé qui peuvent en être la conséquence.³⁸

Cette blessure narcissique frappe l'enfant ou le jeune quand sa propre image de lui-même est remise en question, lorsque sa confiance en lui est ébranlée. C'est l'estime de soi même qui est perturbée. De tels moments, il y en a des dizaines tout au long d'une vie mais tous ne conduisent pas au mal-être. Ces remises en questions peuvent être des opportunités de retour sur soi, permettant de faire le point sur sa vie, ses croyances, ses valeurs et de peut-être réorienter sa vie.

Voici quelques exemples d'évènements qui pourraient être la source de cette blessure narcissique. Par exemple, dans le secteur scolaire, les échecs, les redoublements, les réorientations sont autant d'échecs pour les enfants et les jeunes qui vont perdre confiance en eux, qui vont avoir une image négative d'eux-mêmes, etc. D'autres exemples de déceptions engendrant des souffrances individuelles peuvent se produire dans le parcours des enfants et des jeunes au sein des mouvements de jeunesse. Il s'agit notamment du moment où le jeune voit les autres de son âge accéder à des fonctions, des responsabilités et pas lui. Cela entraîne de la déception, de la perte de confiance en soi, de la mauvaise estime de soi. Il en est de même des badges, de la dent d'Akela qui sont des « récompenses » pour les louveteaux (enfants de huit à douze ans) qui ont fait des efforts de comportements au sein de la meute (section louveteau) ou qui ont réussi à passer des épreuves. Ces « récompenses » sont maintenant interdites aux louveteaux (pour justement éviter ces frustrations, ces déceptions, ces souffrances). Les badges existent encore aux éclaireurs (jeunes de douze à seize ans) qui se fixent eux-mêmes leurs objectifs à atteindre. Mais il semble que parfois les animateurs, peut-être influencés par le système scolaire, ont tendance à faire passer un « examen » à l'animé...

Toujours au sein du scoutisme, un moment particulier peut engendrer des souffrances pour le jeune : la totémisation³⁹. La totémisation fonctionne comme un rite de passage mais des dérives proches du bizutage et de la brimade ont été dénoncées. La totémisation représente un moment de transition important dans la vie de l'éclaireur et la déception est grande lorsque ce moment tant attendu se transforme en humiliation.

4.1.2. L'EXPÉRIENCE DE LA SÉPARATION DOULOUREUSE

Toute vie humaine est susceptible d'être marquée par une séparation. Parfois elle constituera un réel soulagement, comme quand un homme auteur de violence conjugale finit par être éloigné de sa conjointe ; parfois elle peut être très douloureuse, par exemple le décès d'un proche à qui l'on tenait beaucoup. On peut considérer que la séparation est plus douloureuse lorsque la relation interpersonnelle est marquée par la proximité, le respect mutuel et la complémentarité. Les points de repère qui structuraient le cadre de vie viendraient alors à manquer. Dans ces situations, la souffrance est alors forte, et les sentiments de doute ou de haine (vis-à-vis de soi, de l'autre, de Dieu, etc.) dominent et bousculent les certitudes que l'on croyait acquises.

³⁸ Informations récoltées sur <http://www.docteurcliv.com/encyclopedie/blessure-narcissique.aspx>

³⁹ La totémisation est un moment précis dans le parcours d'animation où l'éclaireur va recevoir, lors d'une cérémonie faite d'épreuves, un nom d'animal. Cet animal est choisi par les animateurs et les éclaireurs déjà totémisés en fonction des ressemblances physiques, caractérielles, comportementales entre l'éclaireur et le totem à lui attribuer. Cette cérémonie a généralement lieu après un an ou deux d'animation afin d'apprendre à bien connaître le futur totémisé. La totémisation permet d'introniser en quelque sorte l'éclaireur, une fois totémisé, il fera partie à part entière de la troupe.

Plusieurs exemples de séparations douloureuses ont été évoqués par nos interlocuteurs.

Premièrement, lorsque l'enfant est séparé de ses parents ou l'un de ses parents. La première séparation entre le(s) parent(s) et leur(s) enfant(s) peut correspondre à l'entrée dans la sphère de socialisation (crèches, centre d'accueil, école maternelle, primaire, etc.). Elle peut être délicate et douloureuse tant pour les enfants que pour les parents, parce que les uns et les autres peuvent être confrontés à l'inconnu. Les parents peuvent ressentir une certaine angoisse à l'idée « d'abandonner » leur enfant. Une angoisse, un stress que les enfants vont percevoir, et qui peut être à l'origine d'un traumatisme plus ou moins marqué.

De la même façon, l'intervention d'un(e) délégué(e) de l'Aide à la Jeunesse ou d'un professionnel d'un service de santé mentale peut déboucher sur une séparation de l'enfant et de son entourage familial, douloureuse peut-être mais parfois salvatrice.

Les séparations conjugales, les divorces ne sont pas des événements anodins pour les enfants, principalement lorsque les conflits ne parviennent pas à s'éteindre, lorsque la garde de l'enfant est l'enjeu de querelles, et quand il doit trouver sa place, ses marques entre « la vie chez papa » et « la vie chez maman ». La souffrance est également présente lorsque l'enfant est poussé à prendre position dans le conflit parental.

Enfin, on l'a déjà évoqué, la disparition d'un parent (départ, décès) est aussi lourde de conséquences émotionnelles, mentales pour l'enfant ou le jeune qui ne serait pas suffisamment encadré, soutenu, accompagné dans sa souffrance.

Deuxièmement, lorsque l'enfant est coupé de son entourage. D'autres séparations, a priori plus anodines que les ruptures vécues dans le cadre familial, sont susceptibles d'occasionner un mal-être : lors d'un déménagement, lorsque l'enfant doit quitter ses amis, les animateurs du mouvement de jeunesse dans lequel on était intégré, les enseignants de son école maternelle ou primaire, les personnes de référence (famille d'accueil par exemple, éducateurs des centres d'accueil, etc.). Ou encore lors de la mise en autonomie du jeune qui quitte la prise en charge par le secteur de l'Aide à la Jeunesse. Cette mise en autonomie est un moment très délicat pour le jeune et qui nécessite un accompagnement particulier car l'enfant va passer d'un univers encadré de vie en collectivité à un univers isolé.

Toutes ces séparations ont pour enjeu majeur la « gestion » du passage d'un milieu familial (entourage connu) à un environnement inconnu (personnes inconnues).

4.1.3. L'EXPÉRIENCE DU DÉNI DE RECONNAISSANCE

L'approche proposée par Axel Honneth nous paraît poser, dans le contexte de nos sociétés contemporaines, les bases les plus solides pour comprendre le poids des expériences douloureuses sur le déroulement des biographies individuelles.

4.1.3.1. LES ATTEINTES À L'INTÉGRITÉ PHYSIQUE

Tout acte de violence physique et d'abus (maltraitance, viol, esclavage, torture, prison,...) génère de profondes souffrances. Dans ces situations, l'individu ne peut plus disposer librement de son corps et où il est contraint de réaliser des actes qu'il n'aurait pas commis sans cette violence. Ces atteintes provoquent honte et perte de la confiance en soi chez celui qui en est la victime.

4.1.3.2. LES DISCRIMINATIONS ET LES INÉGALITÉS DE TRAITEMENT

La Convention Internationale des Droits de l'Enfant a donné à tous ceux qui sont âgés de moins de 18 ans un statut de sujet de droits. Chaque enfant, chaque jeune a donc le droit de vivre dans la dignité : manger à sa faim, s'instruire, être informé, pratiquer un culte, etc. Toutefois, nous avons précédemment souligné que trop souvent encore, dans les institutions de socialisation (notamment dans la gestion des conflits en classe) les droits individuels ne sont pas respectés. Ces discriminations et ces traitements inégalitaires contribuent à générer un sentiment d'exclusion et une perte du respect de soi chez les enfants et les jeunes qui en sont victimes.

4.1.3.3. LE DÉNIGREMENT PAR LES AUTRES

Il se peut qu'à un moment donné de notre vie, nous soyons rejetés, critiqués ou dénigrés par d'autres simplement parce que nous n'adoptons pas le même mode de vie, le même mode de réalisation de soi que la majorité de nos contemporains ; parce que nous avons une autre façon de jouer nos rôles sociaux. Ces dénigrements peuvent induire une marginalisation, une déviance et une perte de l'estime de soi.

Quelques exemples faciles à comprendre permettront d'illustrer ce processus de stigmatisation et de dénigrement. On sait que les tenues vestimentaires sont épiées dans les cours de récréation ; on sait aussi que l'exclusion de certains enfants peut être due à leur accent, à leur couleur de peau, à leur pratique religieuse, à leur état de santé, etc. La prise en charge institutionnelle peut contribuer à une stigmatisation de ceux qui en ont été l'objet : l'enfant ou le jeune doit alors endosser une image associée à celle de l'institution qui l'héberge (IPPJ, IMP, santé mentale,...) et à celle de « jeunes à problèmes ».

Parfois aussi, la différence est induite par des événements subis par l'enfant ou le jeune : une maladie et ses conséquences ; les effets induits par le traitement médical qui est suivi ; la puberté et les changements corporels (voix, taille, poids, parties génitales, poitrine chez les filles, acné, etc.). Selon Mardon (2010), les menstruations sont considérées comme un moment de transition identitaire marquant l'identité des jeunes filles. Ces transformations pubertaires engendrent des modifications du rapport des jeunes filles à leur corps. Les règles témoignent dorénavant de la capacité de procréation des jeunes filles qui changent ainsi de statut, elle passe à celui de femme. Ce changement peut être difficile à accepter pour les parents ; renforçant parfois le contrôle parental mais également élargissant l'autonomie corporelle des jeunes filles qui vont devoir

« autocontrôler » (au sens donné par Norbert Elias) leur corps, notamment par un devoir d'hygiène et de dissimulation. Cet « autocontrôle » peut constituer une source d'angoisse et de peur chez les jeunes filles, créant notamment une solidarité spéciale entre elles.

La différence et l'attention à la différence peuvent être exacerbées par des éléments contextuels : codes de conduite liés à l'activité humaine qui a cours ; composition initiale du groupe dans lequel le nouvel arrivant doit s'insérer ; degré de cohérence des valeurs portées par le groupe de référence (mouvement de jeunesse, club sportif, etc.) ; degré de cohérence des valeurs affirmées par le groupe d'appartenance (famille, groupe ethnique, etc.) ; proximité ou distance entre les valeurs du groupe de référence et les valeurs du groupe d'appartenance ; etc. Il se peut ainsi que les premiers regards portés sur celui qui rejoint un club sportif ou un mouvement de jeunesse, les premières paroles qui lui sont adressées, soient d'emblée préjudiciables.

On connaît bien aujourd'hui les thèses bourdieusiennes de confrontation des habitus familiaux et scolaires, et le poids du capital « culturel ». Ce décalage entre la culture scolaire dominante et les cultures familiales est aujourd'hui l'un des arguments qui nourrissent les débats sur l'intégration et l'émancipation sociale. *« Est-ce que l'on doit insérer dans l'univers culturel scolaire des classes dominantes des activités de l'univers culturel des enfants des classes défavorisées pour éviter cette rupture et donc que les transitions entre le milieu extra et intra scolaire se passent bien ? Mais alors quid de l'émancipation sociale ? Mais si on ne le fait pas, il y a rupture et risque d'échec... »*, s'interroge Roger Godet. Les risques de rupture, de décrochage seraient donc accentués si l'on plonge les enfants issus d'un milieu familial où les valeurs et les codes de conduite sont très éloignés de ce qui est prôné dans l'univers scolaire. *« Les transitions seront plus difficiles pour eux. Le système est donc inégalitaire ! Là est alors tout l'art de la négociation entre les cultures : amener petit à petit chacun vers l'émancipation sociale mais sans rupture »* (Roger Godet).

Le dénigrement, comme la blessure narcissique, met l'enfant ou le jeune face à une réalité à laquelle il n'était pas préparé, en laquelle il ne croit pas, face à une réalité différente de la sienne. Tout comme dans l'expérience de la blessure narcissique, l'enfant ou le jeune peut en ressortir grandi si au terme de cette confrontation, il peut considérer avec recul sa vision personnelle du monde, réaffirmer la validité de certains de ses principes et en délaisser d'autres. Mais sans cette réappropriation personnelle, il y a fort à parier que la douleur perdurera.

4.2. DANS UNE PERSPECTIVE PROCESSUELLE

Plus qu'un événement dommageable, ce serait la suite ou la succession d'événements dommageables subis par l'enfant ou le jeune qui le place dans une situation de mal-être.

4.2.1. LA PRESSION CROISSANTE EXERCÉE SUR LES ENFANTS ET LEURS PARENTS

Nous avons déjà souligné les effets induits par la pression qui peut être exercée sur les enfants et les jeunes par leur milieu familial, et notamment les attentes en matière de réussite scolaire. Certains parents peuvent placer beaucoup d'espoirs et parfois trop de confiance dans le jugement scolaire (attente de bons résultats,

promotion sociale). De ce point de vue, le recours à des catégories telle que celle d'enfants à haut potentiel et à des stratégies éducatives visant à augmenter ce potentiel peuvent constituer des armes à double tranchant. Il n'est guère utile de rappeler que l'intelligence scolaire n'est qu'une forme conjoncturelle qui consacre certaines aptitudes individuelles. Les problématiques de l'absentéisme scolaire et de l'automutilation, déjà abordées, illustrent l'impact que peut avoir sur les enfants et les jeunes le poids des responsabilités que les parents mettent sur les épaules de leurs enfants. Poids généralement très lourd à porter et qui peut ainsi engendrer des souffrances.

Par-delà ces situations plus marginales, chaque élève et ses parents subissent une pression croissante qui culmine en fin de parcours au sein de l'enseignement fondamental, lors du passage du CEB. Attardons sur ce certificat d'études de base, qu'ont remis en cause certains de nos interlocuteurs.

Le CEB est un passage obligé, un bagage « *commun, que tout le monde doit obtenir* ». De telle sorte que « *l'obtention du CEB impose une pression dans les classes, sur les jeunes, ce qui provoque un stress négatif sur eux* » (Brigitte Welter). Par-delà cette situation de stress, il s'avère que tout le monde n'est pas capable d'obtenir le CEB et pourtant sans ce certificat, l'enfant ne peut accéder à l'enseignement secondaire, pourtant obligatoire. Pedro Vega-Egusquiza, conseiller du SAJ de Liège, pense qu'en obligeant les enfants, les jeunes à obtenir ce CEB durant le secondaire, « *c'est les remettre face aux cours généraux qui leurs posent problème, face auxquels ils avaient déjà buté et peut-être fui. Il faut leur laisser le choix du diplôme ou du brevet qu'ils veulent obtenir en fonction de leurs capacités* ». Alain Moriau, directeur d'un SAS, continue : « *La réforme du premier degré est une aberration : il faut que tous les jeunes aient leur CEB, alors on pousse des jeunes qui étaient en décrochage pour qu'ils obtiennent leur CEB. Une fois qu'ils l'ont obtenu, ils sont redirigés en général où de nouveau ils vont éprouver de grandes difficultés et ils vont finir par « re-décrocher »* ».

Interrogé, dans Le Soir du 22 juin 2011, à propos du taux de réussite exceptionnellement élevé à l'épreuve du CEB de 2010 (94,9% des élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles l'avaient obtenu), le président de la Ligue des Droits de l'Enfant, Jean-Pierre Coenen estimait que « *l'enseignement n'est pas bon à ce point. Déjà, on sait que plus de 20% des élèves ont un an de retard à la fin de la sixième primaire...* » Or, les enfants qui réussissent ce CEB devraient pouvoir accéder au secondaire sans problème mais c'est loin d'être le cas : « *l'échec scolaire est en augmentation en première secondaire* ». « *Mais je pense, poursuit Coenen, que c'est vraiment le type d'enseignement que l'on a et les exigences que l'on met à partir de la première année secondaire qui créent un effet pareil. A partir du moment où l'on ne fait pas de pédagogie, que dans les classes on fait du « frontal », que l'on dit aux élèves : « Ecoutez les gars, si vous ne réussissez pas c'est que vous n'avez pas étudié », si l'on ne met pas la remédiation en place immédiatement, il est clair que des échecs, on doit en avoir...* ».

Y aurait-il alors une alternative au CEB ? Jean-Pierre Coenen se dit « *tout à fait favorable aux évaluations externes : il vaut toujours mieux avoir un regard externe, même s'il est imparfait, où l'enseignement n'est plus juge et partie mais plutôt coach* ». Mais pour lui, « *cela n'a aucun sens à la fin du cycle primaire. L'école du fondement s'arrête à quatorze ans ; c'est à ce moment-là qu'il faut certifier. Le CEB perpétue cette cassure artificielle entre primaire et secondaire. Le jour où l'on rattachera vraiment le secondaire au primaire de façon à faire un véritable tronc commun, il n'y aura plus aucune raison de faire un CEB en fin d'école primaire* ». D'autres intervenants gardent confiance dans ce certificat. C'est le cas du chef du cabinet adjoint de la ministre de l'enseignement obligatoire Marie-Dominique Simonet, interrogé lui aussi à ce propos dans le même quotidien (Le Soir, 22 juin 2010) : le certificat d'études de base permet de savoir ce que vaut un élève, peu importe l'établissement primaire qu'il a fréquenté. « *Quand vous aviez auparavant des élèves qui, en première secondaire, provenaient d'une quinzaine d'établissements différents, ils arrivaient avec des résultats différents et les professeurs ne pouvaient pas nécessairement évaluer la qualité du travail fourni par l'école primaire. Parce qu'un 65% dans une école pouvait valoir un 75% dans une autre ou un 85% dans une troisième. Aujourd'hui par contre, ce qui est certain, c'est que quand un élève obtient un 90% et un autre un 60% à*

l'épreuve externe, le professeur de première secondaire sait qu'il a un travail différent à mener avec ces deux enfants ».

4.2.2. LA SUCCESSION DES INTERVENANTS DANS LA PRISE EN CHARGE INSTITUTIONNELLE

La prise en charge par le secteur de l'Aide à la Jeunesse ou de la santé mentale, si elle se fait en dehors d'une ligne de conduite cohérente et de continuité, peut provoquer elle-même des souffrances. Nos interlocuteurs ont pointé les effets induits par le manque de places dans les institutions existantes et les délais d'attente qui en découlent : trop souvent le jeune se retrouve ballotté d'un centre à un autre en passant par sa famille. Mais la succession des intervenants ou des placements institutionnels peut être la conséquence d'une intervention inadéquate : c'est au fil d'ajustements successifs que le jeune ou l'enfant finit par recevoir l'aide appropriée, cesse d'être « ballotté » et quitte la situation inconfortable et délicate d'un entre-deux fait de placements alternatifs, de retours dans la famille (qui est parfois elle-même source des problèmes).

Le processus de prise en charge des situations individuelles par l'Aide à la jeunesse et le cheminement des acteurs paraissent donc relativement morcelés. Ce morcellement est dû, selon nos interlocuteurs, à un manque d'harmonisation des pratiques entre les différents opérateurs.

Les effets cumulés du morcellement de la prise en charge, du manque de places dans les institutions ou centres d'accueils et des délais d'attente fort longs ont été dénoncés : les professionnels sont amenés tantôt à « construire des diagnostics favorables », tantôt à « judiciariser », tantôt à « psychiatriser » les dossiers. Nos interlocuteurs en appellent alors à la définition d'un cadre légal plus précis afin d'harmoniser les interventions.

4.3. DANS UNE PERSPECTIVE STRUCTURALE

Dans une thèse de doctorat en sociologie consacrée à la dépression, Anne Gauthier s'est intéressée à des personnes qui avaient en commun d'avoir vécu, et pour certains de continuer de vivre, un épisode dépressif (Gauthier, 2004).

Elle y envisage l'effort d'élucidation ou de compréhension dont font preuve ceux qui se sont appropriés une identité et un parcours de dépressif. Les récits qu'elle a recueillis durant de (très) longs entretiens témoignent d'un effort de mise en cohérence d'une histoire et des événements douloureux qu'elle semble contenir. C'est dans l'ordre du narratif, de la mise en intrigue (Ricoeur, 1991) que chacun de ses interlocuteurs tentait de transcender la douleur ou la souffrance existentielles. La mise en ordre de la vie vécue n'est possible que si elle peut se couler dans le moule d'une forme institutionnalisée ou sur des grammaires d'expression légitime : la psychiatrie, la psychologie, la psychanalyse,... en sont quelques exemples. Les catégories et les schémas de causalité qu'elles proposent servent « de trames reconnues et légitimes dans lesquelles l'individu peut couler le récit de ses expériences de vie » (Gauthier, 2004 : 131).

Le récit, la façon de raconter sa vie, comme le déroulement effectif des biographies individuelles, s'enracinent dans le monde social. Ce qui a pour implication que les grammaires d'expression légitime sont multiples : à

côté de la légitimité psychologique qui possède un caractère « romanesque », d'autres récits se construisent autour d'une revendication juridique (articulée autour de la demande de reconnaissance de droits essentiels), ou d'une logique clinique où l'apport du traitement moléculaire occupe une place centrale, ou encore d'un modèle de conversion, quasi religieuse. Ces mises en forme de l'expérience ne sont pas aléatoires : la façon dont on parle de soi est liée à la position sociale que l'on occupe, c'est-à-dire à ses engagements que l'on assume au moment où le récit sur soi est produit. Ainsi, la revendication juridique est le fait de personnes qui ont effectivement entamé une procédure en justice afin de faire reconnaître leurs droits.

Mais par-delà la position occupée, on sent le poids déterminant de la famille, qui est le décor principal des récits biographiques recueillis. Cette famille est vécue comme un lieu de transmission intergénérationnelle et de formalisation de normes d'équité intragénérationnelle : c'est le lieu essentiel où l'on reçoit en quantité variables des ressources précieuses, matérielles et affectives. Dans les familles où elles ont grandi, les personnes qui ont vécu un épisode dépressif ont été confrontées à des expériences difficiles en matière de transmission de biens matériels ou symboliques entre générations (certains estiment par exemple n'avoir pas reçu ce qu'ils auraient dû recevoir) et de redistribution des ressources entre probables et possibles héritiers (certains déplorent les effets d'une concurrence forte au sein de la fratrie).

C'est donc dans les échanges familiaux que les épisodes les plus dommageables pour le bien-être personnel ont été vécus, et ces épisodes étaient largement liés à des difficultés de reconnaissance de droits individuels. Les autres sont bel et bien présents dans l'expression narrative de la dépression : c'est au cœur des échanges interpersonnels que naît la souffrance et c'est à destination d'un « autre significatif » (selon l'expression de Berger et Luckmann, 1986) que le récit est construit. On ne parle pas de soi que pour soi mais on parle de soi pour convaincre un interlocuteur du bien-fondé de sa situation et de sa douleur.

Dans cette démarche où l'impératif de persuasion domine, les métaphores surabondent, à tel point qu'on peut se demander si la dépression n'est pas liée à un excès de sens : c'est probablement l'effet « magique » du narratif où celui qui tente de donner une forme à sa vie peut être pris de vertige en imaginant des variations multiples autour d'un même scénario. Et on n'en finit plus d'imaginer ce qui aurait pu se passer si... De cet enchevêtrement d'histoires multiples, surgissent un cri ou une plainte pour plus de justice. « La dépression, écrit Gauthier (2004 : 450) trouve initialement ses racines dans une sensibilité à l'inéquité (...) Les récits révèlent que les critères d'équité ne sont pas jaugés au moyen d'étalons fixes et sûrs, comme ceux qui sont consignés dans les normes sociales, par exemple, dans la loi ou dans la morale. Ce sont davantage des critères propres qui surchargent de complications les interactions sociales, car un accord intersubjectif se révèle de plus en plus difficile à trouver. Nous constatons donc que cette « sensibilité » est éminemment particulariste, d'autant que la comparaison ne porte pas sur un référentiel général entre autrui différents (la comparaison inter-groupes) mais sur un référentiel local entre autrui semblables (la comparaison intra-groupe) ».

D'autres événements vécus en aval du mal-être vont contribuer à exacerber la situation de souffrance : ces événements ont en commun d'être perçus comme des atteintes à l'individualité, de telle sorte que « la souffrance éprouve bien des difficultés à trouver un relais collectif, puisque les revendications portent sur des droits qui, particularistes, sont précisément difficilement universalisables. On peut par ailleurs constater qu'un tout autre sort est réservé aux expériences traumatisantes lorsqu'elles sont vécues collectivement, sur la base d'un déni de droits universalisables (par exemple, les crimes contre l'humanité). Dans ce cas, la souffrance reçoit un support collectif en empruntant le chemin soit de la reconnaissance symbolique et politique (c'est notamment le cas des commémorations du 11 septembre 2001 qui sont destinées à soutenir les familles des victimes) soit de la reconnaissance juridique (c'est notamment le cas du dossier espagnol à charge de Pinochet dans l'affaire liée à « l'autre 11 septembre », dossier destiné à soutenir les victimes de tortures, ainsi que les familles d'individus portés disparus) » (Gauthier, 2004 : 451).

Avec les constats posés par Gauthier, nous complétons les questions posées lors de notre réflexion sur les conditions de mise en œuvre d'une éducation citoyenne, et notamment sur l'idée de responsabilité. Nous verrons ultérieurement en quoi et à quelles conditions les expériences individuelles, même éprouvantes, peuvent constituer des opportunités d'apprentissage et non des moments de souffrance qu'il s'agit de « digérer » vaille que vaille...

5. DES MODES D'INTERVENTION SPÉCIFIQUE ET LEURS LIMITES

Complétons quelque peu sur les questions sur la prise en charge des jeunes par les Services d'Aide à la Jeunesse et les services de santé mentale : on a déploré le manque de continuité dans la prise en charge, le manque de cohérence et de communication entre les différents opérateurs et au sein des différentes institutions. D'autres points paraissent tout aussi problématiques et susceptibles de générer une situation de mal-être.

5.1. L'AIDE À LA JEUNESSE

Une fois que les jeunes atteignent l'âge dix-huit ans (20 ans si la demande d'intervention a été faite avant 18 ans), l'aide prend fin. Lorsque le jeune fait l'objet d'une mesure de placement, les SAJ doivent recourir à une mise en autonomie qui signifie le départ de la famille d'accueil, du centre dans lequel le jeune était placé. Il se peut qu'il faille éviter un retour en famille lorsque celle-ci représente un « danger » pour le jeune.

En définitive, certains jeunes doivent affronter une vie en autonomie très tôt. Les dispositifs d'accompagnement en appartement supervisé permettent d'adoucir la transition : le jeune va vivre dans un appartement ou kot, seul ou avec d'autres jeunes, avec l'accompagnement d'un intervenant social. Il n'est donc pas « livré à lui-même » mais il garde un contact avec sa famille, l'institution et les éducateurs. Cette mise en autonomie s'effectue généralement après un passage dans un service résidentiel, mais il arrive que cette mesure soit appliquée directement. De nombreux jeunes sont accompagnés par des services privés de l'Aide à la jeunesse : SAAE, SAIE, COE... Le CPAS peut également assurer cette mission.

Contrairement à ce que les jeunes imaginent dans certaines situations, soulignent certains de nos interlocuteurs, il ne s'agit pas d'une solution de facilité. La vie en autonomie est difficile : il faut faire face à une certaine solitude, se débrouiller avec des moyens limités et assumer les contraintes du quotidien. Il est donc essentiel que les parents ou, à défaut, le réseau des relations du jeune s'impliquent avec lui et l'entourent. Il arrive d'ailleurs que cette expérience se révèle trop difficile pour le jeune et aboutisse à un travail en vue d'un retour dans le milieu familial.

La prise en charge est subsidiée par la Fédération Wallonie-Bruxelles qui alloue une somme mensuelle (limitée) pour le loyer et les frais. Le jeune doit donc apprendre à établir et à gérer un budget assez serré pour ses dépenses. Il est accompagné dans cet apprentissage par les intervenants sociaux⁴⁰.

5.2. LA SANTÉ MENTALE

Nos entretiens ont mis en évidence des dysfonctionnements analogues à ceux évoqués pour le secteur de l'Aide à la Jeunesse précédemment. Ils ont souligné l'importance de lutter contre la stigmatisation des enfants et des jeunes qui passent par ces institutions. Après leur prise en charge, leur intégration sociale paraît parfois plus compliquée, et il ne leur est pas toujours simple ni possible d'accéder à un emploi de qualité. Enfin, une série d'interventions, que ce soit dans le secteur de l'Aide à la Jeunesse ou de la santé mentale, se font sous le sceau de l'urgence. Dans une série de cas, il n'y a pas anticipation des besoins, ni de solutions trouvées sur le long terme. On est souvent contraint à adopter la solution la plus immédiate face au problème qui se pose. Enfin, dans le cas plus précis de la prise en charge de problèmes de santé mentale, nos interlocuteurs ont déploré l'absence de places dans les crèches existantes et pointé l'utilité d'ouvrir des crèches thérapeutiques pour accueillir ces enfants.

⁴⁰ Informations récoltées sur le site d'un SAAE : <http://www.asbl-mapa.be/Questions.htm>

CONCLUSIONS

1. RAPPEL DES OBJECTIFS DE L'ANALYSE

Nous n'avons pas pour ambition d'épuiser l'ensemble du questionnement soulevé dans le cadre de l'analyse des transitions problématiques dans l'enfance et la jeunesse. Nous avons souligné en cours d'analyse l'impossibilité de répondre à certaines des questions qui nous ont été suggérées initialement, à savoir :

- Quelles sont les transitions clés et comment s'opèrent-elles ?
- Quels sont les facteurs qui différencient une transition réussie d'une transition problématique ?

Nous avons donc orienté nos réflexions autour de trois axes essentiels.

Premièrement, proposer une autre formulation du problème posé. Il s'agit à présent de se tourner vers les institutions de socialisation et les questions qui se posent quant à la possibilité et aux modalités de mise en œuvre du programme éducatif qui leur est imposé : comment les intervenants qui sont en contact quotidien avec les enfants et les jeunes se tirent-ils d'affaire pour former des CRACS et des individus bien dans leur peau ?

Deuxièmement, identifier les obstacles qui se dressent dans la mise en œuvre du programme éducatif : il n'est pas suffisant d'y adhérer, encore faut-il trouver les moyens concrets de leur mise en œuvre.

Troisièmement, considérer en plus des transitions qui structurent le cours de la trajectoire « normale » dans les institutions de socialisation et qui constituent de ce fait des passages obligés pour ceux qu'elles encadrent :

- le poids d'événements à forte charge émotionnelle et affective qui peuvent être à l'origine d'une inflexion dans la trajectoire individuelle et compromettre l'issue du parcours (perspective archéologique) ;
- les effets induits par le déroulement de cette trajectoire (succession de transitions, durée de séjour dans des intervalles,...) sur l'issue du parcours (modèle du cheminement) ;
- les modalités de réappropriation narrative, de mise en forme discursive des parcours marqués par des ruptures brutales, accidentelles, dommageables pour l'équilibre personnel (perspective structurale).

Les transitions ne nous paraissent pas *en soi* problématiques ; elles peuvent constituer des opportunités pour interroger les conditions de mise en œuvre des deux injonctions normatives de référence. Et c'est dans ce cadre que nous situons la réflexion finale sur l'orientation des politiques publiques.

2. CE QUE NOUS APPRENNENT LES ENFANTS ET LES JEUNES ISSUS DE L'IMMIGRATION

D'avantage qu'un groupe à problèmes ou que des jeunes en difficultés, considérons les enfants et les jeunes issus de l'immigration comme de précieux auxiliaires dans l'identification des épreuves les plus probantes et surtout des défauts, des déficiences ou des défaillances des institutions de socialisation.

Nous rejoignons ici l'un des axiomes de base de la démarche anthropologique : adopter la position de l'Autre, admettre l'étrangeté du monde familier. Ce détour par l'Autre permet de mettre en évidence les différences et les ressemblances entre les difficultés que « nos jeunes » peuvent rencontrer et celles que les « jeunes issus de l'immigration » peuvent vivre. Ces constats peuvent permettre de préciser ces difficultés et nous invitent au questionnement sur notre propre « système ». Leur expérience et leurs représentations du monde sont d'autant plus significatives que leur parcours migratoires, et celui de leurs parents, sont empreints d'une réelle utopie : celle d'un avenir meilleur que leurs parents ont cru trouver dans les pays occidentaux. Mais du rêve à la réalité, il y a un pas !

Ainsi il conviendrait d'interroger systématiquement les représentations communes des difficultés scolaires vécues par les enfants et les jeunes issus de l'immigration. C'est le cas notamment des explications apportées par deux de nos interlocuteurs, logopède et expert du Think Tank européen (PLS). La première explication renvoie à l'absence de maîtrise de la langue scolaire.

Lors de la rentrée dans l'institution scolaire, nous avons pu approcher le système scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles également par les expériences des enfants et des jeunes issus de l'immigration. Lors de leur entrée dans l'institution scolaire, outre le passage du milieu familier à l'inconnu, les enfants issus de l'immigration vont notamment buter sur des problèmes liés à la langue. Dans les crèches, les centres d'accueil extra-scolaire et les écoles maternelles, la langue d'usage n'est pas leur langue maternelle, celle qui est parlée dans la famille. Certains parents délaisseront leur langue maternelle et tenteront de parler le français chez eux pour faciliter l'apprentissage de la langue chez leur enfant. Mais leur connaissance du français reste partielle et lacunaire. « *Il faut faire une place symbolique aux langues maternelles. Il faut une ouverture aux langues, aux cultures, aux autres. Il faut un espace pour chacune* » (Laurence Sorgeloos). Ainsi, « *il faudrait une préparation à l'école primaire, notamment en ce qui concerne le langage, il faut préparer les enfants à l'utilisation de la langue française. Quand les enfants arrivent à l'école primaire, ils ont une maîtrise relative de leur langue maternelle, une maîtrise relative de la langue française et ils doivent rentrer dans l'apprentissage de l'écrit... On leur demande de se taire et d'écouter alors qu'ils apprennent une nouvelle langue et qu'ils ne savent pas ou pas bien la parler... Comment apprendre la langue alors ? Comment peuvent-ils comprendre l'écrit quand ils ne savent pas manipuler le langage oral ?* ». Selon Laurence Sorgeloos, les enfants parlent seulement pendant les temps de pause, à la récréation, entre amis, entre enfants avec qui ils partagent l'origine et/ou la langue maternelle ... A quel moment parlent-ils alors le français ?

La deuxième explication renvoie à l'histoire familiale de ces enfants et de ces jeunes et au déroulement du parcours d'immigration. Nous avons précédemment présenté des arguments développés par Séverine Karko et Audrey Houssière qui invoquent le poids des origines et des parcours de vie : la non-maîtrise de la langue scolaire, l'absence de soutien parental, la faiblesse des revenus. Ces enfants seraient alors moins soutenus et moins aidés par leurs familles que d'autres. De plus, les enfants et les jeunes immigrés, s'ils ont déjà commencé leur parcours scolaire dans un autre pays (leur pays d'origine par exemple) doivent alors se conformer au système éducatif belge et ils n'ont pas toujours toutes les informations pour s'y soumettre. Enfin, les enfants et les jeunes issus de l'immigration peuvent avoir subi des traumatismes liés à la migration comme au pays

d'origine qui fuient (guerre, violence, extrême pauvreté, etc.). Ces traumatismes jouent bien évidemment sur leur santé psychologique et leurs aptitudes relationnelles.

On le voit ces deux explications ont en commun de situer les causes des difficultés scolaires dans le chef des individus et non dans le fonctionnement de l'institution elle-même. Ces schémas privilégient une perspective archéologique alors que les difficultés scolaires pourraient naître de la rencontre de deux cheminements : le parcours scolaire institué et le parcours migratoire.

Pour lutter contre ce décrochage scolaire et pour faciliter l'intégration des jeunes issus de l'immigration dans le système scolaire une alternative a été mise en place, celle des classes passerelles. Mais les jeunes peuvent fréquenter ces classes uniquement en remplissant certaines conditions et pour une période de courte durée. Les jeunes vont donc éprouver des difficultés au moment de quitter ces classes pour réintégrer l'enseignement « normal ». Ils ne sont pas toujours prêts à réintégrer un système qui ne tient pas compte des différences et ils peuvent se retrouver face à des difficultés telles qu'ils finiront par « décrocher » du système scolaire. Comment alors faciliter ce passage ?

Les classes passerelles, classes réservées aux « primo-arrivants », constitueraient-elles une réponse satisfaisante ? Les élèves « primo-arrivants » sont accueillis dans des classes passerelles durant une période variant d'une semaine à six mois (avec un maximum d'un an), au cours de laquelle ils bénéficieront d'un encadrement spécifique leur permettant de s'adapter et de s'intégrer au système socio-culturel et scolaire belge. Ils pourront ensuite être dirigés vers l'enseignement qui leur convient le mieux. Ainsi, il existe une alternative pour les jeunes « primo-arrivants » qui ne savent pas s'intégrer directement au système éducatif belge. Cette alternative a toutefois des limites. Seuls les enfants considérés comme « primo-arrivants » peuvent bénéficier de cette aide, de ce soutien. Pour être reconnu comme enfant « primo-arrivant » il faut répondre à certains critères⁴¹ :

- être âgé de deux ans et demi à dix-huit ans accompli ;
- être arrivé sur le territoire national depuis moins d'un an et remplir l'une des conditions suivantes :
 - soit avoir introduit une demande de reconnaissance de la qualité de réfugié ou s'être vu reconnaître celle-ci,
 - soit être un mineur accompagnant une personne ayant introduit une demande de la qualité de réfugié ou s'être vu reconnaître celle-ci,
 - soit avoir introduit une demande de reconnaissance de la qualité d'apatride ou s'être vu reconnaître celle-ci,
 - soit être ressortissant d'un pays considéré comme en voie de développement ou d'un pays en transition aidé officiellement par le Comité d'aide au développement de l'Organisation de Coopération et de Développement.

Ainsi, tous les jeunes et enfants immigrés ou issus de l'immigration n'ont pas accès à ces classes passerelles alors qu'ils en ont très souvent besoin. Cette alternative est-elle réellement pertinente sous la forme qu'elle a à l'heure actuelle ? La période de prise en charge est-elle suffisante ? Efficace ?

⁴¹ Cette définition est celle qui se trouve sur le site Enseignement.be

3. QUELLE ORIENTATION POUR LES POLITIQUES PUBLIQUES ? UN EXEMPLE : L'ENTRÉE DANS LA SEXUALITÉ ADULTE

Dans ces conclusions, nous ne procéderons pas à un résumé des différentes idées reprises dans les pages qui précèdent, mais nous tenterons de les intégrer au départ de l'exemple de l'entrée dans la sexualité adulte. Nous n'avons fait qu'effleurer cette thématique lorsque nous avons posé la question des conduites à risques. Afin d'illustrer le sens de notre démarche, nous nous interrogerons sur l'orientation que les politiques publiques pourraient prendre dans la perspective d'une éducation à la citoyenneté et d'une attention au bien-être individuel, et pour le cas précis de la sexualité.

Ce choix n'est pas aléatoire parce que le regard porté sur la sexualité est souvent encombré de présupposés moraux et d'attentions contradictoires : la sexualité paraît relever de l'intimité mais elle est omniprésente dans les nouveaux médias ; la sexualité est vue comme un support de l'épanouissement personnel mais elle est aussi l'objet d'inquiétudes sourdes et profondes. Enfin, la « première fois », la première relation sexuelle n'est pas un événement anodin. Elle marque très certainement un point de transition important. Ce moment n'est pas sans risques, parce qu'il implique un dévoilement de soi face à l'autre, le partage même furtif de deux intimités. Et lorsque cette première fois n'est pas consentie, les blessures sont très profondes : c'est ce que nous rappelle Axel Honneth lorsqu'il évoque les atteintes à la dignité humaine.

3.1. LES REPRÉSENTATIONS DE LA SEXUALITÉ ET LES PRATIQUES SEXUELLES SONT INFLUENCÉES PAR LES TENDANCES STRUCTURELLES

Considérons ici l'intéressant point de vue développé par Alexis Fricker dans le cadre de la présentation de la soirée Théma « Génération Porno » diffusée sur Arte le 27 mai 2008.

Les jeunes, consommateurs et victimes

Qu'il semble loin le temps des aventures érotiques d'Emmanuelle et de ses images suggestives... Aujourd'hui, la société développe clairement une saveur pornographique, avec des consommateurs pornophages de plus en plus jeunes et, forcément, une vision de la sexualité totalement erronée.

Le raz-de-marée sexuel submerge aujourd'hui notre quotidien. Des publicités porno-chic à tire-larigot, le règne de l'image sur l'imaginaire des pré-adolescents, l'envie de faire comme les « grands » et une première appréhension de la sexualité et des rapports hommes-femmes qui passe au travers d'images pornographiques charriant violence, clichés et pratiques crues ne tournant plus qu'autour du génital et faisant abstraction de tout sentiment.

Les jeunes, pré-adolescents et adolescents, comme tout-un-chacun d'ailleurs, ont très facilement accès aux images et contenus pornographiques qui ne sont désormais plus qu'à portée de clic de souris. Internet a remplacé la télévision et certains sites proposent, gratuitement ou contre paiement, des séquences porno de qualité diverse. C'est l'univers du cybersexe

La fabrication d'une génération perturbée

L'accès se banalise donc fortement, et d'après le conseil supérieur de l'audiovisuel (CSA), près d'un tiers des 9-15 ans ont déjà visionné au moins une minute de film X, que ce soit à la télévision, sur internet ou même par téléphone portable. Autre tendance, entre 14 et 15 ans, huit garçons sur dix voient au moins

un film porno par an, et un garçon sur trois en visionne plus de dix chaque année. Regarder du porno semble donc monnaie courante et d'après une étude européenne menée en 2003 auprès de 16.000 collégien(ne)s français(es), les filles seraient plus traumatisées que les garçons : 56% d'entre elles affirment que ces images les dégoûtent, 28% qu'elles les mettent mal à l'aise et 16% qu'elles les choquent ; en revanche, chez les garçons, 54% se déclarent amusés, 34% avouent que cela leur plaît et 12% qu'elles leur sont utiles.

« Bien évidemment, comme l'affirme le sexologue et directeur de l'institut de sexologie Jacques Waynberg, la curiosité sexuelle est normale à cet âge. Pour le puceau, il s'agit de voyeurisme polisson. Mais le principal problème, ici, est que la constitution de la sexualité ne se fait pas par l'imaginaire. Et l'impact peut s'avérer catastrophique sur des jeunes sans aucune expérience ». En fait, ces représentations sommaires et crues du rapport sexuel font illusion et, surtout, font mine d'être une représentation de la réalité. « Nous sommes en présence d'un substitut artificiel à la sexualité, poursuit Jacques Waynberg, la vision est tronquée, comme si, pour apprendre la langue française, nous ne lisions que des romans policiers. Dans le cas des films pornographiques, c'est identique. Tout le champ de la sexualité n'est pas dévoilé ». Conséquence : la fabrication d'une génération qui risque d'être « incapable d'avoir et de construire une sexualité pleine et riche ».

Le porno joue donc un rôle de substitut à une éducation sexuelle qui n'existe plus nulle part : l'établissement scolaire s'en dédouane ou aborde le sujet sous l'angle scientifique et biologique, la famille reste dans la majeure partie des cas hermétique à ces thématiques et les discussions entre copains se résument à des comparaisons de performances, réelles ou fantasmées.

« L'homme nage constamment dans l'épouvante, il est uniquement obsédé par la taille du sexe, précise Jacques Waynberg. Et son seul objectif, c'est de parvenir à remplir la béance féminine par la pénétration. Cela correspond au complexe bien connu de la castration ».

Le sexe, produit éphémère de la société de consommation

Dérives majeures de la pornographie, les pratiques sexuelles. Et puisque règne le diktat de la performance, l'homme doit correspondre à l'image d'un Rocco Siffredi, il devrait enchaîner les érections comme un infatigable étalon et pratiquer la sodomie dans ses rapports avec ses partenaires. « C'est une situation inquiétante, commente Jacques Waynberg. Le jeune téléspectateur d'un film porno s'identifie à des interprètes dont le métier consiste à faire du sexe et qui ne correspondent pas à la norme. Chez eux, il n'y a pas de sentiment. Ça développe forcément un complexe. Et puis les pratiques ne sont également pas la norme : la sodomie, le triolisme, les orgies. Femmes et hommes ensuite, s'ils sont trop influencés par cela, se demandent s'ils sont normaux parce qu'ils n'aiment pas ça ». La déferlante tout-sexe constitue donc un vrai danger et, selon l'anthropologue, psychiatre et sexologue Philippe Brenot, « le porno est le plus mauvais modèle qui soit en termes de sexualité : corps morcelés, gros plans sur les organes génitaux, cadences accélérées, violences des gestes et des mots... Cela génère de la dévalorisation de l'autre et de soi ». Le poids du sexuellement correct ne cesse de se renforcer et l'érotisme, lui, disparaît totalement des relations.

Par ailleurs, l'homme apparaît toujours comme le dominateur et la femme comme une créature dont l'unique rôle consiste à se soumettre aux envies bestiales du mâle, une partenaire jetable réduite à l'état d'objet. Du coup, les garçons, par ces représentations, ont tendance à classer les femmes en deux catégories : les « faciles » avec lesquelles on peut tout faire – illustration malheureusement bien réelle en est livrée par les « tournantes », les viols collectifs –, et les autres auxquelles on peut éventuellement s'attacher sentimentalement.

Certains spécialistes évoquent aussi aujourd'hui la « sexualisation de l'enfance ». Si l'âge de la première relation sexuelle se situe autour de 17 ans, les jeunes semblent vivre des expériences étonnantes de plus en plus tôt et le phénomène semble même se banaliser. Dans certaines cours d'écoles et de collèges, la tendance est à la fellation et à la masturbation, les vestiaires et les toilettes sont parfois sous haute surveillance et la mode est au « fuck friend », symbole d'un sexe consommé

pour être immédiatement jeté aux oubliettes, à l'image d'un produit éphémère sans autre intérêt que le plaisir qu'il procure dans l'instant.

La pornographie, addictive et asservissante

Dernier aspect marquant dans l'actuelle société pornophage, l'impact des nouvelles générations de téléphones portables. Ces appareils deviennent, à l'instar des caméscopes ou caméras numériques, des moyens de plus en plus fréquents pour fabriquer son propre film amateur ou capter des scènes de sexe, à l'image du happy slapping et des actes de violence gratuite dont des séquences sont ensuite diffusées sur la toile.

Les jeunes générations s'emparent de ces outils et surfent sur une vague pétrie d'un exhibitionnisme valorisant et de la nécessité d'afficher, encore et toujours, le culte incontournable du phallus.

Voilà donc encore l'un des aspects du grand chapitre des dangers de la pornographie qu'Alexandre Soljénitsine assimilait à un asservissement de plus dans la société contemporaine : « On asservit mieux les hommes avec la pornographie qu'avec des miradors ». Affirmation reprise et confirmée par plusieurs études d'ampleur sur le phénomène de la pornographie dont certaines pointent essentiellement un danger majeur : le risque de la misère culturelle lié à la consommation à outrance, voire addictive, de la pornographie.

Les réalités sensorielle, émotionnelle et existentielle disparaissent au profit d'impostures et de leurre virtuels. Un nouvel ordre sexuel – né en 1953 avec l'avènement du magazine Playboy – se met au service d'une réalité encore bien plus concrète, sonnante et trébuchante : l'industrie du porno représenterait aujourd'hui un chiffre d'affaire annuel estimé à près de 60 milliards d'euros.

<http://www.arte.tv/fr/Comprendre-le-monde/Generation-porno/2041326.html>

La sexualité, en tant que produit de l'activité humaine, est donc bien soumise aux grands courants de fond que nous avons identifiés dans la première partie de notre analyse.

1. L'entrée dans la sexualité, voire certaines pratiques sexuelles, sont régulées par le droit. En sens inverse, les droits reconnus aux femmes et la diffusion des moyens de contraception ont influencé les représentations de la vie affective et sexuelle, en la détachant des questions de fécondité.
2. Les pratiques sexuelles s'inscrivent dans le contexte global d'une amélioration des conditions de vie, mais depuis quelques décennies elles sont soumises aux effets d'un contre-courant impulsé par la résurgence d'épidémies ou de maladies à grande échelle : SIDA et autres maladies sexuellement transmissibles).
3. Il est inutile de beaucoup insister sur la contribution des nouveaux médias de l'information dans la diffusion de nouvelles normes et pratiques sexuelles. Comment résister en effet face à un marché de 50 milliards de dollars, à 372 millions de pages pornos sur le web, à une centaine de sex-shops en Belgique (chiffres diffusés par le quotidien belge La Dernière Heure, 13.02.2007) ?
4. La sexualité est également largement soumise au regard des sciences humaines et de la psychologie.

Arrêtons-nous davantage sur les modes de gouvernance puisqu'il s'agit justement de s'interroger sur la déclinaison des politiques publiques en la matière. Dans la situation actuelle, qui prend en charge les questions relatives à la sexualité des enfants et des jeunes ? Les pouvoirs publics ? Des associations soutenues par les pouvoirs publics, conformément au principe de subsidiarité ? On pointera dans les pages qui suivent les initiatives importantes prises par la Mutualité socialiste : réalisation d'une enquête auprès d'un échantillon de

jeunes de quinze à vingt-cinq ans ; création d'un site web lfeelgood.be notamment consacré à des informations en matière de sexualité. Nous nous attarderons plus particulièrement sur le contenu de ce site, parce qu'il tend à aller au-delà des informations relatives à la contraception, à la grossesse, au SIDA, comme c'est par exemple le cas pour des centres de planning familial. Par exemple:

- <http://www.planning-familial.be/accueil1.html>
- <http://www.planningfamilial.net/centres.html>
- <http://www.lafamilleheureuse-liege.be/>

Enfin, la thématique de la sexualité des jeunes est largement liée aux logiques de pilier : on n'ignore pas la divergence des positions prises à cet égard dans les fractions les plus conservatrices du monde catholique et au sein des mouvements de gauche. Et certains débats sont loin d'être épuisés quand on évoque certaines pratiques sexuelles, comme la masturbation.

L'éducation affective et sexuelle est donc placée en première ligne et son importance paraît ravivée, compte tenu du désarroi des institutions et des agents de socialisation face à la concomitance de tendances structurelles lourdes. Et parce qu'elles sont plus sensibles aux effets de période, les jeunes générations sembleraient expérimenter, de plus en plus tôt, de nouvelles pratiques sexuelles et un nouveau rapport à la sexualité.

L'hypersexualisation menace nos ados

Télé, pub, internet : la sexualité est partout. Souvent beaucoup trop tôt chez les jeunes. Le Crioc s'inquiète. Par Fabrice Voogt

Le concept est né Outre-Atlantique, mais le phénomène est déjà bien connu chez nous. Appelé hypersexualisation, il consiste, chez les jeunes, à adopter des attitudes et des comportements sexuels jugés trop précoces.

Ce « modèle » s'inspire souvent des stéréotypes véhiculés par la pornographie : homme dominateur, femme objet séductrice et soumise, explique Eve Hanson, qui a réalisé une étude sur le sujet pour le Crioc, le Centre de recherche et d'information des organisations de consommateurs.

La sociologue, qui s'est basée sur des actes de colloques et des enquêtes consacrées à cette thématique, s'est plus particulièrement intéressée à l'influence de ce phénomène chez les enfants et les adolescents : « Dans leur chef, l'hypersexualisation se manifeste surtout à travers les tenues vestimentaires mettant en évidence certaines parties du corps (décolleté, pantalon taille basse dévoilant les sous-vêtements, pull moulant...) ou par des attitudes et des postures à caractère sexuel qui envoient un signal de disponibilité sexuelle (se passer la langue sur les lèvres, se déhancher, bomber le torse) ».

Omniprésente, la sexualité véhicule aussi le culte de la performance, construit sur de nouvelles normes, implicites mais contraignantes, explique Eve Hanson. Sexologue clinicien, Pascal De Sutter évoque ainsi « les défaillances érectiles après 50 ans ou l'inhibition de désir chez la mère de famille » qui sont passées du « normal » socialement accepté à l'« anormal » qu'il faut absolument soigner.

Troubles de l'alimentation

Quant aux jeunes, poursuit Eve Hanson, ils sont de plus en plus sollicités, par internet d'abord, mais aussi par certains magazines, « surtout féminins qui s'adressent aux jeunes filles avec des articles à connotation sexuelle du type "7 raisons de coucher le premier soir" ou des tests qui classent les lectrices en trois catégories : la super extra salope, la salope normale, la ringarde ».

L'auteur pointe également les dérapages publicitaires (la marque de produits dépilatoires Veet et sa campagne web « Mon minou tout doux »...), les jeux vidéos (le jeu de simulation Ma Bimbo, les Sex Bracelets où chaque couleur correspond à un code érotique...). Les conséquences peuvent être très négatives : réduction de la personne à son sex-appeal, dépression, troubles de l'alimentation, mauvais

résultats scolaires... Selon le Crioc, il convient, dès lors, de développer la capacité d'analyse des jeunes et leur esprit critique par une éducation à la consommation raisonnable et raisonnée. Elle passe notamment par un décodage publicitaire et une éducation aux médias.

http://www.lesoir.be/lifestyle/air_du_temps/2011-07-16/l-hypersexualisation-menace-nos-ados-851442.php, samedi 16 juillet 2011

3.2. LES RÉPONSES APPORTÉES PAR LES INSTITUTIONS

Une série d'initiative prennent appui sur les opportunités offertes par Internet pour s'adresser aux plus jeunes générations. Sur ces sites, tels que www.ifeelgood.be (à l'initiative des Mutualités socialistes belges), ou www.laura.be (initié par les mutuelles, les pharmaciens et le Ministère de la santé, mais à présent fermé), le ton et la présentation se veulent accessibles aux adolescents et aux jeunes : « *Aie, tu as atterri sur un site de contraception !* » (www.laura.be). Sur www.laura.be, on retrouvait des informations sur « la première fois » et « *quelques tuyaux pour la première fois* », sur « *l'amour sans risque* », sur les moyens de contraception, mais aussi « *des tests comme tu les aimes* ».

« Sois à l'aise. Ce n'est pas une course, personne n'attend de toi que tu arrives le premier ou la première. Prends tes précautions. Opte pour la pilule ET le préservatif. Une combinaison des deux vous protégera contre une grossesse non désirée et les maladies sexuellement transmissibles (MST). Bien sûr tu peux également remplacer la pilule par un autre contraceptif. Ce n'est pas parce que quelqu'un t'embrasse qu'il ou elle veut directement faire l'amour. Faire l'amour s'apprend en expérimentant et en discutant avec ton partenaire. Ne te fais donc pas de soucis si ce n'est pas une réussite dès la première fois ».

Les questions et les textes d'amorce allaient droit au but : « *Est-ce que tu peux faire confiance à tes copains ? Le sexe s'apprend en le pratiquant. Toutefois, il est utile de vérifier si tu peux faire confiance à ton copain/ta copine future avant. Fais le test, tu seras fixé immédiatement* ». Parmi les questions du test accessible sur Laura.be : l'hygiène intime, l'utilisation adéquate du préservatif, la séropositivité, le sexisme, le désir sexuel, les maladies sexuellement transmissibles, etc.

L'analyse qui suit consiste en une réactualisation des données présentées dans les actes du colloque international « Jeunes, dynamiques identitaires et frontières culturelles » organisé par le Comité de Recherche Sociologie de la jeunesse de l'Association Internationale des Sociologues de Langue Française (AISLF) à Hammamet (Tunisie) en février 2007 (Guillaume ;2008 in Melliti I., D. Mahfoudh, R. Ben Amor et S. Ben Fredj (dir.).

Le site www.ifeelgood.be propose une amorce plus légère : « L'amour, ah l'amour ! », et des rubriques « Préliminaires », « Relations », « Orientation sexuelle », « Première fois », « IST », « Protection », « Plaisir et pratiques ». On y propose aussi (c'est dans l'air du temps) des vidéos au format assez court (deux minutes) : micro-trottoir auprès de jeunes ; rencontre d'adultes, de professionnels de l'éducation ; etc. A côté de l'information sur la sexualité et l'amour, le site s'ouvre à des questions liées à la société, aux drogues, à l'équilibre (image personnelle, études, examens, alimentation, etc.), à la dépression, au stress, au suicide, à la démocratie,...

Des discours tenus à propos de la sexualité, émergent les contours d'un ordre normatif articulé autour de quatre thématiques essentielles.

La sexualité est une affaire personnelle ; à chacun de juger s'il est prêt.

« Il n'y a pas d'âge pour la première fois. Que tu aies 16 ou 61 ans, tu es prêt(e) quand tu es prêt(e). Tu ne te sens pas prêt(e) ? Alors ne te laisse pas convaincre par les histoires de tes amis ou de ton partenaire qui insiste. C'est à toi seul(e) de décider quand tu feras le pas. Et quand tu le feras, opte pour l'amour sans risque, partout et toujours ! » (www.Laura.be).

« Il n'y a pas d'âge auquel « on doit » avoir fait l'amour ! Ni d'ailleurs de « durée maximum d'une relation » avant d'avoir des rapports sexuels. La clé de tout, c'est que c'est TOI qui décides quand tu es prêt(e), quand tu as envie » (www.ifeelgood.be).

Pour Le Gall et Le Van (2003 : 35-57), la socialisation à la sexualité s'opère moins en référence à des normes et valeurs dominantes s'imposant à tous et elle est dès lors plus vécue comme une expérience personnelle. La raison tiendrait à « l'affaiblissement de l'armature institutionnelle de la vie privée » (Bozon ; 2001 :11-40). Mais ne peut-on voir au contraire l'émergence d'une nouvelle norme consacrée par certaines institutions de socialisation : c'est à chacun et à chacune d'effectuer un choix... « ressenti » plus que « raisonné ».

Les prescriptions – et peut-être bien les interdits – ont survécu au déclin des institutions religieuses et de ses compléments laïcs, et ils contribuent à maintenir certains repères dans l'initiation sexuelle et amoureuse : il s'agit aujourd'hui de composer avec l'idée de « risque » – nous y reviendrons –, et avec celle d'un droit individuel au plaisir.

« Une règle d'or, pour la première fois comme pour les suivantes : qu'aucun des deux partenaires ne se lance dans le sprint final alors que l'autre n'est pas encore sur la ligne de départ ! Pour faire l'amour, il faut être deux... et en profiter à deux ! (...) Faire l'amour pour prouver quelque chose aux autres, pour ne pas décevoir ou pour ne pas avoir l'air d'un extraterrestre c'est pas vraiment malin. Garde ta personnalité, suis tes envies et prends ton temps. Souvent, on remarque que les filles expriment plus facilement leurs craintes et leurs sentiments. Si elles ne se sentent pas prêtes, elles préfèrent attendre le bon moment. Et elles ont tout à fait raison ! Mais les gars ! Pour vous c'est pareil, vous avez aussi le droit de refuser, de ne pas avoir envie ou de ne pas vous sentir prêts ! » (www.ifeelgood.be).

La sexualité est une occasion d'affirmation de soi.

« Homo, hétéro ou Bi ? Bonne questions mon/ma cher/chère Watson, et pas élémentaire du tout ! C'est à toi et à toi seul(e) de découvrir ton corps et ta sexualité, au rythme qui te convient... Personne ne peut te convaincre d'être ce que tu n'es pas... Toi seul(e) saura si tu aimes ce que tu vis... Toi seul(e) saura répondre à la question : quelle est mon orientation sexuelle ? » (www.ifeelgood.be).

Plus qu'une affaire personnelle, l'entrée dans la sexualité relèverait d'un processus de recherche et d'affirmation identitaire. Il s'agit de découvrir « soi-même » sa sexualité. Voici, à titre d'exemple, ce qu'écrit une psychothérapeute dans un journal édité par la Mutualité Chrétienne belge.

« Je suis très sceptique sur le fait que les parents puissent avoir un rôle à jouer dans l'accès à la sexualité et à la vie amoureuse de leurs ados (...) Au moment de l'adolescence, le mieux qu'aient à faire les parents, c'est d'être à l'écoute de l'adolescent si celui-ci a envie de parler. Cependant, une intimité doit être respectée par rapport à ce qu'on peut se dire entre parents et enfants. A un moment donné, il vaut mieux qu'on ne se dise plus tout. Je sais que cela va à l'encontre du principe actuel prônant la communication selon laquelle tout doit se dire, s'entendre, se savoir. Mais cela fait des dégâts. Le respect de l'intimité et la frontière entre les générations favorise le fait que l'ado se prenne en charge, se respecte, comprenne la valeur de son histoire personnelle, sans être dans un collage avec ses parents » (Martine Goffin, psychothérapeute et psychanalyste au département adolescents et jeunes adultes du Service de Santé Mentale Chapelle-aux-Champs, Bruxelles).

www.enmarche.be/Societe/Jeunes/Adolescence_sexualit%C3%A9.htm

L'identité sexuelle est une chose qui se conquiert, qui se construit au cœur même d'un questionnement sur soi. Les conceptions avancées ici semblent accréditer l'idée que l'entrée dans la sexualité constituerait un moment de « mise au point » de la personnalité (Bozon ; 1993 : 1317-1352), voire d'affirmation ou de révélation de son identité.

La sexualité est un engagement librement consenti entre deux individus qui ont les mêmes droits.

« Garçons et filles sont sur un même pied d'égalité en termes de sexualité, comme ça devrait être le cas dans tous les domaines ! Dans un couple hétérosexuel, ce n'est pas (ce n'est plus !) le garçon qui décide, qui dirige, qui domine, « qui prend le dessus », dans tous les sens du terme » (www.ifeelgood.be).

« Personne ne peut te forcer à faire des choses contre ton gré. On a tendance à penser que les viols et autres violences sexuelles sont surtout perpétrés par des inconnus. Pourtant, les coupables font le plus souvent partie de l'entourage de la victime, voire ont autorité sur nous : père, beau-père, oncle, prof,... Plus rarement, c'est une femme: mère, belle-mère, prof,... » (www.ifeelgood.be).

Seules seraient donc valides les contraintes qui naissent du consentement des protagonistes. Le Gall et Le Van (*op.cit.*) suggèrent à ce propos que l'amour authentique devient le seul principe de légitimation du passage à l'acte. Et il n'est pas exclu que cette représentation de la « bonne » vie sexuelle soit régie par « le » besoin culturellement reconnu par la société : le bien-être personnel des individus (Bajoit, 2003). En d'autres termes, un amour « authentique » signifierait l'équilibre psychique, mental et affectif, l'autoréalisation identitaire et le bonheur.

Le défi qui se pose est alors celle de savoir comment faire en sorte que la liberté n'engendre pas trop d'insécurité et de menace pour soi (Singly, 2003). Ou, dans les termes de Bajoit (*op.cit.*), celle de la tolérance sélective ou de la réciprocité des libertés individuelles : la liberté des uns ne peut être limitée que par celle des autres ; avant on se sentait coupable parce qu'on n'avait pas respecté la règle, aujourd'hui parce qu'on ne respecte pas son partenaire. Et ce, d'autant plus que les engagements affectifs et sexuels amènent chacun des protagonistes à s'y dévoiler... au propre comme au figuré.

La sexualité est l'affaire d'individus responsables et réflexifs.

L'engagement amoureux n'est pas un long fleuve tranquille : qu'en est-il de la fidélité, de la jalousie ? Comment s'aimer pour la vie ? Trois conditions paraissent indispensables au couple : la sécurité, le désir sexuel, l'envie d'aller plus loin (www.ifeelgood.be). « *La fidélité revient-elle à s'engager, à signer un contrat dans lequel on promet de ne jamais faire l'amour avec quelqu'un d'autre (par exemple* » (ibid.) ? Mais à cette question, pas de réponse autre que celle que le couple parviendra à trouver : « *Sujet épineux, délicat dont il est pourtant utile de causer quand on est amoureux ! Il existe autant de couples différents que de réponses...* » (ibid.).

Quand la question de la jalousie est abordée, c'est à travail réflexif que chacun est invité.

« Quand la jalousie en amour devient « maladie », il est temps d'en discuter, de comprendre son origine. Lorsqu'elle devient une obsession, elle peut tout gâcher. Que cache la jalousie ? Jaloux/jalouse ? Moi ?... Et pourquoi ? Parce que je manque de confiance en moi (...) Parce que j'ai peur de souffrir et de perdre l'autre (...) Parce que je n'ai pas ou plus confiance en mon/ma partenaire. Il s'agira de voir d'où vient ce manque de confiance, s'il est justifié ou non » (ibid.).

Dans ce discours sur la sexualité, on perçoit en filigrane la référence au modèle de l'agir autonome, axé autour de l'idée de projet personnel, de liberté contractuelle, de responsabilité individuelle ou plus précisément, de responsabilisation individuelle (Charbonneau et Estèbe, 2001). Chacun conserve une liberté, mais cette liberté doit s'exercer dans un contexte de risques accrus. La sexualité est elle aussi contaminée par le sentiment que l'on vit dans un monde incertain, qu'il faut donc parer constamment à ce qui pourrait advenir, chercher à maîtriser le présent (Ion, 2005).

« C'est toi qui décides de ton corps ! Même si tu es amoureux/euse fou/folle de ta/ton partenaire, ne le/la laisse pas décider pour toi » (www.ifeelgood.be).

L'entrée dans la sexualité fait donc figure d'un « engagement » fort, où il faut tout à la fois être soi, s'épanouir et poser des choix individuels qui prendront une valeur pour « soi » et pour « la relation ». Dans cet ordre d'idées, la relation est à la fois comme substantifiée et sacralisée : elle prend l'allure d'un bien dont l'accès restera interdit au profane, à celui qui n'a pas « su » s'y prendre. Et ce ne serait pas tant l'épanouissement de l'autre qui est en jeu, que l'établissement d'une « relation » où chacun des individus singuliers pourra trouver sa pleine expression.

« Et le plus grand mythe sexuel, c'est sans doute l'idée que, « pour être bons », et « pour que ce soit bon », il faut jouir ensemble. Brisons-le tout de suite : l'orgasme simultané est un fait d'une minorité d'amants. Cela peut s'expliquer de plusieurs façons » (www.ifeelgood.be).

Les deux aptitudes essentielles : prendre son temps et se protéger.

Les techniques de drague, les conseils « *pour grimper au 7^{ème} ciel* », l'utilisation des préservatifs : visiblement, la sexualité, cela se prépare.

« Prendre son temps » et « se protéger » constituent les deux aptitudes essentielles qui font écho aux deux normes de référence : le bien-être personnel et l'agir responsable. Cela étant, il n'est plus fait référence sur le site www.ifeelgood.be aux dispositions légales en vigueur en Belgique.

3.3. LES QUESTIONS (EMBARRASSANTES) POSÉES PAR LES JEUNES

Et du côté de jeunes eux-mêmes, quelles questions émergent lorsque l'on évoque la sexualité ?

Partons ici des échanges entre un sexologue et des jeunes invités à l'émission « Quand les jeunes s'en mêlent ». L'émission de ce jour-là avait pour thème : les jeunes et la pornographie. Ce sexologue s'étonnait de ce qu'il percevait comme une contradiction dans les opinions exprimées : d'un côté, les jeunes présents en studio dénonçaient les usages d'images à connotation sexuelle dans la publicité ; de l'autre, ils témoignaient d'une grande latitude à l'égard des pratiques sado-masochistes, ne comprenant pas pourquoi ces pratiques étaient considérées comme « pathologiques ». *« Mettre une femme nue dans une pub, c'est dégradant. C'est choquant parce qu'elle ne sert à rien, elle n'apporte pas de valeur au produit. La femme devient l'objet à vendre »,* affirmait l'une des jeunes filles. *« Ce qui est choquant, c'est qu'on voit des femmes nues tout le temps, mais ça n'apporte rien »,* complétait l'autre, en posant l'opinion suivante : *« Le sadique, il fait ça chez lui, il fait ce qu'il veut »*. Ce à quoi répondait le sexologue en interrogeant la validité et la pertinence du principe qui voudrait que *« quand deux personnes sont consentantes tout est permis »*.

Mais y avait-il dans l'opinion exprimée par ces jeunes une « réelle » contradiction ? Ne faudrait-il pas plutôt y déceler l'affirmation d'un droit individuel à l'expression libre des aspirations et/ou des besoins intimes dans le cadre d'un échange librement consenti, « authentique » (« On fait ce que l'on veut », c'est-à-dire ce que l'on ressent vraiment), et un devoir public d'intervention et de régulation des identités de genre, voire des identités sociales (« On n'est pas chez soi », et il y a des choses qui risquent de devenir dégradantes dès lors qu'elles sont publiques) ? Tout se passe comme si, à leurs yeux, il ne fallait pas glisser dans l'intimité de la relation un regard public inquisiteur. Ou comme si l'on adressait aux pouvoirs publics la demande suivante : « Faites le ménage à l'extérieur, mais laissez-nous gérer « notre » intimité ».

Il y a là une adhésion à l'idée qu'il revient à chacun d'affirmer sa singularité, d'user de sa liberté de chercher la formule la plus aboutie d'expression de soi. Il y a aussi une demande de limites et de frontières qui contribueront à délimiter l'espace d'une expérimentation « vraie » – ou du moins perçue comme telle. Parce que ce travail de subjectivation ne saurait être aliéné par des visées consuméristes, ou par des valeurs qui en sont le corollaire (la performance, l'excellence, etc.). Et parce que celui qui entame ce travail doit disposer d'un droit à l'erreur, sans risquer d'être reconnu pour ce qu'il n'est pas ou de perdre l'estime de soi.

Deux autres hypothèses peuvent être soulevées. Tout d'abord, celle d'une méfiance à l'égard des prescrits institutionnels. La réaction des jeunes invités de l'émission *Quand les jeunes s'en mêlent* traduit-elle leur hésitation à adhérer aux injonctions de ceux qu'ils jugent incapables de réguler la sphère publique mais désireux de contrôler la sphère de l'intimité ? Percevaient-ils un risque à être trop perméable aux discours ambiants ? Il y aurait alors en filigrane de ces questions, une méfiance réelle à l'égard de « l'institué » et des attentes très fortes à l'égard de « l'instituant ». Plus qu'un rejet de tout encadrement normatif, il s'agirait d'une attention aiguisée envers le processus de définition de ces normes et d'attribution des responsabilités individuelles. Si l'on semble admettre qu'il y a des choses qui relèvent de la responsabilité individuelle, on ne serait guère disposé à accepter sans sourciller les limites du cadre constitué par d'autres.

La deuxième hypothèse repose sur l'affirmation d'une stratégie de résistance à l'égard d'injonctions qui sont adressées aux jeunes par les institutions du monde adulte. L'entrée dans la sexualité adulte prendrait la forme d'une sorte de sas. L'apparente latitude témoignée à l'égard des pratiques « déviantes » – « Il fait ce qu'il veut » – ne serait-elle pas motivée par le souci de ne pas trop vite considérer ses engagements à la lumière d'un futur plus ou moins proche où il faudra bel et bien s'engager et où les engagements seront... plus engageants ? Mais en même temps, les engagements que l'on prend doivent être une expression pleine et « vraie » de l'individu et

de sa subjectivité. « Par ses engagements, l'individu contemporain doit à la fois montrer que ce qu'il fait est cohérent à une ligne de conduite interne, mais aussi montrer qu'il est capable de conserver une distance envers ses actes » (Lapeyronnie, 2005 : 40).

Un tel exercice est complexe « parce que l'engagement ne doit être ni trop léger ni trop lourd. Il doit manifester la réflexivité critique qui est le propre de l'individu raisonnable et en même temps exprimer la passion et la subjectivité de ce même individu. Il doit allier distance critique et distanciation, raison et émotion. Il est le produit de l'alliance improbable de la réflexivité (et c'est bien elle que l'on exige avant l'engagement) et de l'émotion subjective. L'individu engagé se doit d'être acteur tout en montrant qu'il reste spectateur » (*ibid.*).

3.4. LES POLITIQUES PUBLIQUES : DEUX ÉCUEILS À ÉVITER

Quelle orientation donner à cette intervention des politiques publiques, compte tenu des deux impératifs de bien-être et de citoyenneté ? Faut-il ancrer l'éducation à la sexualité dans des logiques de prévention en en faisant, par exemple, une question de santé mentale ?

Il y a des effets pervers à ne souligner que les risques de l'engagement ; et à accentuer les logiques de prévention, on exacerbe une fois encore la (sur)responsabilisation des acteurs individuels. On reste en quelque sorte cantonné dans une perspective rétrospective, d'attribution causale des responsabilités. Considérons avec Genard (2005) les effets induits par cette tendance à déplacer le poids des responsabilités sur les « modalisations actualisantes », c'est-à-dire sur les modèles d'interprétation des responsabilités autour des notions de savoir et de pouvoir.

« Lorsqu'il s'agit de déterminer les responsabilités, d'évaluer rétrospectivement des situations problématiques, on admet de moins en moins des arguments tels que l'ignorance (« Je ne savais pas »), l'impuissance (« Je n'ai pas pu ») ou les seules bonnes intentions (« Je voulais mais... »). Face à une catastrophe, on évaluera plutôt que l'accident le manque de prévoyance qui pourra alors conduire à des imputations de responsabilité. C'est d'ailleurs dans cette perspective que l'on peut comprendre l'extension actuelle de la figure de la « responsabilité sans faute » dont la place dans les pratiques juridiques semble ne cesser de croître » (Genard, 2005 : 198). De la même façon, les politiques de prévention, largement supportées par le développement des savoirs, induisent l'idée qu'il faut être capable d'anticiper.

En conséquence, « l'actuel processus de sur-responsabilisation s'accompagne d'un rapprochement entre pouvoir et vouloir, comme si celui qui voulait pouvait, ou encore comme si le fait de ne pas vouloir cachait en réalité un déficit du vouloir. Dans l'évaluation des responsabilités, le constat d'échec tend alors à renvoyer à une faiblesse du vouloir, en minimisant le poids des obstacles ou du manque de ressources des acteurs. C'est ce qui se passe en réalité avec la sur-culpabilisation qu'impose aujourd'hui l'Etat social actif aux assistés sociaux et aux chômeurs. C'est aussi ce qui transparaît lorsqu'on constate à quel point s'impose aujourd'hui aux malades mentaux un impératif d'autonomie qui est en fait une obligation de prise en charge de soi. L'essentiel du secteur ambulatoire s'articule sur le modèle des séjours de courte durée et sur l'obligation pour celui qui y est accueilli de travailler à un projet de réinsertion. Avec pour conséquence qu'a très bien décrite Declerck dans son ouvrage *Les Naufragés, avec les clochards de Paris* (2001, Plon) que les malades mentaux les plus profonds se retrouvent totalement abandonnés par les services sociaux, ne trouvant plus de place dans des institutions qui exigent d'eux ce qu'ils ne peuvent donner » (Genard, 2005 : 198-199).

La prédominance des logiques de prévention dans le domaine de la sexualité n'est pas anodine : la sexualité est devenue un élément déterminant dans l'épanouissement personnel et elle n'est plus cantonnée à la seule dimension de la fécondité. Il est aujourd'hui admis, dans le cadre normatif de nos sociétés contemporaines, que chacun a droit au plaisir et que peut-être plus qu'un droit, il s'agirait même d'une nouvelle injonction. Il est vrai que depuis l'apparition du SIDA les choses se sont compliquées : le droit au plaisir doit se combiner à une obligation de protection. Soulignons au passage que cela ne vaut pas que cette articulation droit au plaisir-obligation de protection ne vaut pas que pour la vie sexuelle : c'est également le cas dans une pratique, apparemment plus légère..., celle du bronzage... Or ici aussi les jeunes deviennent des cibles privilégiées des politiques de prévention basées sur des études à orientation épidémiologique... Mais réduire la perception de la jeunesse contemporaine aux risques potentiels de tout engagement n'est pas sans risques...

Les faits sur le cancer en Ontario.

Le cancer de la peau et les rayons ultraviolets : le bronzage artificiel

- *Les rayons ultraviolets (rayons UV) émis par le soleil et les appareils de bronzage artificiels sont des cancérigènes connus pour les humains, causant le cancer de la peau.*
- *Le cancer de la peau est le type de cancer le plus courant au Canada, représentant le tiers de tous les nouveaux diagnostics de cancer. Bien que la plupart des cancers de la peau soient traitables et qu'ils aient un excellent pronostic, ils peuvent être mortels et le traitement peut entraîner une morbidité importante.*
- *Le risque de cancer de la peau est réduit en prenant les précautions nécessaires pour minimiser l'exposition aux rayons UV.*
- *L'exposition aux rayons UV pendant l'enfance et l'adolescence (c-à-d avant 18 ans) augmente le risque de développer un cancer de la peau plus tard dans la vie.*
- *Il n'y a pas de différence entre un bronzage produit par le soleil et le bronzage artificiel. L'exposition aux rayons UV du soleil ou des appareils de bronzage artificiel augmente le risque d'une personne de développer un cancer de la peau. Dans certains cas, les appareils de bronzage émettent des rayons UV jusqu'à cinq fois plus puissants que ceux du soleil de midi (Sinclair C., *Artificial Tanning Sunbeds : Risks and Guidance*, World Health Organization, 2003).*
- *Une loi gouvernementale visant à restreindre l'utilisation d'appareils de bronzage artificiels par les jeunes de moins de 18 ans aidera à prévenir le cancer de la peau et à réduire les coûts associés aux soins de santé à l'avenir. Cette loi existe déjà dans d'autres provinces, dans certaines parties des Etats-Unis et dans d'autres pays occidentaux.*

Un sondage récent a démontré ce qui suit relativement aux jeunes et aux attitudes relatives au bronzage en Ontario :

- *Le bronzage est une habitude attrayante pour les jeunes gens. Presque 65% des élèves de la 7^e à la 12^e année se font bronzer d'une façon ou d'une autre.*
- *Les méthodes de bronzage sont variées et beaucoup de jeunes ontariens utilisent plus d'une méthode de bronzage mais s'étendre au soleil est encore la méthode la plus utilisée.*

Habitudes relatives au bronzage artificiel

Beaucoup de jeunes utilisent des appareils de bronzage artificiel.

- *5,7% des élèves de la 9^e et 10^e année et 7,4% des élèves de la 11^e et 12^e année utilisent des appareils de bronzage artificiel.*
- *11,4% des filles de la 11^e et 12^e année utilisent des appareils de bronzage artificiel comparativement à 3,4% chez les garçons.*
- *Par conséquent, environ 32.000 filles et 18.000 garçons de la 7^e à la 12^e année en Ontario ont déjà utilisé des appareils de bronzage artificiel.*

- *Les filles plus jeunes ont plus de chances de citer les amies et les parents comme raisons pour lesquelles elles utilisent des lits de bronzage bien que plus de filles de 11^e et 12^e aient des amies qui les utilisent.*

Source : Sondage Youthography Inc. demandé par la Société canadienne du cancer, Division de l'Ontario, octobre 2006.

(http://www.cancer.ca/vgn/images/portal/cit_86755361/37/59/1858305185InsightFS_SkinCancerFRO7_v2.pdf)

Le deuxième écueil serait de laisser libre cours à la réaffirmation de principes moraux. La période, il est vrai, se prête bien à la résurgence de positions dogmatiques.

Réactions à l'article « L'hypersexualisation menace nos ados » (Le Soir en ligne, 16 juillet 2011. Extraits.

(1) Vil_Spéculateur dit le 16/07/2011, 17:52

Gnagnagna. Le monde évolue. Si les ados préfèrent s'envoyer en l'air avec des inconnus, cela ne regarde qu'eux et leurs parents et pas une soi-disant institution morale ou des gardiens de la pudeur en recherche de subsides.

(2) fabricemales dit le 16/07/2011, 20:51

@ (1) Vil_Spéculateur. Il ne s'agit pas ici de pudibonderie. Je suis en contact avec de jeunes adolescents chaque jour et je pense être assez bien placé pour remarquer que les comportements de certains adolescents sont dangereux. Pour eux-mêmes avant tout. Relisez le dernier paragraphe de l'article, il est très vrai : la jeune ado qui n'adopte pas le style « bitch » est regardée de travers par les autres et le vit mal. On voit des décolletés indécentes (je n'ai rien contre les décolletés, au contraire, mais à cet âge-là, je n'ai pas peur de parler d'indécence) à 12 ans, des filles anorexiques, des machos de 12 ans aussi, des élèves qui ont des relations sexuelles à cet âge-là, des résultats scolaires en chute libre car l'école n'est plus importante à leurs yeux, tout ce qui compte, c'est d'être bien vu(e) par les autres,... bref, moi, ça me dérange très fort !

http://www.lesoir.be/forum/reactions/index.php?postes=0&article_id=851442

Il y a ici des risques sociaux à faire passer toutes les actions individuelles au crible du tribunal de la morale : selon Métayer (2001 : 19-30), les risques majeurs seraient de s'asphyxier ou de se perdre dans des procédures moins bien balisées que celles qui sont d'application pour les procédures devant les tribunaux. La constitution et la préservation d'un espace privé lui paraît essentielle.

Si l'on entend articuler bien-être et citoyenneté, la réponse ne peut se situer à un échelon moral : il s'agit de considérer d'autres niveaux normatifs qui permettront d'organiser la coexistence d'individus soucieux de leur épanouissement personnel et qui ont d'ailleurs le droit d'y prétendre. On a vu que le projet éducatif de l'institution scolaire faisait explicitement référence à l'obligation de veiller au développement de la personne de chacun des élèves.

3.5. INVESTIGUER LES ESPACES INTERMÉDIAIRES

Les pratiques sexuelles relèveraient-elles alors exclusivement de la sphère privée ?

On a souligné les difficultés des acteurs institutionnels et des jeunes eux-mêmes à intégrer les normes légales dans leur représentation de la sexualité. On pourrait alors se tourner vers les espaces intermédiaires, situés à la jonction de l'espace public et l'espace privé, ou entre plusieurs espaces publics, c'est-à-dire soumis au regard de plusieurs intervenants ou encore en marge des espaces publics et laissés sans normes claires. Certains peuvent être de réelles opportunités pour l'éducation à la sexualité ; d'autres en revanche peuvent s'avérer particulièrement dommageables pour ceux et celles qui n'en tireraient ni plaisir ni reconnaissance. Laissées à la seule improvisation des acteurs individuels, les expérimentations qui y ont cours ne permettront pas d'emblée l'articulation d'un bien-être personnel et d'un apprentissage de la citoyenneté.

Des louveteaux s'adonnent à des jeux sexuels

Le Parquet de Verviers dont est originaire l'unité Saint Remacle, a pris le dossier en charge. Selon la fédération des scouts, les animateurs n'ont pas commis d'erreur.

Plusieurs enfants de 9 à 11 ans qui étaient en camp louveteaux, ont participé à des jeux sexuels, ou en auraient été victimes selon les témoignages, rapportent samedi les quotidiens du groupe SudPresse. Le parquet de Verviers, dont est originaire l'unité Saint-Remacle, confirme qu'une information judiciaire a été ouverte, mais se refuse à tout commentaire. Une maman a porté plainte et reproche aux chefs de la section un manque de surveillance.

Un louveteau a dénoncé les faits à ses chefs. Il leur a expliqué que plusieurs enfants ont échangé des actes sexuels lors d'une sieste quelques jours après le début du camp, qui se déroulait à Burdinne. Le staff a immédiatement appelé Scout Assistance et les responsables de la fédération ont été mis au courant. Le camp a été écourté.

Jeudi, l'ensemble des louveteaux ont été entendus par la police verviétoise. Selon le substitut du procureur du roi de Verviers, Alain Bonnavert, les enfants ne seront pas inquiétés par la justice. « A 10 ou 11 ans, on sait faire preuve de discernement. Mais on ne peut pas imputer à ces enfants d'intentions délictueuses. Au besoin, nous devons les aider. Pas les poursuivre pour leurs actes », dit-il.

Pas d'erreur des animateurs

Les chefs n'ont pas commis d'erreur, a estimé samedi la fédération des Scouts Baden-Powell de Belgique. « Les six enfants, âgés de 9 à 11 ans, n'ont pas été laissés sans surveillance. Il est de coutume pour les animateurs de se réunir dans une pièce voisine du dortoir pendant la sieste pour préparer les activités », a expliqué Annick Hoornaert, responsable communication. « Dès qu'ils ont eu connaissance des faits, les animateurs ont agi de façon appropriée. Ils ont pris contact avec Scout Assistance puis SOS Enfants, un partenaire privilégié en cas de problème lors d'un camp ou si des problèmes d'ordre familial sont détectés chez un enfant ».

Aucune décision n'a encore été prise quant à l'avenir de l'unité.

Les animateurs et les louveteaux ont tenu un conseil afin de recadrer les enfants, de discuter des jeux qui peuvent être réalisés et de ceux qui sont formellement interdits, précise encore la responsable communication. (Belga)

<http://www.lesoir.be/actualite/belgique/2011-07-16/des-louveteaux-s-adonnent-a-des-jeux-sexuels-851395.php>, samedi 16 juillet 2011.

Le « discernement » des acteurs individuels doit être questionné et précisé. Nous suggérons de prendre appui ici sur les conceptions goffmaniennes des échanges interpersonnels.

4. INSCRIRE LES ENGAGEMENTS INDIVIDUELS DANS UN CADRE ET DANS UNE VISÉE UTOPIQUE

Selon Goffman, s'engager dans une interaction c'est non seulement affirmer une ligne de conduite mais aussi prendre en considération la face portée par ses interlocuteurs. On retrouve dans toute interaction un défi permanent : comment garder la face tout en ne compromettant pas la face d'autrui ? Comment concilier souci de soi et souci d'autrui ? Goffman souligne à ce propos l'apport indispensable des règles du groupe et de la définition de la situation. En d'autres termes, les échanges interpersonnels doivent beaucoup à la précision des règles d'usage dans les différents contextes où ils se produisent et du degré d'accord sur la réponse à donner à deux questions : qui sommes-nous et où sommes-nous ?

Selon les circonstances, les règles peuvent être plus ou moins contraignantes et limiter ainsi les risques de dérapage ; chacun peut s'y investir plus ou moins profondément. Le degré de sentiment que chacun attache à sa face est probablement très important dans l'intimité d'une relation sexuelle. L'exercice est donc périlleux s'il ne se double pas d'un accord des deux protagonistes sur la situation : il s'agit donc de partager la même conception de la situation vécue et parfois, de négocier. L'imposition unilatérale d'une définition constitue une forme de violence peu acceptable. Mais il s'agit aussi de respecter le cadre tissé par les règles du groupe, dans le cas présent, les règles légales : l'expérimentation doit se réaliser dans des limites non négociables. Par exemple, lorsqu'un des deux partenaires dit « non », ce n'est pas « oui peut-être... » qu'il faut comprendre.

Il revient aussi à chacun des protagonistes de l'interaction, la responsabilité de surveiller le flux des événements. Et si cette responsabilité, conçue dans les termes levinassiens, est fondée sur le lien d'interdépendance entre sujets ayant une histoire, des aspirations et des besoins singuliers, l'individu doit alors évaluer les conséquences de ses actes futurs et leur contribution à un projet collectif. Ce qui suppose une part d'utopie. Mais n'est-ce pas aujourd'hui l'élément manquant ? L'avenir ne semble porteur d'aucun projet mobilisateur. S'aimer pour la vie ? Rester fidèle ? Tels étaient des défis interrogés sur le site www.ifeelgood.be. Avec une réponse qui renvoie les acteurs à leur propre responsabilité : à chaque couple sa propre conception. En l'absence d'un projet collectif, il reste alors bien difficile de donner un sens à ses engagements, y compris ceux qui semblent relever de la sphère privée.

Et si ce projet collectif, cette utopie s'incarnait dans l'élaboration d'une nouvelle forme de citoyenneté ? Il nous faudrait alors inverser radicalement les représentations de certains nos interlocuteurs, pour qui « *si on n'est pas bien tant d'un point de vue psychologique que physique, on ne saurait pas agir de manière citoyenne, comme des CRACS* » et qui soulignaient la pression exercée par les institutions de socialisation sur les jeunes au point de les faire souffrir. Comment vouloir former un CRACS, s'interrogent-ils, si le jeune « n'est pas bien », si le jeune souffre (de maltraitance, de négligence) ? La première chose à faire avant de vouloir faire un CRACS, c'est d'aider le jeune... La priorité d'action va donc au bien-être.

Certes, on pourrait craindre que chaque activité destinée aux jeunes n'introduise de nouvelles contraintes liées à l'obligation de formation de CRACS au point de faire oublier qu'il peut y avoir des loisirs qui relèvent du temps libre.

Mais l'apport de la norme du CRACS paraît décisif. Elle contribue à poser le cadre nécessaire aux expérimentations et aux engagements collectifs. Elle limite de la sorte les risques de blessure narcissique. En nous appuyant sur les conceptions goffmaniennes, nous pouvons affirmer que la référence à des règles

partagées par une collectivité, fondées à travers un processus démocratique, connues de tous ou portées à la connaissance de tous, est une condition déterminante dans le bon déroulement des interactions et dans l'équilibre personnel de chacun des protagonistes.

5. AUTORISER LES ÉPREUVES INDIVIDUELLES ET COLLECTIVES DANS UN CADRE STABILISÉ

Partons de la proposition de François Dubet (2010 : 14) pour qui la jeunesse est « moins un statut qu'une série d'épreuves qui obligent les acteurs à construire leur propre expérience ». La jeunesse en elle-même serait une épreuve d'investissement, car le jeune doit poser des actions en fonction des positions qu'il va occuper et celles-ci ne sont plus « automatiquement » déterminées par le milieu social d'origine, mais aussi par l'école notamment, « grande machine à distribuer les individus dans la structure sociale » et d'autres instances. Il faut donc passer par des épreuves scolaires qui vont déterminer la place sociale de l'individu. Elle est une épreuve identitaire ensuite, dans un monde où l'on a l'injonction d'être ingénieur de sa propre vie, en ne possédant pas néanmoins les clés de ce projet. « Etre jeune, c'est être défini par ces types d'épreuves : les premières sont des épreuves de compétition et de contrôle, les secondes sont des épreuves de l'incertitude et de l'obligation d'être libre » (Dubet, 2010 :18).

Certains sociologues soulèvent à ce propos l'hypothèse d'une multiplication inédite d'espaces probatoires qui jonchent le sol expérimentiel de la jeunesse (Breviglieri, Ciccheli, 2007 : 23). A la fin de l'enfance, l'adolescent serait ainsi confronté à « une multiplication inédite et progressive » (Breviglieri et Ciccheli, 2007 : 19) des épreuves, notamment en public. C'est grâce à elles qu'il pourra, entre autres, faire preuve de ses compétences et qualités (Nachi, 2006). Les épreuves sont en effet définies, d'après ce courant de la sociologie, comme des moments d'indétermination pendant lesquels « l'acteur est libre de ses mouvements tout en devant tenir compte de contraintes inhérentes à la situation pour pouvoir ajuster au mieux ses actions et les coordonner avec d'autres, c'est-à-dire agir en commun » (Nachi, 2006). Nous pouvons constater ici la rupture effectuée avec une conception déterministe du social. En effet, l'individu est « capable » de changer les choses, il a une prise sur le monde dans lequel il est ancré.

L'épreuve est à la fois un fait qui contribue à l'ordonnance et à la stabilisation du monde, et un moment où l'ordre du monde connaît une possible révision et peut vaciller (Boltanski et Thévenot, 1991). Elle revêt donc un aspect cérémoniel, systématique et prédictible, mais également un caractère expérimentiel, donc exploratoire et imprévisible.

Dans le terme « épreuve », il y a d'une part, « *ce qui m'éprouve* », ce que je ressens, ce qui peut me toucher d'un point de vue identitaire, et d'autre part, « *ce que je peux prouver* », ce dont je suis capable. Lorsqu'il s'engage dans une épreuve, le jeune prend un risque, car l'issue ne lui sera pas toujours favorable.

Le terme « d'engagement » est loin d'être innocent car il représente à la fois un choix, un risque, une promesse et une action. L'individu est engagé envers les autres, mais également envers lui-même. Il y a donc une dimension à la fois sociale et individuelle dans l'engagement. Guy Bajoit nous en donne la définition suivante : « S'engager, c'est donc entrer par conviction (valeurs) ou par calculs (intérêts) dans les liens avec d'autres (promettre) en vue d'une action commune (agir) qui implique un choix (choisir) et comporte certains risques pour soi-même (risquer) ». (Bajoit, 2005 : 28).

Dans ce cadre, l'action des éducateurs de toutes sortes (parents, enseignants, ...) serait de veiller à ce qu'une éventuelle défaite temporaire dans l'épreuve n'atteigne pas outre mesure l'estime de soi de l'adolescent. Qu'elle soit perçue comme un « tâtonnement exploratoire » (Breviglieri et Ciccheli, 2007 : 51) nécessaire et servant à son apprentissage. L'épreuve en elle-même n'aurait pas de valeur éducative : c'est le cadre dans lequel elle s'inscrit qui lui donnera son efficacité et sa pertinence. Ce cadre repose sur des limites non négociables, sur des principes sur lesquels on ne transige pas, parce qu'ils renvoient à la mise en œuvre d'une conception du bien commun. Et il se pourrait donc que la citoyenneté responsable active critique et solidaire soit l'utopie de référence, l'image d'une « vie bonne » (Taylor, 1999).

En accédant à un espace fondé pour « l'agir en commun », le jeune doit être capable d'encaisser les chocs imprévus (Stavo-Debaugé, 2007). Il doit pour cela faire preuve d'autonomie et de responsabilité, afin de faire valoir des compétences, rendues visibles dans un projet professionnel. Pour grandir socialement, il doit se rendre vers des espaces probatoires où s'opère la reconnaissance d'une grandeur légitimée au cours d'épreuves qualifiantes (Breviglieri, Ciccheli, 2007 : 30). Par exemple : être confronté aux problèmes de la vie quotidienne, s'affirmer parmi ses pairs, prendre des marques de distinction et de prestiges,... (Nachi, 2007 : 317).

L'épreuve est réellement un moment d'apprentissage, qui possède des pouvoirs de révélation et de probation. La sanction de ces épreuves doit revêtir un usage pédagogique car cette dernière réclame que le jeune s'adonne aux révisions de son projet, corrige ses manières de faire...Il doit être capable d'accueillir et accepter la sanction négative des épreuves, afin de reconnaître les faillites qu'elles révèlent (Stavo-Debaugé, 2007).

Nachi (2007) qualifie de façon provocante les jeunes de « groupes de frustrés » en ce sens que ces derniers utiliseraient la frustration comme moteur de leurs actions, afin d'accéder, grâce à un désir fort, à un horizon d'attente particulier. « La frustration serait donc à la base du lien constitutif des cadres de l'expérience des jeunes ». Selon Nachi (2007 : 335), nous pourrions partir d'une analyse des « économies de la frustration » pour comprendre les champs d'expérience et de l'horizon d'attente de la jeunesse.

Cela étant, tout le monde n'est pas égal face aux épreuves. En effet, tous les individus ne bénéficient pas des mêmes ressources, ni du même environnement. Ainsi, des questions telles que celles des inégalités d'accès aux sources informatives (voir l'étude sur l'état des lieux de l'information des jeunes commanditée par l'OEJAJ), aux évolutions technologiques, à l'environnement (conjoncture économique, politiques publiques), aux ressources (famille, capital économique, scolaire, symbolique,...) sont notamment à considérer et à interroger.

6. CE QUI POURRAIT CONTRIBUER À STABILISER LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Lorsque les modes d'intervention spécifiques ont été abordés concernant la mise en œuvre des normes de références (CRACS et bien-être), des dysfonctionnements des systèmes mis en place et des actions de prises en charge des enfants et des jeunes ont été dénoncés. En réaction de ces dysfonctionnements, des propositions de « solutions » ont été évoquées, soulevées par les différentes personnes rencontrées.

La dénonciation de ces défaillances de systèmes permet de remettre en question certaines actions menées par les politiques publiques en Fédération Wallonie-Bruxelles et ainsi de dégager des enjeux potentiels, des défis à relever pour faire de nos enfants de futurs citoyens, responsables, actifs, critiques et solidaires, bien dans leur peau.

6.1. REVOIR CERTAINS DISPOSITIFS LÉGAUX

Dans le secteur de l'aide à la jeunesse, la révision des textes légaux pour s'acheminer vers plus de cohérence dans les prises en charge et la prise en compte des nouvelles situations familiales à été évoquée.

Concernant l'enseignement, un intervenant rencontré pense que l'Ecole devrait s'inspirer des nouveaux modes d'apprentissage rencontrés par les jeunes (notamment via les nouveaux médias et les jeux) ainsi que revoir les rythmes scolaires.

6.2. TROUVER UN ÉQUILIBRE ENTRE INFORMATION ET PRÉVENTION

Dans les domaines de l'Aide à la Jeunesse et de la santé mentale⁴², il est important de constater avant tout que les offres de soins et de services sociaux en Belgique sont très bonnes. La Belgique est bien équipée mais un manque de cohérence et de coordination a été relevé par les intervenants rencontrés. Il y a beaucoup de niveaux de compétences et finalement « on ne sait pas qui fait quoi, qui doit faire quoi ». Il y a donc des problèmes de confusion dus à la complexité des réseaux d'interventions. Il faudrait peut-être commencer par interroger cette organisation afin de redéfinir les rôles et fonctions de chacun. Un enjeu important serait donc cette information afin que chacun connaisse son rôle, ses pratiques, ses fonctions. Cette information ne viserait pas seulement la sensibilisation du public (familles, parents, enfants) mais aussi permettrait à chaque institution (comme l'Ecole par exemple) de se placer les unes par rapport aux autres, chacun ayant un rôle précis à jouer mais devant collaborer entre elles.

La prévention dans ces secteurs reste un défi nécessaire à relever. Cette prévention pourrait se concrétiser par des interventions auprès des familles et des jeunes qui nécessiteraient l'aide des institutions, mais en gardant le souci d'éviter que l'aide soit intrusive, qu'elle « viole » la sphère de la vie privée des familles et qu'elle inhibe toute motivation à s'engager. Prenons comme exemple concret l'enjeu autour des jeunes et de leur sexualité. L'information doit-elle exclusivement porter sur la contraception et les risques de transmission des MST ? Probablement pas... Selon la revue trimestrielle « Faits&Gestes » du printemps 2009, différentes études (menées par HBSC et l'OMS) pointent des insuffisances de communication au sujet de la vie affective et sexuelle entre jeunes et parents ou adultes proches. Elles montrent également que les informations véhiculées par les médias sont parfois de mauvaises qualités. Des stratégies ont alors été suggérées comme un accès direct et bon marché au préservatif, un accès gratuit et anonyme aux centres de dépistage, l'organisation d'animations, la diffusion d'outils d'information adapté aux jeunes, l'intégration de ces questions aux programmes scolaires (quelque soit la filière⁴³), la collaboration avec les médias. Il s'agirait avant tout d'améliorer la vision que les jeunes ont de la vie affective et sexuelle, il faut leur en donner une image positive.

⁴² En ce qui concerne la santé mentale, P. Minotte et J-Y Donnay, dans leur rapport pour l'IWSM, proposent des « pistes de travail » pour améliorer les interventions, les prises en charge (voir annexes).

⁴³ En effet, il été mis en évidence que les animations VAS (vie affective et sexuelle) et donc les informations sur ces sujets sont beaucoup moins nombreux au sein des écoles professionnelles et techniques...ce manque d'information peut peut-être expliquer le fait qu'il y a notamment plus de grossesses adolescentes parmi les jeunes filles fréquentant ce type d'enseignement.

Il faut donc que les actions menées dans ce domaine tiennent compte de composantes telles que le respect de soi et de l'autre, la communication et les relations de pouvoir au sein du couple. Il faut également continuer à mener des actions de prévention et d'information concernant le sida et les IST. Concernant les moyens de contraception, les actions de prévention doivent viser à développer et maintenir un comportement de protection responsable, il faut ancrer les « bons » réflexes dans la durée. Le défi qui reste ouvert : comment assurer une transposition efficace d'une information qui ne se réduise pas aux seuls aspects techniques, qui n'occulte pas les règles de droit et qui n'exacerbe pas l'idée de risque.

6.3. RÉORGANISER LA FORMATION DES PROFESSIONNELS DE L'ÉDUCATION

En ce qui concerne l'enseignement et la formation des enfants et des jeunes, là aussi des changements seraient à envisager. Il faudrait ainsi abandonner la pédagogie du « bic rouge » pour celle du crayon et du brouillon. Il faut apprendre aux jeunes à oser commettre des erreurs, à les comprendre, à les corriger...apprendre à être critiques et à faire des retours sur soi-même, apprendre à se remettre en question. Il faut leur apprendre à faire des choix dans une société où il y a de plus en plus de nouvelles technologies, de possibilités...

Concernant les décisions prises à l'égard des jeunes, des sanctions imposées, parfois disproportionnées, il semble important que les jeunes puissent avoir un sentiment de justice (et non d'injustice) pour leur épanouissement ; ils ont besoin d'être reconnus en tant qu'individus, de trouver leur place à l'école. Il paraît important que l'Ecole prépare à la citoyenneté selon deux axes essentiels : vivre dans un Etat de droits et privilégier une expression démocratique. Cela nécessite de revoir la formation des enseignants notamment en ce qui concerne une formation pédagogique et didactique commune, à tous les futurs enseignants quel que soit le niveau dans lequel ils enseigneront. Parmi les problèmes à affronter, retenons la continuité et la planification des apprentissages, la gestion des rythmes d'apprentissage, l'évaluation continue et la gestion des conflits scolaires.

6.4. FAVORISER UNE COLLABORATION ENTRE OPÉRATEURS

En ce qui concerne les différents secteurs abordés dans ce rapport, une collaboration serait à envisagée. Entre les différents intervenants de la santé mentale et/ ou ceux de l'Aide à la Jeunesse, les liens devraient être analysés et améliorés.

Les questions de prévention des situations ont été évoquées, avec la double contrainte de vouloir éviter d'intervenir tard et dans l'urgence d'une part tout en ne mettant pas des populations sous surveillance d'autre part.

Concernant les parents des enfants pris en charge par un SAJ, les positions oscillent entre, d'une part, le souci de ne pas leur donner un pouvoir démesuré sur l'avenir de leurs enfants alors même qu'ils sont pour partie source de leurs difficultés et, d'autre part, la volonté de développer une collaboration accrue avec eux, ce qui

passer par la recomposition des relations entre parents et intervenants, entre famille et institutions de socialisation. L'enjeu est de taille, compte tenu des relations de méfiance qui se sont installées : chacun en vient à douter des capacités de l'autre à faire face aux enjeux éducatifs d'aujourd'hui.

On le voit, le champ des actions éducatives en faveur de l'enfance et de la jeunesse semble dont tout à la fois investi d'attentes fortes et fragmenté en de multiples composantes. Tout cela, en définitive, n'aide pas à développer une visée intégrée des actions à réaliser, des actions dont on peut se demander si elles doivent s'adresser aux « jeunes » ou à des dimensions structurelles de leur cadre de vie. Ce défi n'est pas récent. Il s'imposait dans les débats sur la jeunesse aux temps pourtant dorés des années soixante...

Que l'un d'entre nous, fort de ses prérogatives, de l'autorité et de la puissance qui en découlent, ne veuille à aucun prix abandonner une position confortable, je ne vois là qu'une attitude très normale et très humaine. Mais que toute une génération, déjà « en place » se sente menacée par l'appétit féroce des plus jeunes, la réaction de défense s'installe, et l'on coupe les ponts derrière soi. Le fossé se creuse, le conflit s'envenime. Et pourtant cet adversaire tant redouté, quel est-il ? Une jeunesse impétueuse, impatiente de « casser la baraque » ? De déboulonner les idoles, de renverser l'ordre établi ? C'est bien mal la connaître. Bien sûr, on s'est assez servi (et même trop) pour de telles démonstrations, de tous les blousons de la terre, noirs ou dorés, de quelques jeunes aigris, mal adaptés à la société, et dirigeant contre elle leur potentiel d'action. Que ne leur a-t-on plutôt appris à mieux utiliser celui-ci. Que ne leur a-t-on offert des champs de bataille à leur mesure, des choses grandes, exaltantes, à accomplir. A ceux qui doutent de la recette, quelques exemples probants devraient bien ouvrir les yeux. Ceux-là qui n'ont pas craint de confier des responsabilités aux jeunes, dans quelque milieu que ce soit, ont eu rarement à s'en plaindre. Tant il est vrai que la jeunesse est bien moins pourrie qu'impatiente de jouer son rôle et, faut-il le dire, trop souvent déçue d'être écartée par les aînés de toute participation active à la vie sociale. Il est bien étonnant de voir que ce principe de l'intérêt et de la responsabilité, appliqué avec tant de bonheur dans les mouvements de jeunes soit si peu respecté dans la vie. Et si chacun considère que la tâche la plus importante du mouvement est de préparer et d'habituer les jeunes aux responsabilités de la vie sociale, encore faut-il s'assurer que le passage de l'un à l'autre se fera dans les meilleures conditions possibles. Mais oserions-nous jurer qu'il en est bien ainsi ? Notre société peut-elle vraiment s'offrir le luxe de ne pas utiliser au maximum toute cette masse d'enthousiasme et de dynamisme qui s'offre à elle ? (Gillon R., 1963, « L'éducation politique des jeunes : la Province de Liège montre la voie », Bulletin du Centre d'Etudes et de Documentation Sociales, mars-avril, pp.168-169).

TABLEAUX SYNTHÉTIQUES

Afin d'avoir une vision plus globale des épreuves identifiées par lesquelles passent les enfants et les jeunes et le rôle joué ou à jouer par les politiques publiques et en particuliers les secteurs approchés, nous avons dressé un tableau récapitulatif qui met en correspondance les « épreuves » identifiées avec les enjeux de politiques publiques associés par les auteurs consultés et les intervenants rencontrés.

Epreuves	Enjeux
Passage d'un contexte familial à un contexte inconnu :	
Entrée dans la sphère de socialisation/ séparation parents et enfants : <ul style="list-style-type: none"> • Crèches • Centre d'accueil ONE • Ecole maternelle • Ecole primaire • OJ (mouvement de jeunesse) 	Enjeux vis-à-vis de la formation de CRACS : améliorations de <ul style="list-style-type: none"> → l'accompagnement → l'accueil → l'information
Prise en charge : <ul style="list-style-type: none"> • SAJ • Santé Mentale 	Enjeux tant pour la formation de CRACS que pour le bien-être de l'enfant, du jeune : améliorations de <ul style="list-style-type: none"> → l'accompagnement – suivi – soutien → l'accueil → l'information
Fin de la prise en charge : <ul style="list-style-type: none"> • Mise en autonomie : la mise en autonomie est loin d'être évidente pour ces jeunes qui ont besoin de soutien, d'affection, d'aide. • Retour au sein de la famille 	Enjeux tant pour la formation de CRACS que pour le bien-être du jeune : améliorations de <ul style="list-style-type: none"> → l'accompagnement – suivi – soutien Propositions de mises en œuvre : <ul style="list-style-type: none"> → structure encadrante au-delà de dix-huit ans → mise en autonomie « collective »
Changement de groupe: <ul style="list-style-type: none"> • Nouvelle classe • Nouvelle école • Nouvelle section (mouvements de jeunesse) • Nouveau groupe (activité extrascolaire) 	Enjeux tant pour la formation de CRACS que pour le bien-être de l'enfant, du jeune : améliorations de <ul style="list-style-type: none"> → l'accompagnement – suivi – soutien → l'accueil → l'information Propositions de mises en œuvre :

	<p>→ mise en place d'un continuum</p> <p>→ mise en place d'un référent</p>
Changement d'univers normatif:	
<p>Nouvelles règles :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrée dans une nouvelle école (classe) • Entrée dans une OJ • Entrée dans centre d'accueil (SAJ, SM) 	<p>Enjeux tant pour la formation de CRACS que pour le bien-être de l'enfant, du jeune : améliorations</p> <p>→ de l'information : faire connaître les règles</p> <p>→ de l'application des règles : tous doivent respecter (montrer l'exemple) et faire respecter les règles</p> <p>→ des règles elles-mêmes : adapter les règles, qu'elles soient cohérentes et justes pour tous</p>
<p>Nouveaux rythmes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organisation de la journée <ul style="list-style-type: none"> - Ecole - Famille - Centre d'accueil (SAJ-SM) - Activité extrascolaire - OJ et CJ • Organisation de la semaine <ul style="list-style-type: none"> - Ecole - Famille - Centre d'accueil (SAJ-SM) - Activité extrascolaire - OJ et CJ • Organisation de l'année <ul style="list-style-type: none"> - Ecole - Famille - Centre d'accueil (SAJ-SM) - Activité extrascolaire - OJ et CJ 	<p>Enjeux tant pour la formation de CRACS que pour le bien-être de l'enfant, du jeune : amélioration de</p> <p>→ l'information</p> <p>Propositions de mises en œuvre :</p> <p>→ plus de souplesse dans l'organisation temporelle (pour moins de ruptures)</p> <p>→ rythmes adaptés ? Réadapter les rythmes</p> <p>→ s'inspirer d'autres modèles (exemple : SAS, systèmes nordistes)</p> <p>→ trop d'heures de cours ? Pas assez de temps pour les activités culturelles, artistiques, sportives, citoyennes ?</p>
<p>Nouveaux droits et devoirs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrée dans une nouvelle école (classe) • Entrée dans une OJ • Entrée dans centre d'accueil (SAJ, SM) 	<p>Enjeux tant pour la formation de CRACS que pour le bien-être de l'enfant, du jeune: améliorations</p> <p>→ de l'information : faire connaître les règles</p> <p>→ de l'application des droits et devoirs : tous doivent respecter (montrer l'exemple) et faire respecter les droits</p>

	<p>→ des droits et devoirs eux-mêmes : adapter les droits et devoirs, qu'ils soient cohérents et justes pour tous</p>
<p>Nature des activités non stabilisée :</p>	
<p>Nouvelles matières :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Passage d'une classe à une autre • Passage des primaires au secondaire • Passage 1^{er} degré au 2^{ème} degré en secondaire • Passage de la 3^{ème} à la 4^{ème} année en secondaire général • Passage d'un enseignement à un autre (G/TT ; TT/TQ ; TQ/P ; spécialisé, etc.) 	<p>Enjeux tant pour la formation de CRACS que pour le bien-être de l'enfant, du jeune : amélioration de :</p> <p>→ l'accompagnement – suivi – soutien</p> <p>Propositions de mises en œuvre :</p> <p>→ mettre en place un continuum (harmoniser)</p> <p>→ mieux cadrer les matières à enseigner</p> <p>→ adaptation des matières aux besoins des élèves, cohérence entre la matière enseignée et les besoins des élèves en fonction de leur « niveau », « option », « orientation »</p>
<p>Nouvelles méthodes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Passage d'une classe à une autre • Passage des primaires au secondaire • Passage 1^{er} degré au 2^{ème} degré en secondaire • Passage de la 3^{ème} à la 4^{ème} année en secondaire général • Passage d'un enseignement à un autre (G/TT ; TT/TQ ; TQ/P ; spécialisé, etc.) • Passage d'une section à une autre (mouvements de jeunesse) 	<p>Enjeux tant pour la formation de CRACS que pour le bien-être de l'enfant, du jeune :</p> <p>Amélioration de :</p> <p>→ l'accompagnement – suivi – soutien</p> <p>Propositions de mises en œuvre : → mettre en place un continuum (harmoniser)</p> <p>→ mieux cadrer les matières à enseigner</p> <p>→ adaptation des méthodes aux besoins des élèves, cohérence entre les méthodes employées et les besoins des élèves</p>
<p>Nouveau niveau de difficultés, d'exigences :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Passage d'une classe à une autre • Passage des primaires au secondaire • Passage 1^{er} degré au 2^{ème} degré en secondaire • Passage de la 3^{ème} à la 4^{ème} année en secondaire général • Passage d'un enseignement à un autre (G/TT ; TT/TQ ; TQ/P ; spécialisé, etc.) • Passage d'une section à une autre (mouvements de jeunesse) 	<p>Enjeux tant pour la formation de CRACS que pour le bien-être de l'enfant, du jeune : amélioration de :</p> <p>→ l'accompagnement – suivi – soutien</p> <p>Propositions de mises en œuvre :</p> <p>→ mettre en place un continuum (harmoniser)</p> <p>→ adaptations des exigences aux besoins des élèves, les exigences doivent être justes et cohérentes avec les besoins des élèves</p>
<p>Choix posés par les parents, choix imposés aux parents</p>	

<p>Etablissement scolaire</p> <p>→ choc entre culture familiale et culture scolaire</p>	<p>Enjeux tant pour la formation de CRACS que pour le bien-être de l'enfant, du jeune</p> <p>Propositions de mises en œuvre :</p> <p>→ réduire la distance entre culture scolaire et culture familiale</p> <p>→ réduire les différences entre établissements</p>
<p>Orientation vers tel type d'enseignement</p> <p>→ relégation vers enseignement technique et professionnel</p>	<p>Enjeux tant pour la formation de CRACS que pour le bien-être de l'enfant, du jeune</p> <p>Propositions de mises en œuvre :</p> <p>→ tenir compte des projets de l'élève</p> <p>→ revaloriser l'enseignement technique et professionnel</p>
<p>Prise en charge SAJ, SM</p> <p>→ Stigmatisation des enfants et des jeunes pris en charge : jeunes souvent considérés comme « à problèmes » alors qu'ils sont généralement « victimes »</p>	<p>Enjeux pour le bien-être de l'enfant, améliorations à fournir pour :</p> <p>→ ne pas stigmatiser ces enfants, ces jeunes</p> <p>→ donner une information « honnête » (réelle, concrète, juste) sur ces enfants, ces jeunes.</p>
<p>Séparation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Divorce, séparation • Maladie • Décès 	<p>Enjeux pour le bien-être de l'enfant : améliorations pour :</p> <p>→ sensibiliser les parents à l'impact de leurs choix et comportements (conflits) sur leurs enfants</p> <p>→ informer les parents et les enfants sur les structures qui peuvent accompagner, soutenir, aider</p>
<p>Déménagement</p>	<p>Ne concerne que la sphère privée familiale</p>
<p>« Echs »</p>	
<p>Scolaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Redoublement • Réorientation <p>Conséquences :</p> <p>→ décrochage scolaire</p> <p>→ absentéisme</p> <p>→ retard scolaire</p>	<p>Enjeux tant pour la formation de CRACS que pour le bien-être de l'enfant, du jeune</p> <p>Actions déjà mises en place :</p> <p>→ Remédiation</p> <p>→ SAS</p> <p>→ Médiation scolaire</p> <p>Améliorations à fournir :</p> <p>→ tenir compte des projets de l'élève</p> <p>→ remédiation intra scolaire</p>

	→ identification des difficultés des élèves par les professeurs (formation des professeurs)
Responsabilité : <ul style="list-style-type: none"> • OJ (mouvement de jeunesse) : déception de ne pas atteindre les responsabilités souhaitées (exemple : devenir sizenier) 	Enjeux tant pour la formation de CRACS que pour le bien-être de l'enfant, du jeune : améliorations pour → donner des responsabilités à chacun, un rôle, une place pour chacun
Pression subie	
Des parents qui en demandent trop, qui en attendent trop de leur(s) enfants: conséquences → automutilation → absentéisme scolaire	Enjeux tant pour la formation de CRACS que pour le bien-être de l'enfant, du jeune Propositions de mises en œuvre : → sensibiliser les parents par rapport à leurs exigences, la pression qu'ils peuvent exercer sur leurs enfants et les conséquences que ces pressions peuvent engendrer → sensibiliser les enseignants : bons élèves pas toujours dire « bien-être » (des élèves qui réussissent bien à l'école ne sont pas toujours bien dans leur peau) → améliorer l'accompagnement ,le soutien, le suivi des élèves (remédiation)
De l'entourage (parents, école, etc.) sur les enfants, les jeunes Conséquences : → conduites à risques <ul style="list-style-type: none"> • Alcool • Tabac • Drogues • Cyberdépendances • Sexe « unsafe » 	Enjeux tant pour la formation de CRACS que pour le bien-être de l'enfant, du jeune Améliorations pour → sensibiliser l'entourage par rapport à leurs exigences, la pression qu'ils peuvent exercer sur leurs enfants → informer les jeunes sur les risques

Dans la même logique, voici un tableau mettant en correspondance les dysfonctionnements identifiés dans les interventions déjà mises en place et les possibilités d'interventions pour pallier ces dysfonctionnements, proposées par les différentes personnes rencontrées dans le cadre de cette recherche. Soulignons qu'il s'agit là seulement des avis des personnes interrogées.

Dysfonctionnement	Enjeux de politiques publiques
Aide à la Jeunesse et Santé Mentale	

<p>Prise en charge dans la famille, négociation et résolution du problème au sein de la famille.</p> <p>→ prise en charge de l'enfant</p> <p>→ placement chez un membre de la famille</p>	<p>La famille n'est pas toujours le contexte le plus favorable pour le jeune ou l'enfant.</p> <p>→ prise en charge de la situation</p> <p>→ évaluation, enquête sur la famille</p>
<p>Reproduction du schéma familial</p> <p>→ parents des enfants placés ont été eux-mêmes des enfants qui ont sollicité des interventions d'aide et de soutien.</p>	<p>Il faut se donner les moyens de rompre ces cercles vicieux en repérant le problème, en le nommant et en l'évitant.</p> <p>→ enjeux de la prévention.</p>
<p>Morcellement de la prise en charge</p> <p>→ subjectivité des conseillers</p> <p>→ manque de places</p> <p>→ délais d'attente trop longs</p> <p>→ placements alternatifs</p>	<p>Uniformiser la prise en charge, cohérence entre les différents intervenants</p> <p>→ contrôle extérieur pour uniformiser la prise en charge</p> <p>→ besoin d'un cadre stable, non fragmenté</p>
<p>Difficulté de sensibiliser les parents quant à leurs comportements qui sont généralement la cause des « problèmes » de leurs enfants</p>	<p>Sensibiliser les parents</p>
<p>Méconnaissance du SAJ, de son rôle et de ses pratiques</p> <p>→ de la part des parents, des enseignants</p> <p>→ autres acteurs, institutions</p>	<p>Besoin d'informer sur le SAJ, de définir clairement son rôle</p> <p>→ plus de visibilité et de clarté</p> <p>→ définition du rôle de chacun</p>
<p>« choc de culture » entre les pratiques de la culture d'origine des immigrés, des Roms et celles qui sont appliquées dans notre pays.</p> <p>→ confrontation, contradiction → rejet de l'aide</p>	<p>Ce « choc » existe car il y a incompréhension car manque de connaissances</p> <p>→ apprendre à connaître l'Autre (sa culture, sa langue, des pratiques) pour essayer de comprendre le fonctionnement et trouver des compromis qui seront bénéfiques à tous</p>
<p>Chaque acteur agit seul dans son coin</p> <p>→ ignorance des uns et des autres</p>	<p>Plus de liens, création de réseaux entre les différents intervenants, acteurs.</p> <p>→ définir rôle et fonctions de chacun</p>
<p>Politiques restrictives et sécuritaires</p>	<p>Préférer la prévention et l'information</p> <p>Mais aussi donner des responsabilités aux jeunes</p>
<p>Sexualité des jeunes</p> <p>→ mauvaise image</p> <p>→ mauvaise information</p>	<p>Améliorer la vision de la vie affective et sexuelle des jeunes</p> <p>→ leur en donner une image positive.</p> <p>Tenir compte du respect de soi et de l'autre, de la communication et les relations de pouvoir au sein du couple.</p>

	<p>Meilleure information</p> <p>→ sur la contraception et les IST</p> <p>→ dans toutes les filières de l'enseignement</p>
Enseignement	
<p>Les jeunes fuient face aux difficultés</p> <p>→ « préfèrent être paresseux que paraître pour des cons »</p> <p>→ « préfèrent ne rien faire plutôt que d'avoir l'air ridicules »</p>	<p>Apprendre aux jeunes à « oser », à ne pas tenir compte de ce que pense les autres mais pour cela il faut que les « formateurs » (enseignants, parents, etc.) les soutiennent, les encouragent, leur montrent l'exemple.</p>
<p>L'enseignement ne forme pas des jeunes qui sont prêts à travailler, ne permet pas d'accéder à la vie sociale active.</p> <p>→ avoir un diplôme ne suffit pas pour avoir un emploi</p> <p>→ les formations ne correspondent pas aux besoins des employeurs</p>	<p>Revoir l'enseignement, les formations pour que les jeunes répondent aux besoins des employeurs tels que la polyvalence.</p> <p>→ réforme de l'enseignement pour qu'il soit plus adapté aux besoins de la société (emplois, formations), aux changements dans la société (famille, immigration, etc.)</p>
<p>Pas assez d'emplois pour tout le monde</p> <p>→ « les meilleurs », les mieux formés qui ont les postes.</p>	<p>Donner leur chance aux jeunes « moins diplômés », « moins formés »</p> <p>→ revaloriser les métiers « manuels » (enseignement professionnel)</p> <p>→ valoriser toutes les formations, tous les diplômes</p>
<p>CEB obligatoire pour tous</p> <p>→ tous ne sont pas capables de l'obtenir même s'ils sont doués dans certaines matières, peut-être plus manuelles</p>	<p>Choix d'une formation, d'une filière, d'études en fonction des capacités de chacun et non sur un CEB parfois impossible à atteindre pour certains, malgré toute la bonne volonté.</p>
<p>Enseignement professionnel et technique toujours mauvaise presse</p> <p>→ « obligation »</p> <p>→ « relégation »</p>	<p>Revaloriser l'image de cet enseignement</p> <p>→ revaloriser le travail manuel</p> <p>→ choix consentis porteurs d'opportunités</p>
<p>Enseignement « traditionnel » pas toujours adapté aux jeunes</p>	<p>Enseignement alternatif</p> <p>→ compagnonnage</p>
<p>Interventions pas toujours efficaces</p>	<p>S'intéresser aux autres façons de faire</p> <p>→ s'inspirer de l'étranger (notamment en ce qui concerne l'enseignement)</p>

BIBLIOGRAPHIE

EXPLOITEE :

LIVRES ET ARTICLES

Alcorta M. et C. Ponce, 2009, « Le brouillon ou la fabrication de la pensée », *Psychologie et éducation*, n°4, 9-20.

Bajoit G., 2003, *Le changement social. Approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*, Armand Colin, Coursus.

Barrère A. et D. Martuccelli, 1998, « La citoyenneté à l'école. Vers la définition d'une problématique sociologique », *Revue française de sociologie*, vol.39, n°4, 651-672.

Baudelot C. et M. Gollac, 1997, « Le salaire du trentenaire : question d'âge ou de génération ? », *Economie et statistique*, n°304-305, 17-35.

Bellot C. et M.E. Turcotte, 2009, « Vers une meilleure compréhension de la contribution des services sociaux à l'insertion sociale de jeunes adultes en difficulté », *Sociétés et jeunesse en difficulté* [En ligne], N°8 | Automne 2009, mis en ligne le 08 janvier 2010, Consulté le 08 février 2011. URL : <http://sejed.revues.org/index6433.html>

Ben Amor R., S. Ben Fredj, D. Mahfoudh Draoui et I. Melliti (dir.), 2007, *Jeunes ? Dynamiques identitaires et frontières culturelles*, UNICEF, Actes du colloque de Hammamet 16 et 17 février 2007.

Berger P. et T. Luckmann, 1986), *La construction sociale de la réalité*, Méridiens Klincksieck.

Blanchot M., 1999, *L'Entretien infini*, Paris, Gallimard.

Blöss T., 1994, « Une jeunesse sur mesure. La politique des âges », *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. XCVII, 253-276.

Boltanski L. et L. Thévenot, 1991, *De la justification : les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.

Bonnet D. et L. Pouchez, 2007, *Du soin au rite dans l'enfance*, Paris, IRD-Eres.

Bozon M., 1993, « L'entrée dans la sexualité adulte. Le premier rapport et ses suites », *Population*, n°5, 1317-1352.

Bozon M., 2001, « Orientations intimes et constructions de soi. Pluralité et divergences dans les expressions de la sexualité », *Sociétés contemporaines*, n°41-42, « Les cadres sociaux de la sexualité », 11-40.

Breviglieri M. et V. Cicchelli, 2007, *Adolescence méditerranéenne, l'espace public à petits pas*, L'Harmattan, Collection Débats jeunesse.

Challier C., 1998, *Pour une morale au-delà du savoir : Kant et Levinas*, Paris, Albin Michel.

Chamboredon J.-C., 1991, « Classes scolaires, classes d'âge, classes sociales », *Enquête*, La socialisation de la jeunesse, 1991, [En ligne], mis en ligne le 10 février 2006. Consulté le 08 février 2011. URL : <http://enquete.revues.org/document144.html>

Charbonneau J. et P. Estèbe, 2001, « Présentation – Entre l'engagement et l'obligation : l'appel à la responsabilité à l'ordre du jour », *Lien social et Politiques*, « La responsabilité, au-delà des engagements et des obligations », n°46, 5-15.

Ciccheli V. et E. Merico, 2007, « Le passage tardif à l'âge adulte des italiens : entre maintien du modèle traditionnel et individualisation des trajectoires biographiques », *Horizons stratégiques*, 2, n°4, 70-87.

Claessens H., 1963, « L'école des parents et des éducateurs », *Bulletin du Centre d'Etudes et de Documentation Sociales*, mars-avril.

Claisse F., J.Fr. Guillaume et H. Nandrin (1998), *Les trajectoires d'insertion professionnelle des jeunes belges*, Recherche commanditée et subventionnée par le Ministre du Budget, des Finances, de l'Emploi et de la Formation de la Région Wallonne, Université de Liège.

Corhay A., 1963, « Projet d'une maison de jeunes à Grivegnée. L'enquête préalable », *Bulletin du Centre d'Etudes et de Documentation Sociales*, mars-avril.

Courgeau D. et E. Lelièvre, 1989, « L'approche biographique en démographie », *Revue française de sociologie*, XXXI, 55-74.

Danic, I., J. Delalande et P. Rayou, 2006, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes ; Objets, méthodes et terrains de recherches en sciences sociales*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

De Boeck F. et A. Honwana, 2005, *Makers and Breakers : children and youth in postcolonial Africa*, Oxford, James Currey.

Defrance B., 2000, *Le droit dans l'école. Les principes du droit appliqués à l'institution scolaire*, Bruxelles, Labor, Quartier libre.

de Gaulejac V. et I. Taboada-Leonetti (dir.), 1994, *La lutte des places*, Paris, Desclée de Brouwer.

Delalande J., 2001, *La cour de récréation : contribution à une anthropologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

De Munck J., 2000, « Les métamorphoses de l'autorité », *Autrement*, n°198, 21-42.

Dortier J.Fr. et M. Zuber, 1998, « Rencontre avec Anthony Giddens », *Sciences humaines*, n°84, 38-41.

Dubet F., 2002, *Le déclin de l'institution*, Paris, Editions du Seuil, L'épreuve des faits.

Dubet F., M. Duru-Bellat et A. Vérétoit A., 2010, *Les sociétés et leur école*, Le Seuil.

Duchesne H., 1963, « Les ciné-clubs de jeunes », *Bulletin du Centre d'Etudes et de Documentation Sociales*, mars-avril.

Dumaret A.-C., P. Donati et M. Crost, 2009, « Entrée dans la vie adulte d'anciens placés en village d'enfants : Fin des prises en charge et parcours d'accès à l'autonomie », *Sociétés et Jeunes en difficulté* [En ligne], N°8 | Automne 2009, mis en ligne le 08 janvier 2010, Consulté le 08 février 2011. URL : <http://sejed.revues.org/index6432.html>

Durkheim E., 1909, *Sociologie religieuse et théorie de la connaissance*, Paris, Alcan.

Ehrenberg A., 1998, *La fatigue d'être soi. Dépression et société*, Paris, Odile Jacob.

Ehrenberg A., 1991, *Le culte de la performance*, Paris, Calmann-Levy.

Elchardus M. et W. Smits, 2005, *Le cours de vie des jeunes adultes*, Onderzoeksgroep TOR, Vakgroep Sociologie, VUB, 51p. Consulté le 08.02.2011

Esping-Andersen G., 2002, « Towards the Good Society, Once Again ? », in Esping-Andersen G., D. Gallie, A. Hemerijck et J. Myles (Eds), *Why We Need a New Welfare State*, Oxford, Oxford University Press.

Fédération des Maisons de Jeunes en milieu populaire, 2008, Bulletin de liaison, n°103, septembre-octobre.

Fricke A., 2008, *Génération Porno*, <http://www.arte.tv/fr/Comprendre-le-monde/Generation-porno/2041326.html>

Galland O., 1991, *Sociologie de la jeunesse. L'entrée dans la vie*, Paris, Armand Colin, Collection U Sociologie.

Galland O., 1992, *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin, Collection U Sociologie.

Galland O., 1997, *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin, Collection U Sociologie.

Gaudet S., 2001, « La responsabilité au début de l'âge adulte », *Lien social et politiques*, 46, Automne 2001, 71-84.

Gauthier M. et L. Bernier, 1997, *Les 15-19 ans. Quel présent ? Vers quel avenir ?*, Québec, IQRC, Presses de l'Université Laval.

Gauthier A., 2004, *Assumer sa dépression par le récit. Le parcours du sujet blessé*, Thèse de doctorat en sociologie, Université de Liège, non publiée.

Genard J.L., 2005, « Ce que la sociologie peut dire de la responsabilité », in Guillaume J.Fr. (dir.), *Aventuriers solitaires en quête d'utopie. Les formes contemporaines de l'engagement*, Les Editions de l'Université de Liège, 191-200.

Giddens A., 1997, *Sociology*, Third Edition, Polity Press.

Giddens A., 1987, *La constitution de la société*, Paris, PUF.

Gillon R., 1963, « L'éducation politique des jeunes : la Province de Liège montre la voie », *Bulletin du Centre d'Etudes et de Documentation Sociales*, mars-avril.

Gobbaut N., 2009, *Mineures enceintes : état des lieux en Communauté française de Belgique*, Fondation Roi Baudouin, rapport disponible sur : <http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/KBS->

[FRB/05%29 Pictures, documents and external sites/09%29 Publications/PUB2009 1845 MineuresEnceintes.pdf](#)

Godard F. et F. de Coninck, 1989, « L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation. Les formes temporelles de la causalité », *Revue française de sociologie*, XXXI, 23-53.

Gokalp C., 1981, *Quand vient l'âge des choix. Enquête auprès des jeunes de 18 à 25 ans : emploi, résidence, mariage*, Cahier n°95, Travaux et Documents, INED, PUF.

Goffman E., 1968, *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Editions de Minuit.

Goffmann E., 1974, *Les rites d'interaction*, Paris, Editions de Minuit, Le Sens commun.

Gottlieb A., 2004, *The afterlife is where we come from: the culture of infancy in west Africa*, Chicago, University of Chicago Press.

Goyette M. et M.N. Royer, 2009, « Interdépendance des transitions vers l'autonomie de jeunes ayant connu un placement : le rôle des soutiens dans les trajectoires d'insertion », *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], N°8 | Automne 2009, mis en ligne le 08 janvier 2010, Consulté le 08 février 2011. URL : <http://sejed.revues.org/index6434.html>

Guillaume J.Fr., 1998, *Histoire de jeunes*, Paris, L'Harmattan.

Guillaume J.Fr., 2000, « Des jeunes face aux institutions », *Lien social et politiques*, n°43, 113-120.

Guillaume J.Fr. (dir.), 2005, *Aventuriers solitaires en quête d'utopie, les formes contemporaines de l'engagement*, Liège, Editions de l'Université de Liège.

Guillaume J.Fr., C. Lalive d'Epinay et L. Thomsin, 2005, *Parcours de vie, regards croisés sur la construction des biographies contemporaines*, Liège, Editions de l'Université de Liège.

Guillaume J.Fr., 2008, « Quand deux personnes sont consentantes, tout est permis » in Melliti I., D. Mahfoudh, R. Ben Amor et S. Ben Fredj (dir.), *Jeunes, dynamiques identitaires et frontières culturelles*, Actes du colloque international, Unicef.

Guillaume J.Fr. (dir.), 2009, *Bousculer les habitudes scolaires. Vers une gestion pédagogiques des écoles secondaires*, Liège, Editions de l'Université de Liège.

Hansotte M., 2005, *Les intelligences citoyennes. Comment se prend et s'invente la parole collective*, 2^e édition, De Boeck.

Hennig J.L. et G. Hocquenghem, 1983, *Les Français de la honte : la morale des Français d'aujourd'hui racontée par eux-mêmes*, Paris, Albin Michel.

Hirschmann O., 1970, *Exit, voice and loyalty. Responses to Decline in Firms, Organizations and States*, Cambridge, Harvard University Press.

Honneth A., 2000, *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Editions du Cerf, Collection Passages.

Honwana A. et P. De Boeck, 2005, *Makers and Breakers: children and youth in postcolonial Africa*, Oxford, James Currey.

James A. et A. Prout, 2007, *Constructing and reconstructing childhood : contemporary issues in the sociological study of childhood*, 2ème édition, RoutledgeFalmer, Oxfordshire.

Jamin C. et N. Perrin, 2005, *Les politiques publiques en matière d'enfance et de jeunesse au XXème siècle, en Belgique et en Communauté française*, OEJAJ, Université de Liège, Institut des Sciences Humaines et Sociales.

Jonas H., 1990, *Le principe de responsabilité*, Paris, Editions du Cerf.

Lahire B., 2004, *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte.

Laignel-Lavastine A., 2006, *Entretien avec Axel Honneth, « Sans la reconnaissance, l'individu ne peut se penser en sujet de sa propre vie »*, Philosophie Mag, n°5, décembre 2006.

Lalive d'Épinay C., 2011, « Transformations sociétales et configurations des parcours de vie : le paradigme du parcours de vie comme chapitre d'une sociologie générative », Communication présentée au Colloque international *Genre et parcours de vie. Enfance, adolescence, vieillesse*, Nancy, Université de Nancy 2, 3 mai 2011.

Lapeyronnie D., 2005, « L'engagement à venir », in Becquet Valérie et Chantal de Linarès (dir.), *Quand les jeunes s'engagent. Entre expérimentations et constructions identitaires*, Paris, L'Harmattan, Collection Débats Jeunesse, 35-53.

Le Gall D. et C. Le Van, 2003, « La première fois. Récits intimes », *Sociologie et sociétés*, vol.XXXV, n°2, 35-57.

Lejeune L., 2010, *La mission scolaire de formation citoyenne à travers les règlements d'ordre intérieur d'écoles secondaires en Communauté française de Belgique*, Mémoire de master en sociologie à finalité didactique, Université de Liège, Institut des Sciences Humaines et Sociales.

Macquet C. et D. Vrancken, 2006, *Le travail sur Soi. Vers une psychologisation de la société ?*, Belin, Perspectives sociologiques.

Mathieu B. et O. Servais, 2007, *Scouts, guides, patros en marge ou en marche ?*, Editions Luc Pire.

Métayer M., 2001, « Vers une pragmatique de la responsabilité morale », *Lien social et politiques*, RIAC, n°46, 19-30.

Mertens S., S. Adam, J. Defourny, M. Marée, J. Pacolet et I. Vandeputte, 1999, *Le secteur non marchand privé en Belgique. Résultats d'une enquête-pilote. Panorama statistique et éléments de comparaison internationale*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin.

Minotte P. et J.Y. Donnay, 2009, *Les situations « complexes ». État des lieux et pistes de travail concernant la prise en charge des adolescents présentant des problématiques psychologiques et comportementales sévères*, Rapport de recherche, Région Wallonne, Institut Wallon pour la Santé Mentale.

Morelle M., 2007, *La rue des enfants les enfants de la rue*, Paris, CNRS Editions.

Nachi M. et M. De Nanteuil M., 2006, *Eloge du compromis, pour une nouvelle pratique démocratique*, Intellection 2, Bruylant Academia.

Nagels C., 2003, *Jeunes, violences et société. Analyse du discours de la Chambre des Représentants de 1981 à 1999 dans une perspective de criminologie critique*, Thèse de doctorat, Bruxelles, Université Libre de Bruxelles.

- Nagels C.**, 2007, *Jeunes à perpète : génération à problèmes ou problème de générations ?*, Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant.
- Ouaknine M.A.**, 1998, *Méditations érotiques. Essai sur Emmanuel Levinas*, Paris, Petite Bibliothèque Payot.
- Parron A.**, 2010, « L'autonomisation de jeunes souffrant de troubles psychiques. Définir les relations d'interdépendance familiale », *Agora Débats Jeunesse*, INJEP, L'Harmattan, n°54, 27-40.
- Passeron J.C.**, 1989, « Biographies, flux, itinéraires, trajectoires », *Revue française de sociologie*, XXXI, 1, 3-22.
- Perrenoud P.**, 2000, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, 4^e édition [1994], Paris, ESF.
- Perrenoud P.**, 1998, « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences », *Revue des sciences de l'éducation*, vol.XXIV, n°3, 487-514.
- Ricoeur P.**, 1991, *Temps et récit. Tome 1. L'intrigue et le récit historique*, Editions du Seuil, Collection Points et Essais.
- Rouleau-Berger L.**, 1989, « La ville et ses fractures intergénérationnelles », in Francq B., Goffinet F., Lagrée J.C., Vuille M., éditeurs, *Génération de jeunes*, Actes des Communications au Colloque AISLF, Genève 1988, Bruxelles, Editions SECI.
- Rouleau-Berger L.**, 1999, « De la socialisation des jeunes en situation précaire en France », in Gauthier M. et J.Fr. Guillaume (dir.), *Définir la jeunesse ? D'un bout à l'autre du monde*, Presses de l'Université Laval, Culture et société.
- Roudet B.**, 2009, *Regard sur les jeunes en France*, Les Presses de l'Université Laval, INJEP.
- Ruano-Borbalan J.C.**, 2001, « Des sociétés sans autorité ? », *Sciences humaines*, n°117, « Autorité : de la hiérarchie à la négociation », 23-27.
- Rubbers B. et O. Kahola**, 2008, « Entre collaboration et confrontation : l'ambivalence des rapports entre pouvoirs publics et enfants de la rue à Lubumbashi (RDC) », *Autrepart*, n°47, 25-41.
- Salmon L.**, 1997, « Les enfants de la rue à Abidjan », *Socio-anthropologie* [En ligne], N°1 | 1997, mis en ligne le 15 janvier 2003, Consulté le 19 avril 2010. URL : <http://socio-anthropologie.revues.org/index76.html>
- Samuel O.**, 2008, « Les démographes et le temps », *Temporalités. Revue de sciences sociales et humaines*, n°8 « Les temporalités dans les sciences sociales », <http://temporalites.revues.org/index113.html>.
- Schutz A.**, 1962, *Collected Papers. Tome 1. The Problem of Social Reality*, The Hague, Martinus Nijhoff.
- Stellinger A.**, 2008, *Les jeunes face à leur avenir : une enquête internationale*, Fondation pour l'innovation politique disponible sur <http://www.biop.cciip.fr/upload/pdf/Etude-jeunesses-face-avenir.pdf>.
- Taylor C.**, 1999, *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*, Seuil.
- Vandeschrick C.**, 1992, « Le diagramme de Lexis revisité », *Population*, 47^e année, n°5, 1241-1262.
- Van Genep A.**, 1909, *Les rites de passage*, Paris, Emile Nourry.
- Vielle P.**, 2002, « Repères pour comprendre l'Etat social actif. Historique de la sécurité sociale », *Actes de la journée d'étude organisée par la Fédération de Centres de Service social et par la Fédération des Centres de*

Service Social Bicommunautaire le 19 septembre 2002, disponible sur le site www.lucpire.be/ebooks/fcss/ebook4/fcss_04_a5.pdf.

Vincent G., 1994, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Wasseige A. de, 2000, *Communauté Bruxelles-Wallonie : quelles politiques culturelles ?* Gerpinnes, Editions Quorum.

Weinberg A., 2006, « Le boom de la psychologie », *Sciences humaines*, n°167, 30.

Wynants P., 1998, « Ecole et clivages aux XIX^e et XX^e siècles », in Grootaers D. (dir.), *Histoire de l'enseignement en Belgique*, Bruxelles, CRISP.

Zaffran J., 2011, « Le « problème » de l'adolescence : le loisir contre le temps libre », *Sociologies*, Théories et recherches, mis en ligne le 11 avril 2011, Consulté le 13 avril 2011. URL : <http://sociologies.revues.org/index3446.html>

PÉRIODIQUES :

AGORA débat/jeunesse, N°28 (2^{ème} trimestre 2002), *Rites et seuils passages et continuité* INJEP, L'Harmattan.

AGORA débat/jeunesse, N°45 (3^{ème} trimestre 2007), *Jeunes générations en Europe, regards croisés Est-Ouest*, INJEP, L'Harmattan

AGORA débat/jeunesse, N°46 (4^{ème} trimestre 2007), INJEP, L'Harmattan

AGORA débat/jeunesse, N°49 (3^{ème} trimestre 2008), INJEP, L'Harmattan

AGORA débat/jeunesse, N°54 (année 2010), *Jeunes et santé*, INJEP, L'Harmattan

AGORA débat/jeunesse, N°55 (année 2010[2]), *Le « moment école » : la vie en milieu scolaire comme expérience*, INJEP, L'Harmattan

AGORA débat/jeunesse, N°56 (année 2010), INJEP, L'Harmattan

Antre'Toise n°80 (septembre-octobre-novembre 2005), publication trimestrielle de la fédération des Maisons de Jeunes en Belgique francophone.

Antre'Toise n°82 (octobre-novembre- décembre 2006), publication trimestrielle de la fédération des Maisons de Jeunes en Belgique francophone.

Antre'Toise n°86 (octobre-novembre-décembre 2007), publication trimestrielle de la fédération des Maisons de Jeunes en Belgique francophone.

Antre'Toise n°87 (janvier-février-mars 2008), publication trimestrielle de la fédération des Maisons de Jeunes en Belgique francophone.

Antre'Toise n°88 (avril-mai-juin 2008), publication trimestrielle de la fédération des Maisons de Jeunes en Belgique francophone.

Antre'Toise n°90 (octobre-novembre-décembre 2008), publication trimestrielle de la fédération des Maisons de Jeunes en Belgique francophone.

Antre'Toise n°91 (janvier-février-mars 2009), publication trimestrielle de la fédération des Maisons de Jeunes en Belgique francophone.

Antre'Toise n°93 (juillet-août-septembre 2009), publication trimestrielle de la fédération des Maisons de Jeunes en Belgique francophone.

Antre'Toise n°94 (octobre-novembre-décembre 2009), publication trimestrielle de la fédération des Maisons de Jeunes en Belgique francophone.

Antre'Toise n°95 (janvier-février-mars 2010), publication trimestrielle de la fédération des Maisons de Jeunes en Belgique francophone.

Antre'Toise n°96 (avril-mai-juin 2010), publication trimestrielle de la fédération des Maisons de Jeunes en Belgique francophone.

Antre'Toise n°97 (juillet-août-septembre 2010), publication trimestrielle de la fédération des Maisons de Jeunes en Belgique francophone.

Faits et gestes 29 (printemps 2009), *Les jeunes face à leur vie sexuelles et affective*, publication trimestrielle par le Service de recherche du secrétariat général du ministère de la communauté française de Belgique.

PRESSE

Journal Le Soir du 22 juin 2011, article de W. Bourton sur le CEB.

NOTES DE COURS

Fagnant A., 2010, *Psychologie éducationnelle de l'enfant et du jeune adulte*, Université de Liège.

Guillaume J.Fr., 2011, *Eléments de sociologie de l'éducation*, Université de Liège.

Leclercq D., 2008, *Psychologie éducationnelle*, Université de Liège.

Razy E., 2009, *Anthropologie de l'enfance*, Université de Liège.

LEGISLATION

Arrêté royal du 20 juillet 1971 fixant les critères d'octroi de subventions aux Organisations de Jeunesse

Convention Internationale des Droits de l'Enfant

Circulaire n°2272 du 21 avril 2008 annonçant la création d'un site web de référence à destination des délégués d'élèves

Code civil belge

Décret du 20 juin 1980 fixant les conditions de reconnaissance et d'octroi de subvention aux Organisations de Jeunesse.

Décret du 29 avril 1985 relatif à la protection des enfants maltraités

Décret du 4 mars 1991 sur l'Aide à la Jeunesse

Décret du 24 juillet 1997 (Décret-Missions) définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.

Décret du 30 juin 1998 concernant la discrimination positive.

Décret du 20 juillet 2000 fixant les conditions d'agrément et de subventionnement des maisons de jeunes, centres de rencontres et d'hébergement et centres d'information des jeunes et de leurs fédérations

Décret du 17 juillet 2002 portant réforme de l'ONE

Décret du 12 janvier 2007 « Décret relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française ».

Décret du 12 décembre 2008 (et transmis aux directions d'école dans une circulaire du 3 avril 2009) prévoyant de nouvelles dispositions pour gérer les absences injustifiées

Décret du 3 avril 2009 relatif à l'agrément des services de santé mentale et à la reconnaissance des centres de référence en santé mentale en vue de l'octroi de subventions

Décret 5 mars 2009 relatif à l'offre de services ambulatoires dans les domaines de l'action sociale, de la famille et de la santé

Décret du 26 mars 2009 sur les Organisations de Jeunesse

Loi du 8 avril 1965 relative à la protection de la jeunesse

SITES INTERNET

Chauffoir de l'abbaye Saint-Hilaire : <http://www.prieuresainthilaire.com/chauffoir.html>)

Chapelle-aux-Champs : <http://www.chapelle-aux-champs.be>

Commission européenne « éducation et formation » : http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_fr.htm

Communauté française : <http://www.cfwb.be/>

Commission européenne jeunesse : http://ec.europa.eu/youth/youth-in-action-programme/doc247_fr.htm

Congrès International « Adolescence & Métamorphoses » organisé par la Ligue Bruxelloise Francophone pour la Santé Mentale en décembre 2009 : http://www.lbfsm.be/IMG/pdf/Mental_ideesno16septembre2009.pdf

Dailymotion, reportage sur les « skins party » de France 3 « Mais que font nos enfants la nuit » :
http://www.dailymotion.com/video/xg0yy9_reportage-skins-party-part4_music

Delegates.net: www.lesdelegates.net

« Docteurcllic » : <http://www.docteurcllic.com/encyclopedie/blessure-narcissique.aspx>

Enseignement.be : <http://www.enseignement.be/>

Espace citoyen : <http://www.espace-citoyen.be/qui-sommes-nous/>

Eurostat: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home/>

Fonds Houtman : <http://www.fonds-houtman.be/fr/le-fonds-houtman/historique.html>

Guide social en Belgique: <http://public.guidesocial.be/>

I feel good: <http://www.ifeelgood.be/ifeelgood/Accueil.htm>

Labiso: <http://www.labiso.be/>

Laura.be: <http://www.laura.be/>

Le Méridien: <http://www.apsy.ucl.ac.be/Main/Meridien.htm>

Les Scouts : <http://www.lesscouts.be>

Le Soir : http://archives.lesoir.be/l-hyperactivite-des-enfants-d-origine_t-20100930-012VEC.html?queryand=%22enfants+hyperactifs%22&firstHit=0&by=10&when=-1&sort=datedesc&pos=1&all=21&nav=1

Mémento 2009 de l'OEJAJ:

http://www.oejaj.cfwb.be/fileadmin/sites/oejaj/upload/oejaj_super_editor/oejaj_editor/pdf/memento_oejaj_2009.pdf

OEJAJ : <http://www.oejaj.cfwb.be/>

ONE : <http://www.one.be/index.php?id=9>

ONU: <http://www.un.org/fr/ruleoflaw/>

Philomag: <http://www.philomag.com/article,entretien,axel-honneth-sans-la-reconnaissance-l-individu-ne-peut-se-penser-en-sujet-de-sa-propre-vie,180.php>

RTL.be: <http://www.rtl.be/info/belgique/societe/194696/des-enfants-hyperactifs-intern-s-leurs-m-dicaments-mis-en-cause>

SAAE: <http://www.asbl-mapa.be/Questions.htm>

Service de la jeunesse: <http://www.servicejeunesse.cfwb.be/operateurs/#c855>.

Solidarité : <http://www.solidarcite.be/?action=page&id=12&t=Principes%20%26%20Objectifs>

SOS enfant: http://www.federationsosenfants.be/equipes_a.html

Statbel : <http://statbel.fgov.be/fr/statistiques/chiffres/>

TDA/H Belgique ASBL : <http://www.tdah.be/tdah/component/content/article/72-articles/122-au-dela-de-la-controverse>

COLLOQUES, RAPPORTS DE RECHERCHE

« Pour une anthropologie de l'enfance et des enfants. De la diversité des terrains ethnographiques à la construction d'un champ ». Institut des Sciences Humaines et Sociales. Colloque international à l'Université de Liège du 9 au 11 mars 2011.

Rapport annuel de la Médiation scolaire de Saint-Gilles, 2010.

Synergies & Actions, 2008, *Ce que les enfants entendent par bien-être et les leçons à en tirer pour le choix et la définition d'indicateurs de bien-être*, pour l'OEJAJ.

OEJAJ, novembre 2010, « Les droits de l'enfant en Belgique: quelles sont les obligations de l'Etat? ».

RÉFÉRENCES COMPLÉMENTAIRES :

Aassve A., M. Iacovou et L. Mencarini L., 2006, "Youth poverty and transition to adulthood in Europe", *Demographic research*, vol.5, 21-50.

Abdallah-Preteille M., 2011, *L'école interculturelle*, Que sais-je, PUF.

Bier B., 2010, *Politiques de jeunesse et politiques d'éducation. Citoyenneté/éducation/altérité*, L'Harmattan, Collection débats jeunesse.

Birman J., 2009, « Jeunesse et condition adolescente dans la contemporanéité », *Recherches en Psychanalyse* [En ligne], 8 | 2009, mis en ligne le 15 mars 2010, Consulté le 08 février 2011. URL : <http://recherchespsychanalyse.revues.org/index222.html>

Blanchard V., R. Revenin et J.J. Yvorel, 2010, *Les jeunes et la sexualité : initiation, interdits, identités*, Autrement, Collection mutations/sexe en tous genres.

Chauvin A., 1934, *Jeunesse et liberté : suivi de la préservation morale de l'enfant*, Paris, Desclée de Brouwer.

Commaille J., 1986, *Immigrations multiethnicité et socialisation des jeunes*, Vaucresson, Centre de Recherche Interdisciplinaire de Vaucresson.

Commaille J., 1987, *Problèmes de jeunesse et régulation sociale*, Vaucresson , Centre de Recherche Interdisciplinaire de Vaucresson.

Coppermann E., 1972, *Problèmes de la jeunesse*, Paris, François Maspero.

Dalud-Vincent M., R. Gasparini et O. Joly-Rissoan, 2009, « Variations sociales des représentations de l'autonomie dans le travail scolaire chez les collégiens et lycéens », *Revue française de pédagogie*, [En ligne], 168 | juillet-septembre 2009, mis en ligne le 01 juillet 2013, consulté le 08 février 2011. URL : <http://rfp.revues.org/1791>

Delalande J., 2003, « La culture enfantine et savoir-vivre : les enjeux d'un apprentissage entre pairs », *Terrain « enfant et apprentissage »* n°40, 99-114.

Delalande J., 2008, « Socio-anthropologie de l'enfance », in Van Zanten A. (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, PUF, 246-251.

Delalande J., 2010, « Comment des enfants et des adolescents voient-ils les âges de la vie ? », *Le Télémaque* n°37.

Diasio N., 2009, « Comment l'enfant fait-il la famille ? », *La revue des Sciences Sociales*, n°41.

Durning P. et M. Gabel (dir.), 2002, *Evaluation des maltraitances, rigueur et prudence*, Paris, Fleurus.

Fondation Roi Baudouin, 2010, *Quelles priorités dans les réponses à la délinquance juvénile ?*, Rapport de la table ronde.

Grégoire R., 1960, *Jeunesse à la dérive : conférence à la Commission Problèmes familiaux de l'adolescence*, Louvain, Warny.

Hermant D., 1995, « L'espace problématique de la violence politique des enfants », *Cultures & Conflits*, 18, été 1995, [En ligne], mis en ligne le 04 mars 2005. Consulté le 08 février 2011. URL : <http://conflits.revues.org/index461.html>

Le Pogam Y., 1999, « Rites du sport et générativité du social », *Corps et culture* [En ligne], Numéro 4 | 1999, mis en ligne le 24 septembre 2007, Consulté le 07 février 2011. URL : <http://corpsetculture.revues.org/618>

Mallet P., 2004, « L'idéation suicidaire à l'adolescence : quelles relations avec la perception du milieu familial et les modes de faire face ? », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 33/2 | 2004, mis en ligne le 15 décembre 2009, Consulté le 08 février 2011. URL : <http://osp.revues.org/index2178.html>

Maurin A., 2010, « Passages adolescents : leurs matérialisations dans les espaces et les temps informels des institutions éducatives », *Conserveries mémorielles* [En ligne], #7 | 2010, mis en ligne le 10 avril 2010, Consulté le 07 février 2011. URL : <http://cm.revues.org/445>

Montandon C., 1997, *Education du point de vue des enfants*, Paris, L'Harmattan.

Pigno-Richard C., 2008, « De la robe à la culotte : l'éducation comme cinquième âge de la vie », *Le Portique* [En ligne], 21 | 2008, mis en ligne le 05 juin 2010, Consulté le 08 février 2011. URL : <http://leportique.revues.org/index1743.html>

Porfeli E. J. et F. Vondracek, 2004, « Perspectives historiques et contemporaines sur la transition de l'école au travail : apports théoriques et méthodologiques du modèle développemental-contextuel », *L'orientation*

scolaire et professionnelle [En ligne], 33/3 | 2004, mis en ligne le 28 septembre 2009, Consulté le 08 février 2011. URL : <http://osp.revues.org/index676.html>

Robin P., 2010, « Comment les adolescents appréhendent-ils l'évaluation de leur situation familiale en protection de l'enfance », *Informations sociales* 2010/4, n°160.

RTA, 2009, *Recherche qualitative sur les projets innovants en matière d'intervention auprès des enfants et des jeunes*, rapport final de la recherche commanditée par l'OEJAJ.

Segalen M., 1998, *Rites et rituels contemporains*, Paris, Nathan.

Segalen M., 2010, *A qui appartiennent les enfants ?*, Tallendier, Paris.

Sirota R., 1999, « Les civilités de l'enfance contemporaine. L'anniversaire ou le déchiffrement d'une configuration », *Education et société* n°3, 31-54.

Sirota R., 2004, « Le gâteau d'anniversaire, de la célébration de l'enfant à son inscription sociale », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n°55, 53-65.

Sirota R., 2005, *L'enfant acteur ou sujet dans la sociologie de l'enfance*, Editions Erès.

Sirota R., 2006, « Prendre l'enfant au sérieux. Un rite de l'enfance, l'anniversaire », in Sirota R. (Ed.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes

Sirota R., 2006, *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Sorgeloos L., 2010, « Récits de vie autour de la migration », *Traces de changements* 196.

ANNEXES

CANEVAS D'ENTRETIEN :

Dans quelles circonstances devez-vous intervenir auprès des jeunes, des enfants, de leur famille ? (*Par cette question, déjà accès aux actions menées*)

A quels types de « problèmes » concernant les enfants et les jeunes avez-vous déjà été confronté ?

Quels types de « problèmes » les enfants, les jeunes rencontrent-ils durant leur enfance, leur jeunesse ? A quels types de « problèmes » les enfants, les jeunes sont-ils confrontés ?

Dans votre parcours professionnel, avez-vous déjà rencontré des enfants/des jeunes qui avaient vécu une/des histoire(s) compliquée(s) ?

Quels types d'histoires ?

« Compliquées » pourquoi ? En quoi ces histoires sont-elles compliquées ?

Ces histoires sont-elles déterminantes pour le jeune, l'enfant ?

En quoi ces moments, ces faits, ces histoires sont-ils déterminants ? En quoi marquent-ils une « étape » dans la vie du jeune, de l'enfant ?

Exemples de relances :

Sont-elles liées à l'Ecole ?

Sont-elles liées à la Famille ?

Influence du « niveau social »

Influence des revenus : pauvreté

Influence des origines : nouveaux arrivants

Sont-elles liées à un mouvement de jeunesse ?

Sont-elles liées à une association de jeunes ?

Sont-elles liées à la pratique d'un sport ?

Sont-elles liées à l'individu lui-même (comportements à risques, personnalité, etc.) ?

Sont-elles liées à la santé (maladies physiques, psychologiques, décès, etc.) ?

Sont-elles liées à plusieurs de ces institutions ?

Qu'est-ce qui va être le plus préjudiciable pour la vie (future) de l'enfant, du jeune ? Ou qu'est ce qui aidera le mieux l'enfant, le jeune ? (*ici aussi on aborde la question des actions menées*)

« Agents de terrain » (organismes des pouvoirs publics) rencontrent-ils des difficultés pour « aider » le jeune, l'enfant ? Quelles difficultés ?

Sont-ils capables de surmonter, de s'approprier les problèmes des jeunes, des enfants ?

Quels sont les moments sensibles vécus par les jeunes, les enfants qui les orienteraient de manière positive ou négative ?

Qui les rapprocheraient ou les éloigneraient de l'idéal du CRACS ?

Qui les rapprocheraient ou les éloigneraient de l'idéal de bien-être ?

Ces normes (CRACS et bien-être) vont-elles de soi ?

Ces deux normes (CRACS et bien-être) sont-elles conciliables ?

Concurrence entre les institutions de socialisation par rapport à ces deux normes ?

Cohérence ou manque de cohérence entre les différentes institutions de socialisation par rapport à ces deux normes ?

Quelles transitions peuvent-être « problématiques » ?

En quoi sont-elles « problématiques » ?

Pour qui ces transitions sont-elles problématiques ?

Exemple de relances :

Pour les institutions de socialisation ?

Ecole

Famille

Mouvements de jeunesse

Association de jeunes

Associations sportives

Autres

Pour le jeune, l'enfant lui-même ?

Pour la famille du jeune, de l'enfant ?

Pour les politiques publiques ?

A l'égard de qui ces transitions posent-elles un problème ?

Exemple de relances :

Pour les institutions de socialisation ?

Ecole

Famille

Mouvements de jeunesse

Association de jeunes

Associations sportives

Autres

Pour le jeune, l'enfant lui-même ?

Pour la famille du jeune, de l'enfant ?

Pour les politiques publiques ?

Les transitions problématiques résultent-elles de défaillances individuelles ?

Exemple : comportements à risques liés à une dépression ?

Les transitions problématiques résultent-elles des politiques publiques ?

Exemple : système scolaire est-il adapté à tous les enfants ? Quid des hyperactifs ?

→ Identifier les actions menées.

Vers qui les enfants, les jeunes se tournent-ils quand ils sont confrontés à un problème ?

En quoi ces personnes leur apportent-elles une aide plus ou moins adéquate ?

Quelles actions sont menées ?

→ Identifier les limites des actions menées.

→ Identifier des perspectives d'avenir en matière d'actions de politiques publiques.

LISTE DES PERSONNES RENCONTRÉES :

1. **Heidi Allegaert** (médecin responsable de l'unité de la parentalité Fil-à-Fil), Liège
2. **Emmanuel de Becker** (Professeur, « SOS enfant », Clinique Saint Luc), Bruxelles
3. **Roger Godet** (Inspecteur général coordonnateur), Bruxelles
4. **Audrey Houssière** (Pour la Solidarité), Bruxelles
5. **Charlotte Jottrand** (les Scouts- animatrice fédérale baladin), Bruxelles
6. **Séverinne Karko** (Pour la Solidarité), Bruxelles
7. **Geneviève Kinnen** (SAJ Liège - section de prévention générale), Liège
8. **Pascal Minotte** (chercheur pour l'IWSM), Namur
9. **Alain Moriau** (SAS- Compas format), Seraing
10. **Caroline Rinné** (Fil-à-Fil, santé mentale petite enfance), Liège
11. **Laurence Sorgeloos** (Le méridien, Santé Mentale et CGé), Bruxelles – Saint-Josse
12. **Pedro Vega-Egusquizaga** (SAJ Liège – Conseiller), Liège
13. **Jérôme Walmag** (Les Scouts-président), Bruxelles
14. **Brigitte Welter** (Médiatrice scolaire de la commune de Saint-Gilles), Bruxelles – Saint-Gilles

ACTIONS À MENER AU SEIN DE LA SANTÉ MENTALE SELON LE RAPPORT DE L'IWSM SUR LES SITUATIONS « COMPLEXES » (PP. 62-65).

Piste de travail de l'Institut Wallon pour la Santé Mentale concernant la prise en charge de mineurs dont la situation est complexe

Ces propositions, après avoir été élaborées par la Commission « pédopsy » de l'IWSM, ont été validées par son Conseil d'Administration. Celui-ci a néanmoins tenu à préciser que la mise en oeuvre concrète de telles recommandations pose de multiples questions qui mériteraient un approfondissement. Celles-ci sont donc à appréhender comme des « pistes de travail » que l'Institut est prêt à développer, le cas échéant, en concertation avec l'ensemble des acteurs concernés.

Introduction

Nous invitons le lecteur à parcourir la page 12 du rapport de recherche lié à ces recommandations pour un aperçu plus précis du public cible concerné. Nous en citerons ici un passage éclairant :

« Nous pouvons dire de ces jeunes qu'ils présentent à la fois des problèmes qualifiés de psychiatriques et de graves problèmes comportementaux qui finissent parfois par entraîner une judiciarisation de leur prise en charge. Le point commun de ces adolescents est qu'ils perturbent le système d'offre tel qu'il est organisé et amènent régulièrement les institutions à ne plus se reconnaître compétentes pour les accueillir. Les transgressions et les passages à l'acte auto et hétéro agressifs font partie des « symptômes » qui mettent le plus à mal les équipes, l'indication d'une réponse à valence plus curative qu'éducative étant compliquée à établir... et lorsqu'elle est établie, semble difficile à appliquer. Quelle que soit la nature du service qui les accueille, celui-ci est généralement mis en difficultés dans sa mission par le comportement du jeune, de telle sorte que d'autres solutions vont s'envisager... De cette façon, si l'on n'y prend garde, leur parcours s'inscrit dans le morcellement et l'errance. »

Notons que l'analyse des « situations complexes » met en exergue des difficultés qui, pour une part, concernent les dispositifs de prise en charge et leurs interactions bien au-delà du public cible qui est le nôtre.

Propositions

Travailler sur des propositions n'est pas une chose facile lorsqu'il s'agit de questions intersectorielles, surtout au moment de décliner concrètement des principes pourtant partagés. La *formalisation* du travail en réseau soulève volontiers des résistances, ravivées par l'exemple récent des « projets thérapeutiques » critiqués par nombre d'acteurs du secteur « pédopsy ». Beaucoup dénoncent les contraintes « sclérosantes » d'un réseau trop lourd administrativement qui, de ce fait, échoue dans ses objectifs. En matière de réseau, la souplesse et la créativité semblent être des dimensions essentielles à préserver.

Ensuite, certains soulignent le possible excès de contrôle social et la menace pour le principe fondamental de liberté thérapeutique et de secret professionnel auquel peut aboutir ce type de dispositif.

De plus, concrétiser la formalisation d'un réseau intersectoriel, c'est également poser les délicates questions du pilotage et du financement.

Enfin, terminons notre préambule par quelques lignes issues de la note de consensus des acteurs des projets thérapeutiques déjà citée plus haut : « ... **l'expérimentation précède nécessairement la formalisation de tout réseau et circuit de soins et que les choses doivent donc se construire pas à pas** ».

À partir de cette introduction, nous pouvons formuler des pistes de travail déclinées à partir d'une proposition centrale :

DES DYNAMIQUES DE RESEAU « INTERSECTORIELLES » DOIVENT POUVOIR ETRE SOUTENUES NOTAMMENT (1) ENTRE INSTITUTIONS TRAVAILLANT AVEC LES ENFANTS DE 0 A 3 ANS ET (2) ENTRE LES INSTITUTIONS CONFRONTEES AUX « SITUATIONS COMPLEXES ».

(1) Constatons concernant les institutions travaillant avec les enfants de 0 à 3 ans qu'elles constituent un réseau « spécifique » (qu'il ne faut pas enclaver, mais dont la spécificité est évidente). **À leur sujet, il nous semble intéressant de valoriser les initiatives renforçant les collaborations entre les Services de Santé Mentale et les services de première ligne comme l'ONE (les TMS sont souvent les seules à être en contact avec les très jeunes enfants), mais aussi les crèches, les pouponnières, les services d'aide précoce, les pédiatres, etc. Ces collaborations peuvent aussi bien se décliner en termes de concertation, d'interventions sur le milieu de vie, d'interventions, etc.**

En effet, il est essentiel d'insister sur la nécessité de la prise en compte de la souffrance des enfants et des familles le plus tôt possible en se donnant les moyens d'un travail psychothérapeutique (avant les affres de l'adolescence) chez les enfants placés en institution dont le passé est marqué par les carences affectives et/ou les situations traumatiques [cf. p. 33 du rapport, extrait cité ci-dessous].

« Dans cette logique, soulignons l'intérêt qu'il y a à développer des initiatives qui proposent un travail clinique sur le milieu de vie adressé aux tout jeunes enfants (0-6 ans) ... Il s'agit ici de travailler les perturbations précoces du lien parents – enfants lorsqu'elles sont constatées par un parent ou par un intervenant de première ligne, généralement dans un contexte où la demande a du mal à se formuler. Bien qu'il soit avant tout « curatif », ce type de dispositif a des vertus préventives évidentes étant donné l'impact de la qualité relationnelle parent – bébé sur le devenir de celui-ci. L'amarce d'une spirale vertueuse au sein de la dynamique familiale est génératrice de bénéfices inestimables, tant pour les intéressés que pour la société. »

De plus, notons que la recherche-action menée par le Gerseau (Braine-l'Alleud) avec le soutien de l'IWSM montre les bénéfices sur le moyen et long terme de la construction d'un réseau « petite enfance » incluant les acteurs de première et de seconde ligne. En effet, avec le temps, ces collaborations (1) développent une sensibilité et des compétences chez les intervenants de première ligne en matière de détection des signes de souffrance psychique chez l'enfant de zéro à trois ans et (2) elles « facilitent » la formulation de demandes « adéquates » aux services de seconde ligne. Le réseau ouvre (potentiellement) à des ressources, à plus de fluidité et de créativité, mais aussi participe sur le long terme au partage de compétences.

C'est pourquoi l'IWSM insiste sur l'intérêt des collaborations qui peuvent s'établir entre les services de santé mentale et l'ONE (ainsi que les crèches, les pouponnières, etc.), dont les intervenant(e)s sont généralement les seul(e)s en position de relais potentiel lorsqu'il s'agit d'enfants qui ne sont pas encore scolarisés. À ce sujet, les statistiques montrent que les 0 – 3 ans sont proportionnellement aux autres catégories d'âges sous-représentés dans les consultations des services de santé mentale.

De la même façon, d'autres initiatives peuvent ainsi être valorisées telles que les maisons *ouvertes*, inspirées par *La maison verte* créée par Françoise Dolto à Paris en 1979 qui sont des lieux d'accueil des enfants de 0 à 3 ans accompagnés de leurs parents.

De façon plus générale, il y a unanimité sur le fait de proposer une offre pluridisciplinaire en milieu de vie (en milieu « naturel ») qui permet de soutenir les familles.

(2) Sans oublier tout ce qui est développé tout au long du rapport, nous retiendrons en priorité au sujet des réseaux d'institutions rencontrant des « situations complexes » l'intérêt de créer des lieux d'activation et de mobilisation de la transversalité (probablement à l'échelle des bassins de soins).

(2.1) Ces lieux de coordination doivent se trouver en position « méta » et détenir une légitimité officielle, c'est-à-dire **(a)** obtenir des financements des trois secteurs concernés (santé mentale, aide à la jeunesse et handicap), **(b)** pouvoir informer ces autorités subsidiaires des impasses rencontrées [en lien avec la recommandation 3] **(c)** ne pas être « juge et partie » dans les situations traitées. À ce sujet, il est préférable que son emplacement « physique » et son coordinateur soient clairement identifiés comme indépendants d'un secteur en particulier.

(2.2) Il s'agirait d'un lieu d'interpellation auquel pourrait faire appel une institution d'un des trois secteurs concernés ou un bénéficiaire (ses proches, son avocat, etc.) lorsqu'une situation semble rentrer dans les conditions de la complexité... Une fois interpellé, **ce lieu aurait pour mission l'activation et la mobilisation du réseau intersectoriel autour de la situation en question.**

Ce réseau ne peut fonctionner que sur base d'un engagement des institutions concernées impliquant notamment pour celles-ci d'envisager toutes les situations complexes pour lesquelles on peut anticiper une impasse. Autrement dit, il doit exister un engagement collectif à ne pas « abandonner » des jeunes, des familles, mais aussi d'autres institutions. Il ne s'agit donc pas d'une obligation de « prise en charge », mais bien d'un engagement à la mobilisation et à la concertation concernant ces situations.

Au sujet du territoire de ces lieux d'interpellation, l'échelle des « bassins de soins » est importante, mais pas systématiquement suffisante. En effet, il faut probablement introduire ici une nuance. D'une part, il ne faut pas en oublier l'utilité de construire des dynamiques locales « de proximité » entre institutions des différents secteurs, elles-mêmes inscrites dans la réalité territoriale du jeune et de sa famille. D'autre part, il n'est actuellement pas possible d'imaginer concentrer toutes les réponses possibles pour les jeunes en question dans chaque bassin de soins. Il faut donc se laisser la possibilité « d'inviter » des services d'autres territoires à ces concertations.

La coordination de ces lieux : implique l'engagement d'un permanent dont l'expérience dans ce type de travail, le sens du contact, le « carnet d'adresses » et le dynamisme sont des conditions nécessaires à l'accomplissement de sa mission. Il s'agit d'une fonction compliquée qui dépendra notamment du profil des personnes engagées.

Notons enfin que la dynamique de concertation intersectorielle et les possibilités créatives qu'elle propose d'apporter ne pourront probablement pas résoudre totalement le manque de places d'accueil pour certaines situations souligné par de nombreux acteurs du secteur.

(2.3) L'objectif de cette mobilisation du réseau est la construction de possibilités formalisées que nous pourrions aussi décrire comme un dispositif autour de la réalité du patient. L'idée est de **construire entre institutions et — si possible — avec l'adhésion du bénéficiaire, un ensemble de possibilités pour ce dernier en fonction de différents scénarios.** Celles-ci peuvent comprendre lieux de vie, scolarisation, « time out », «

espaces de répit », travail thérapeutique externe au lieu de vie, hospitalisation, outreaching, IPPJ, etc. en fonction de la situation.

(2.4) Ces concertations ont également pour objectif de définir les fonctions et responsabilités de chacun (dans le cadre d'un suivi en particulier) afin qu'elles soient clairement identifiées par tous, tant pour les professionnels que pour les usagers. De plus, nous soulignerons ici **l'importance de la participation/implication du bénéficiaire et/ou de sa famille/tuteurs légaux à la dynamique de concertation**. A l'instar des représentants des usagers et familles présents lors des débats, il nous semble essentiel que le travail en réseau se réalise dans la transparence par rapport aux personnes concernées.

(2.5) Ensuite, ce lieu peut aussi assurer « une mémoire du sens des interventions passées » dont l'objectif n'est pas de capitaliser les informations factuelles sur le sujet ou sa famille, mais plutôt de garder une trace de sa trajectoire de prise en charge et des logiques qui ont présidés à ses orientations ainsi que des professionnels qui ont fait sens dans son parcours. Notons que cette fonction doit être clairement définie et balisée afin d'éviter ses possibles dérapages.

(2.6) Ce type de dispositif doit considérer en priorité l'intérêt des bénéficiaires en assurant, notamment, la cohérence des orientations et le maintien d'un fil rouge, ce qui inclut la prise en compte rapide des situations de crise tout en évitant les décisions précipitées irréversibles. L'anticipation des scénarios permet d'établir sans trop trainer des alternatives cohérentes en essayant tant que possible le maintien du lien entre le jeune et l'institution dont il est issu.

(2.7) Ces lieux pourraient également être les moteurs de l'installation d'un dialogue permanent dont la finalité serait d'amener les institutions des différents secteurs à communiquer, à mieux se connaître, mieux se comprendre et à trouver ensemble des solutions.

En effet, la méconnaissance, les préjugés et les difficultés de communication entre institutions appartenant à des secteurs différents sont identifiés comme des causes importantes de dysfonctionnement. De plus, la construction de dispositifs fonctionnels autour du bénéficiaire n'est possible qu'au travers de la mise en place d'une logique solidaire et partenaire entre services, basée sur le même souci de l'intérêt du jeune et le même engagement à veiller à ne pas participer au processus d'exclusion inévitablement à l'oeuvre si l'on n'y prend garde... Notons également que, bien que chaque collaboration se décline au cas par cas, dans toute sa singularité, elle trouve son moteur au niveau du réseau institutionnel dans un équilibre global (don / contre don ou « Win Win » en fonction du référent théorique) qui laisse chacun gagnant sur le long terme.

(2.8) Nous devons également souligner l'intérêt dans la prise en charge des situations complexes des structures mobiles (type Outreaching) capables de prendre part au travail clinique et de liaison à partir des structures pédopsychiatriques Santé Publique et INAMI. De plus, certaines d'entre elles (les Cellules Mobiles d'Intervention) permettent l'intégration de compétences issues de différents secteurs comme le handicap et la santé mentale.

(3) Une dynamique similaire au niveau des pouvoirs subsidiaires (santé mentale, psychiatrie, aide à la jeunesse, handicap, enseignement, petite enfance) soutiendrait la mise en place de ces « plates-formes cliniques transversales » au niveau du « terrain » à travers, par exemple, la création d'un « bureau intersectoriel permanent ».

En effet, il serait utopique d'imaginer une amélioration globale de la dynamique intersectorielle si celle-ci n'est pas soutenue activement et en concertation par les différents pouvoirs subsidiaires concernés.

(4) Enfin, soulignons l'intérêt de soutenir la recherche sur ces questions lorsque celle-ci est ancrée dans la réalité du terrain et qu'elle permet dans un même mouvement la concertation des acteurs de différents secteurs.

Version corrigée à l'issue du dernier Comité d'Accompagnement – septembre 2011
