

Actes du Forum «Place aux jeunes» du 11 octobre 2002 (Espace Senghor)

Au-delà de nos spécificités, un regroupement de plusieurs fédérations de l'Aide à la jeunesse de la Communauté française s'est opéré en 2002 après les nombreuses gesticulations politiques autour du problème de la délinquance des mineurs et de la vague sécuritaire qui s'ensuivit.

Notre position commune d'opposition au projet, prise en février dernier, sur l'avant projet de Monsieur Verwilghen portant réponses au comportement délinquant de mineurs marquait également notre volonté de participer au débat public.

La plate-forme inter-fédérations estime qu'il est indispensable de «mettre la pression» sur l'opinion et les pouvoirs publics afin que la discussion ne soit pas enterrée.

C'est dans cet esprit qu'un forum a été organisé le 11 octobre 2002. Les actes sont publiés et distribués à tous les acteurs concernés par ce débat. Nous vous présentons les textes rédigés par les intervenants du matin et ensuite le résumé des débats des participants de l'après-midi.

Les encadrés exposent des actions qui aident, éduquent et socialisent des jeunes dits «difficiles», et qui bien souvent les révèlent motivés et responsables. Parce que quelqu'un, un jour, a eu confiance en leurs ressources, en leur potentiel positif.

Si le projet d'aménagement de la loi de 1965 est actuellement au frigo, par contre la notion de sanction à l'égard de mineurs ayant commis des faits qualifiés infraction est toujours d'actualité, mais nous tenons à réaffirmer notre opposition à la logique d'enfermement des mineurs.

Enfermer sans éduquer ne permet pas de traiter la délinquance, mais risque au contraire de renforcer la problématique en question.

Il faut répéter avec force que le centre fermé d'Everberg n'a pas de finalité éducative. L'accord de coopération a bien «scotché» quelques approches éducatives pour tenter de rendre le projet acceptable. Mais il est clair que la volonté des Gouvernements fédéraux et communautaires est de mener une politique d'enfermement pour des mineurs délinquants.

- L'Aide à l'enfance et associations interrégionales (AEAI)
- L'Association nationale des communautés éducatives (ANCE)
- La Fédération des associations socio-éducatives (FASE)
- La Fédération des services de placement familial (FSPF)
- La Fédération des institutions de prévention éducative (FIPE)
- La Fédération des institutions et services spécialisés d'aide aux adultes et aux jeunes (FISSAAJ)
- Coin de rue

L'Aide à la jeunesse

Dans ses programmes de prévention et d'aide spécialisée, l'Aide à la jeunesse est animée par une philosophie dont l'une des bases est de considérer les jeunes comme des êtres en devenir qui peuvent rencontrer des difficultés dans leur parcours.

Il existe nombre de contextes sociaux ou familiaux violents, propres à susciter des réactions de repli, d'abandon ou de violence peu propices à l'équilibre et à l'émancipation. L'évolution

néolibérale qui s'accélère ne fait qu'approfondir les différences et les mal-être. Le secteur accompagne et soutient les jeunes qui traversent des périodes difficiles ou qui connaissent des problèmes durables de prise en charge par leur famille.

Le premier outil se veut être la disponibilité.

Dans leur travail individuel, collectif ou communautaire, les services d'aide en milieu ouvert agissent sans mandat. S'inscrivant plus spécifiquement dans le champ de la prévention, ils vont à la rencontre des jeunes dans leurs milieux de vie, la rue, les cités.

De façon générale, les services, concernés ou non par un mandat, écoutent ce que les jeunes ont à exprimer, à leur rythme, sans nier leur souffrance mais en veillant aussi à ne pas alimenter les positions de victime du système qu'ils pourraient prendre.

Pour sortir des revendications plaintives, ils tâchent de mobiliser les jeunes pour que leur situation puisse changer, même s'ils savent et disent qu'on ne peut pas tout résoudre. Ils travaillent d'une part, à ce que les jeunes puissent se présenter sans avoir l'impression d'être étiquetés, stigmatisés, d'autre part à ce que les parents, l'Etat, l'école ou d'autres ne soient pas considérés comme les boucs

La parentalité doit être soutenue

émisaires de leurs ressentiments. La mobilisation de leurs énergies s'appuie sur leurs ressources et leurs compétences ainsi que celles de leurs familles et de leurs proches. Il faut oser parier sur les jeunes et leur donner l'occasion de se valoriser.

Le secteur a aussi une responsabilité dans l'élaboration des repères dont tout un chacun a besoin pour construire sa vie et dans la transmission de valeurs, qui sont de plus en plus malmenées par le contexte culturel ambiant.

Dans ce sens, les intervenants aident aussi les parents. Bien souvent, il faut veiller à (re)construire leur légitimité, notamment par rapport aux messages socioculturels qui sapent leur crédibilité. La prévention passe par un soutien aux fonctions éducatives de base.

Nombre d'initiatives (issues de toutes les branches du secteur, depuis les A.M.O. jusqu'aux I.P.P.J.) vont dans le sens de réhabilitation de valeurs. La rencontre de jeunes venant d'autres milieux et la découverte de réalités sociales inconnues leur permettent d'enrichir leur compréhension du monde. La réflexion sur la citoyenneté, l'expérience de la solidarité, la sensibilisation à l'altruisme sont autant d'actions qui mobilisent et font réfléchir. Des activités à caractère d'aide donnent une image de soi valorisée.

Il y a une volonté de transversalité, de collaboration avec de nouveaux partenaires à l'intérieur du secteur mais aussi en dehors (l'école, le monde associatif, l'aide sociale, ...). Il faut surmonter les clivages et développer le travail en réseau dans la cohérence et le respect des spécificités de chacun.

Tout ceci nous amène à dire que l'Aide à la jeunesse pose effectivement un choix de société. Plutôt que de parer au plus pressé et d'essayer de contenir les débordements, elle mise sur les ressources des jeunes et travaille à ce qu'ils soient acteurs, autant que faire se peut, dans l'élaboration de leur avenir.

Dans le même temps, elle lutte contre l'idéologie du «*chacun pour soi et chacun à sa place selon ses capacités*» pour construire la solidarité et la justice sociale. Elle regrette le manque de moyens qui lui sont accordés tant pour les nouvelles initiatives que pour conforter ce qui fonctionne bien depuis longtemps. Le

choix d'octroyer des sommes importantes à des programmes de prévention au sein de dispositifs sécuritaires semble nier l'expérience et la pertinence du travail de tout le secteur.

La famille

Au cours de ce forum du 11 octobre 2002, les participants ont souvent fait référence à la famille et à son évolution contemporaine.

Une part grandissante des familles n'ont plus la possibilité d'opérer un véritable travail de socialisation pour toute une série de raisons; peut-être est-elle trop ouverte sur le monde. Certains moments familiaux sont automatiquement traversés par la présence de la télé, des GSM, et par tout élément communicationnel qui ouvre sur le monde ? N'est-ce pas grâce à une certaine fermeture que nous avons une capacité de nous représenter un espace social ? Ou bien sommes-nous en train de changer complètement les processus de socialisation, et pourquoi pas, peut-être sommes-nous dans une époque où il faut plus ouvrir que fermer ?

La position de l'adulte, la position du père dans une famille existe parce qu'elle est soutenue par un autre système qui est le système sociétal. On ne s'institue pas père, c'est la société qui nous conforme à ce rôle. Donc, soyons vigilants car l'image que notre société répercute a beaucoup d'importance pour les jeunes même s'ils la rejettent.

La fonction familiale doit rester distincte de celle de la société car c'est le maintien des distincts qui permet de rebondir et d'articuler les missions de toutes les parties.

Une difficulté croissante consiste à défendre des normes qui sont véritablement à la dérive; voyez un papa dire à son enfant : «*Ecoute, va à l'école et essaie de bien réussir*» quand ce papa vient de se faire licencier; c'est très difficile pour les parents de justifier une attitude de travail, une attitude de courage et d'effort alors que le fiston se rend bien compte que cela n'aboutit plus nécessairement aux certitudes d'autrefois.

La parentalité doit être soutenue. Comment faire pour intégrer la transmission

des repères et des limites au démarrage éducatif ? Ces valeurs sont des balises pour le jeune qui se doit de (se) décider. Comment voulez-vous faire le bon choix s'il n'y a rien en face de vous, si tout semble permis, s'il n'y pas d'objectifs à atteindre ? Ces objectifs que l'on prépare ensemble, qui sont le moins possible imposés, mais approuvés de commun accord et qui donnent un but à la vie concrète et un sens à la vie spirituelle.

La famille devrait être encouragée. C'est le premier lieu dans lequel le jeune se trouve formé et aussi encouragé; car solutionner, c'est bien mais prévenir les problèmes, c'est mieux. Le métier de parent est difficile. Alors, pourquoi ne donnerions-nous pas des cours de parents aux élèves dans les dernières années du secondaire ? Un cours sur les relations. Cela permettrait au jeune de savoir que l'affectif s'élabore dans les premières années et pas quand il atteint 40 ans chez un psychologue. De savoir qu'avant d'être ce jeune en passe d'être autonome ou en voie d'émancipation, il a été conditionné par les premières relations qu'il a établies, c'est à dire celles qu'il a instaurées avec ses parents. La formation des parents, elle, pourrait porter au niveau cognitif par une alphabétisation et une remise à niveau de base si nécessaire.

Les parents font part de tout leur désarroi face à la manière dont ils doivent imposer les limites à leurs jeunes enfants. Ils ont tous bien entendu et relativement bien compris que l'excès de sévérité assimilé à de la violence était négatif. Mais se résoudre à l'impuissance face à un enfant dont les désirs et les besoins sont vampirisants les conduit à une position de désespoir ou de démission qui est tout aussi interpellante et néfaste pour le futur de l'enfant et sa socialisation. Les parents considèrent que leur rôle d'éducateur consiste avant tout à amener l'enfant à un épanouissement total, ce qui est tout à fait louable et noble en soi. Malheureusement il y a une confusion qui naît d'une croyance que les limites qu'ils imposent à l'enfant et à ses désirs les rendent maltraitants. Les frustrations de l'enfant et leurs manifestations, colère ou tristesse, assujettissent ces parents. Ils se retrouvent dans une espèce de souveraineté de leur enfant et n'ont d'autres solutions que de reconnaître leur enfant roi.

La mise en place de limites, de règles, c'est ce qui va humaniser l'individu. C'est ce qui va quelque part l'introduire à la solidarité sinon il stagnerait dans une espèce de violence ou l'autre n'a pas de place en tant que personne. Il est crucial d'accorder son soutien aux parents, à leur œuvre d'éducation, c'est à dire à la nécessité de les légitimer, notamment dans leur recours à la mise de limites. Si cet objectif n'est pas atteint, on a le sentiment d'arriver trop tard ou de manquer de moyens pour pallier aux fractures.

Une brèche est ouverte à l'émergence de tout ce discours sécuritaire qui, en dehors de sa dimension démagogique, va prétexter une nécessité de cadre fort pour contrebalancer les résultats de ces soi-disant insuffisances parentales. Le soutien des fonctions éducatives de base et l'aide apportée aux parents concernant les repères à donner à leur enfant peuvent prévenir les difficultés qu'ils rencontrent.

L'intérêt du travail qui est fait dans le secteur spécialisé de l'Aide à la jeunesse c'est avant tout de travailler avec les compétences des familles. Il est indispensable de s'en donner les moyens dont le facteur temps, qui permet aux parents d'éduquer leurs enfants, n'est pas le moindre.

Un autre facteur dont il faut tenir compte est le fait que le jeune est en simulation. C'est-à-dire qu'il joue un rôle d'adulte, il imite l'adulte pour en devenir un réellement. Dans ce jeu l'erreur est permise car chacun peut se protéger.

Considérer l'importance de la famille permet de prendre les réponses affectives, cognitives de base nécessaires à l'épanouissement de l'enfant, et non pas d'attendre que les problèmes se posent plus tard pour retrouver des solutions.

La scolarité

La question de la scolarisation d'une partie de la population jeune pose question ou problème.

Les tensions qui se cristallisent autour de l'école ne sont pas toutes issues de l'école elle-même mais relèvent aussi souvent de questions qui touchent à la parentalité, au devenir de ces jeunes (trop souvent stigmatisés, dans leur quartier, la presse) et à toute une série de paramètres sociétaux. L'école ne peut

être un outil que si elle est soutenue par un projet sociétal fort et intelligent.

Parler de discrimination ne change rien au fait qu'il s'agit encore et toujours de discrimination.

N'est-ce pas un leurre de croire que l'instauration d'écoles qui s'apparentent parfois à des ghettos va bouleverser fondamentalement les disparités et inégalités sociales ?

La France, avec l'instauration de son collège unique et l'obligation faite aux parents d'inscrire leur enfant dans l'arrondissement, fait l'amère expérience que cette formule, moins stigmatisante, n'a pas modifié le clivage social.

En Communauté française, ces écoles à discrimination positive constituent le plus souvent une antichambre de l'enseignement professionnel et une tentative de reléguer ces jeunes vers des filières peu portuses de débouchés.

D'autant que ce concept de discrimination positive peut aussi entraîner une «victimisation» de ces jeunes, ce qui consisterait à les enfoncer un peu plus.

D'autant que les établissements qui s'engagent dans ce processus de discrimination positive au fil des années, sont souvent les mêmes et les autres se protègent de ce public «difficile» en refusant d'admettre ou en excluant (même si cette exclusion est illégale).

Il y a lieu de nuancer en reconnaissant que certains élèves rendent tout travail impossible et que les enseignants ne peuvent que démissionner face à certains comportements d'élèves.

Relevons toutefois que la création récente des professionnelles dites générales qui déboucheraient sur l'équivalent d'un CESS constitue un sas réel pour sortir de cette relégation.

D'aucuns relèvent que si l'école constitue un lieu de socialisation important, la famille demeure le premier lieu de socialisation pour tout enfant. Et si la tâche d'enseignant n'est pas aisée, celle de parent ne l'est guère plus. Pourquoi dès lors ne pas organiser au sein de l'école des cours de «parentalité» ?

Des services tel que «*Simplement une école*», à Bruxelles, offre aux jeunes, peu nombreux, en décrochage familial, social

et scolaire, un programme de remise à niveau, programme personnalisé ou collectif. Ce processus de «normalisation» a comme objectif, à terme, la réintégration dans le système scolaire classique.

Il faut toutefois revenir sur le fait que si ces jeunes se retrouvent dans ce type d'enseignement, ce n'est que trop souvent le résultat d'une débâcle entamée dès leur plus jeune âge, notamment par le biais de l'enseignement fondamental. Entré dans une phase de compétition, celui-ci tend à privilégier les meilleurs afin d'offrir aux parents une vitrine positive de l'école. Il y a donc lieu à repenser le début de la scolarité afin qu'il ne soit pas le terreau de la relégation.

Loi - Justice – Sécurité

Il est important de ne pas laisser phagocyter le débat sur la place de l'Aide à la jeunesse par la volonté de se situer sur l'axe sécuritaire – non sécuritaire.

La première raison en est que les jeunes ayant commis des faits qualifiés infraction ne représentent que quelques 13 % des jeunes pris en charge par l'A.A.J.

La seconde, c'est que l'Aide à la jeunesse possède une identité propre, élaborée depuis de nombreuses années et apparue bien avant la nouvelle vague d'installation de dispositifs sécuritaires. Après avoir réfléchi à la dimension protectionnelle inscrite dans la loi de 1965, le secteur met en avant les concepts d'éducation et d'émancipation du jeune. Les intervenants et les magistrats se rejoignent sur ce point. Un des enjeux à défendre actuellement peut être défini comme l'égalité des chances qui doit évoluer.

L'expérience et les ressources du secteur sont énormes, les initiatives sont multiples. Malheureusement, l'on déplore une série de manques. Force est de constater que les possibilités d'intervenir en amont, à l'apparition des premières difficultés des jeunes et de leur famille, sont insuffisantes. Nombre de situations se dégradent parce qu'il y a des listes d'attente trop longues. Les interventions relèvent alors du bricolage.

Que les jeunes soient entrés ou non dans le processus de la délinquance, les ma-

gistrats n'ont plus vraiment la possibilité de prendre les mesures les mieux adaptées, en raison de la saturation des services. Ils doivent trop souvent se rabattre sur des pis-aller, le placement ou même l'enfermement.

L'Aide à la jeunesse est inscrite dans un système de délégation. Elle récupère de plus en plus des jeunes qui souffrent des dysfonctionnements d'autres systèmes sociaux et devient le dernier recours. À l'intérieur de l'A.A.J., où existent également des formes de délégation, les I.P.P.J. deviennent les derniers maillons de la chaîne. Les conditions de travail difficiles au sein de celles-ci expliquent, en partie, des carences qui sont dénoncées avec vigueur.

Les parcours des jeunes nous poussent à prendre en considération les multiples liens qui existent entre l'Aide à la jeunesse et d'autres champs tels que l'école, l'éducation permanente, l'aide sociale, la culture, ... Rien ne nous interdirait de rechercher des accords de coopération avec les acteurs qui visent à des actions d'émancipation et qui demandent aussi que celles-ci ne soient pas dirigées par des pouvoirs de proximité.

L'image de l'Aide à la jeunesse souffre d'un déficit dans le champ des médias. D'une part, la couverture médiatique de la délinquance explose, sans proportion aucune avec l'évolution du phénomène. D'autre part, le secteur y est ignoré. Il serait temps que nous développions, en collaboration avec les éléments les plus attentifs des médias, des alternatives de mise en mots et en images de notre travail afin de lui donner une juste valeur.

Vouloir affirmer son identité sans se référer exclusivement à l'alternative sécuritaire - non sécuritaire ne dispense toutefois pas de prendre position par rapport à cette problématique.

Le centre fermé d'Everberg doit être considéré comme un dispositif sécuritaire que les hommes politiques ont installé pour gérer l'impact supposé de la suppression de l'article 53 de la loi de 1965 qui permettait de placer temporairement des jeunes en prison. Il n'entre en rien dans le dispositif de l'Aide à la jeunesse. Se pose alors la question de la pertinence de l'investissement de la Communauté française, même si elle prétend qu'il ne serait

pas honnête d'oublier les jeunes durant leur détention.

Le prétendu angélisme de la Communauté française aurait poussé à la création du centre fermé d'Everberg. Cela constitue une raison de plus pour se situer clairement par rapport aux notions de loi et de sanction.

Bien qu'ils ne disent pas la loi, les intervenants en sont dépositaires. Le fait de soutenir et d'accompagner les jeunes n'empêche pas d'affirmer les limites en termes de ce qui est autorisé ou non. On ne peut acter un divorce à ce niveau.

Cependant, il convient d'agir dans la cohérence et la clarté. La recherche de fusion des pôles éducatif et sécuritaire comporte des risques majeurs de confusion, spécialement dans le domaine de la prévention. On le constate dans la mise en place des plans ZEN (fusion des Plans sociaux intégrés et des contrats de sécurité).

La sanction doit rester le fait de l'autorité face à un fait répréhensible, mais elle ne doit pas être imposée comme la volonté de puissance de l'adulte en réponse à un éventuel sentiment de toute puissance du jeune. Elle doit considérer la personnalité du jeune autant que l'acte. Conçue dans son sens étymologique de «*scander le temps*», elle est l'occasion pour le monde adulte de signifier sa réprobation par rapport aux faits passés et d'apporter la réponse la plus adéquate. On privilégiera une mesure positive (où le jeune pourra réfléchir, réparer, se réhabiliter, construire son avenir) par rapport à une décision coercitive pure et simple, même si, à certaines occasions, on décidera qu'il faut en passer par là.

Par rapport au couple soigner ou punir, on pensera avant tout qu'il faut éduquer et l'on songera que c'est surtout en amont qu'il faut agir.

Conclusions et perspectives

Ce forum, qui s'inscrit dans une démarche initiée depuis plusieurs mois, a permis de réunir pour la première fois autour de la table des intervenants de l'ensemble des fédérations du secteur de l'Aide à la jeunesse.

Face à l'interpellation grandissante que nous posent les situations des jeunes et face à l'évolution néo-libérale de la société, il convient de développer des collaborations et des transversalités avec d'autres secteurs comme l'école, l'aide sociale, la sphère socioculturelle, ...

Bien que certaines questions fassent débat, il ressort de cette journée une idée centrale, partagée par tous : la primauté de l'action éducative. Plus que la répression ou les techniques sécuritaires, elle a une chance de réellement diminuer les effets de la violence, que ce soit celle qui est imposée aux jeunes ou celle qui est occasionnée par eux.

Telle que nous la concevons, l'éducation pense l'individuel et le collectif, la relation entre le jeune, la famille et son environnement. Elle articule les fonctions maternelles (de l'ordre de la protection) et paternelles (de l'ordre de l'autorité), sans les confondre mais aussi sans les opposer irrémédiablement.

Il est indispensable d'élargir le débat. Une politique qui prône la sanction immédiate sans s'inscrire dans une démarche éducative par rapport aux jeunes ne permet pas une meilleure intégration des jeunes et une meilleure sécurité pour tous. L'opinion publique et les responsables politiques doivent en être conscients.

Il faut développer une politique préventive et éducative et lui consacrer les moyens suffisants.

Plus qu'une alternative, le secteur constitue un choix de société. Malgré un manque de moyens, les intervenants s'attellent à mettre en œuvre un décret novateur, unique en Europe, ainsi qu'à imprimer leur marque dans la mise en application de la loi. Non contents de suivre les prescrits du monde politique, ils innoveront en créant nombre d'initiatives.

Les organisateurs remercient les participants pour leur dynamisme.

Ils s'activeront à relayer leur parole auprès des médias et du monde politique, conscients qu'un discours cohérent et fort ainsi que l'union des forces permettra de mieux peser sur l'échiquier politique.

Analyse institutionnelle du champ ⁽¹⁾ de la prévention

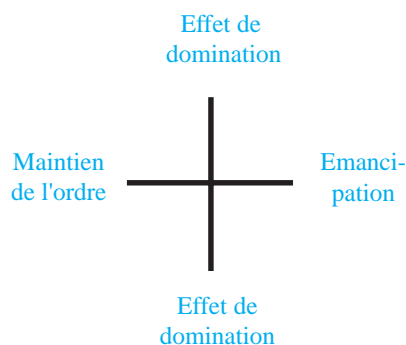
par Jean Blairon *

Les organisateurs de cette journée ont souhaité que soit réalisé un «topo» sur «les mesures et projets alternatifs non-sécuritaires pour l'éducation et la protection des jeunes». Selon eux, le contexte est peuplé de «nombreuses gesticulations politiques autour de la délinquance des mineurs», gesticulations qui ont produit une «vague sécuritaire». Je vais tenter de répondre à leur demande à partir du poste d'observation qui est le mien et en référence aux outils de l'analyse institutionnelle. Nous avons été amenés en effet à RTA à intervenir depuis plusieurs années dans des institutions belges et étrangères qui ont en charge des politiques de prévention dans plusieurs secteurs : le travail de rue, l'intégration sociale (dans les «plans sociaux intégrés» de la Région wallonne notamment), la santé et bien sûr l'aide à la jeunesse ⁽²⁾. Il nous a semblé que l'approche et les concepts de l'analyse institutionnelle offraient pour ce faire une référence et des outils pertinents.

Les constats

Selon ce point de vue, quels sont les constats généraux que l'on peut établir ? Il est clair que ce qui saute aux yeux à propos des politiques de prévention c'est le brouillage des options et des décisions, les glissements qui s'opèrent en tous sens, quand ce n'est pas des dérives extrêmement préoccupantes.

Pour prendre la mesure de cet environnement extrêmement chaotique, Jacqueline Fastrès et moi-même avons proposé de recourir à une structure croisée précisant des domaines d'action politique et des effets possibles de ceux-ci ⁽³⁾.



En évoquant le domaine de l'émancipation, nous pensons à la prise en charge par l'Etat, notamment suite aux victoi-

res du mouvement ouvrier, de la responsabilité du développement des ressources culturelles des citoyens (enseignement, éducation permanente, politiques de la jeunesse...), en ce compris l'esprit critique sans lequel la démocratie n'est évidemment qu'un trompe-l'oeil.

Il n'y a aucune raison de connoter d'une quelconque manière ces deux domaines d'action; il faut notamment se refuser la facilité de conclure à partir de l'existence d'une police d'Etat (préférerait-on des milices privées ?) que l'on vit dans un État policier.

Il vaut beaucoup mieux s'interroger sur les effets produits par ces domaines politiques d'action.

Dans certains cas, les politiques menées (dans un domaine comme dans l'autre) conduisent à davantage d'égalité; dans d'autres, elles abandonnent le souci de redistribution, d'égalité des chances et de correction des inégalités, voire elles se placent au service des dominants ⁽⁴⁾.

Ainsi, les tâches relevant du maintien de l'ordre peuvent-elles espérer des effets d'égalité, lorsqu'elles se soucient par exemple d'éviter toute forme de discrimination sociale ou culturelle ⁽⁵⁾. A d'autres moments, elles favorisent manifestement les dominants (comme les interventions de la police de Berlusconi lors du sommet de Gênes, où les citoyens qui manifestaient un désaccord avec les

* Directeur de l'asbl RTA

(1) Nous nous référons ici au concept de «champ» défini par P. Bourdieu; à ce titre, il serait d'ailleurs plus correct de parler, en matière de prévention, évidemment, de «sous-champ», puisqu'il s'agit d'un sous-ensemble du «champ politique», d'ailleurs particulièrement éclaté (entre des niveaux de pouvoir, des secteurs et des positions pour le moins variés).

(2) RTA est un des cinq organismes agréés, dans le cadre du Décret de l'aide à la jeunesse, pour dispenser des programmes de formation destinés aux quelque trois cent services privés du secteur.

(3) J. Fastrès et J. Blairon, *La prévention : un concept en déperdition ?*, Bruxelles, Luc Pire, coll. Détournement de fond, 2002.

(4) P. Bourdieu définit le dominant comme celui qui occupe dans la structure une position telle que la structure agit en sa faveur. Cette position permet en effet d'acquérir un poids tel qu'il lui est possible de définir les règles du jeu conformément à ses intérêts, et d'influer ainsi sur l'espace des possibles théoriquement ouvert à tous (cf. P. Bourdieu, *Les structures sociales de l'économie*, Paris, Seuil, Liber, 2000, p. 238).

(5) Cf. par exemple Bienvenue, *Les sens de l'accueil dans l'aide sociale*, Bilan 2002, publication de la Fondation Roi Baudouin, notamment l'analyse du projet de la Police de Liège – reportage vidéo fourni avec la publication.

Concurrence de deux politiques incompatibles

politiques économiques du FMI étaient considérés comme des adversaires de l'Etat de droit...).

Nous serions bien naïfs de croire par ailleurs que les actions déployées dans le champ de l'émancipation concourent de facto à installer plus d'égalité. Le recours immodéré (et parfois contraint) effectué par certains travailleurs sociaux et culturels à la panoplie conceptuelle technocratique du «projet» de vie, d'insertion, etc., des «objectifs» du soi-disant «contrat» constitue un exemple d'imposition d'une matrice idéologique à ceux qui en sont les victimes; on demande en effet à ceux que le «progrès» économique a laissés pour compte de se conduire comme des entrepreneurs de leur existence, c'est-à-dire de recourir à des stratégies qui sont seulement possibles lorsqu'on a cumulé les avantages d'une position stratégique dominante. Par ailleurs, nous ne connaissons que trop bien le rôle de cette imposition culturelle : le fameux «aide-toi et l'Etat t'aidera» qui la sous-tend est une manière pour l'Etat de se retirer de ses obligations en les reportant sur des victimes (de la modernisation) que l'on transforme ainsi en coupables potentiels (de manque d'initiative et de... profit vis-à-vis d'un système de profit qui les a exclus du jeu...).

Etant de cette manière quelque peu protégés des amalgames populistes de tous bords, que pouvons-nous dire des politiques de prévention ?

Il me semble qu'elles sont le théâtre de deux glissements inacceptables, opposés et simultanés.

D'abord, il est étonnant de constater que certains dispositifs qui poursuivent des missions relevant manifestement du maintien de l'ordre (comme les contrats de sécurité, sous les diverses appellations qu'ils ont pu se donner, et qui sont étonnamment de plus en plus «soft») s'efforcent de les **dénier** de toutes sortes de manières, en prétendant exercer des tâches relevant d'une émancipation. Il est cependant évident que ce déni est toujours **réversible** (comme cet «éducateur» de rue dépendant d'un contrat de sécurité, qui, lors d'une pérégrination en rue avec son échevin, s'entend dire par celui-ci, face à trois jeunes parlant

sur un trottoir, «allez, disperse-moi ça !»... La réversibilité toujours possible du déni jette le discrédit sur toutes les fonctions d'émancipation, dont l'efficacité dépend, nous le savons tous, de la relation de confiance et de la fiabilité dont les institutions d'aide peuvent se prévaloir à l'égard des jeunes.

Les prétentions au déni des travailleurs du champ du maintien de l'ordre constituent une destruction systématique, souvent involontaire, du «capital confiance» très particulier dont d'autres institutions ont besoin pour être efficaces. Et mesurons-nous bien les conséquences désastreuses de la perte de confiance des jeunes dans les institutions sociales ?

Parallèlement, on observe une dérive symétrique qui demande de plus en plus aux travailleurs du domaine de l'émancipation de s'acquitter de tâches relevant du maintien de l'ordre, notamment via un usage inconséquent du «concept» d'incivilité⁽⁶⁾.

En glissant du manque de civilité au manque de civisme, on produit clairement deux mouvements lourds de conséquences : on assimile prématurément les jeunes aux adultes (en niant de fait que la jeunesse est une période qui a besoin de protection) et on les exclut du groupe auquel on vient de les amalgamer quelque peu rapidement.

Ce double mouvement d'inclusion/exclusion (d'inclusion des jeunes comme étant exclus) est évidemment extrêmement préoccupant et il n'est pas sans rappeler les logiques d'apartheid, d'assimilation culturelle⁽⁷⁾ forcée couplée à la ségrégation sociale.

En matière de politiques de prévention touchant la jeunesse, nous assistons bien à la concurrence de deux politiques incompatibles : l'une s'inscrit dans la volonté d'assurer à tous les sociétaires une sécurité d'existence que le système capitaliste laissé à lui-même ne peut leur assurer (ce qui implique notamment de considérer le moment de l'enfance et de la jeunesse comme une période d'apprentissage à pro-

téger); l'autre vise la protection individuelle des biens et des personnes (ce qui conduit à aborder la jeunesse comme une classe dangereuse).

Les glissements que nous avons évoqués sont de nature à favoriser la seconde interprétation et à compromettre les résultats de la première.

Les explications

En analyse institutionnelle, le concept de transversalité désigne notamment le fait que c'est dans **d'autres champs** que se trouve l'explication des conflits qui traversent un **champ dominé**.

Le champ culturel (au sens large d'éducatif), dont font partie les politiques de la jeunesse, et notamment les politiques de prévention, n'est assurément pas considéré comme un champ prioritaire dans nos sociétés.

C'est donc fort logiquement dans les rapports de force qui traversent d'autres champs qu'on peut trouver les explications des conflits qui l'habitent, et notamment ceux qui touchent à la prévention.

Nous allons en donner quelques indications.

Dans le champ politique, ce qui est déterminant pour les politiques de prévention est le choix contestable qui prétend que toute action de proximité est la mieux gérée par un pouvoir de proximité. Robert Castel a pourtant bien montré que le choix du local, en matière de programmes sociaux, risquait fort de produire un retour de l'attitude philanthropique, ne soutenant, parmi les défavorisés, que ceux qui peuvent prouver qu'ils le méritent («les bons pauvres»⁽⁸⁾).

Par ailleurs, le pouvoir local est couplé, par exemple en Région wallonne, au ministère de l'Intérieur, qui exerce une tutelle sur les communes. C'est ce qui explique par exemple que les budgets régissant les Plans sociaux intégrés, adminis-

(6) Cf. J. Blairon et J. Fastrès, «Politiques de prévention et légitimité», revue *L'observatoire*, n° 37, parution février 2003.

(7) Nous n'avons pas le temps d'évoquer ici tous les renforcements que ce fonctionnement rencontre dans le champ culturel lui-même, notamment la survalorisation à tous crins du concept d'acteur (on est aujourd'hui prié de se transformer, dès le plus jeune âge, en «acteur» de tout et de n'importe quoi.).

(8) R. Castel, *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris, Fayard, 1995.

Tendance du champ judiciaire à vouloir placer à tout prix

trés par une Direction logiquement Inter-départementale (la Direction interdépartementale de l'Intégration sociale) soient gérés par le seul ministère de l'Intérieur : d'où un glissement des politiques de proximité vers le sécuritaire, sur fond d'un désengagement de l'Etat de la problématique sociale (l'aide sociale devient conditionnelle et la priorité est donnée à la protection des possédants).

Dans le champ économique, on assiste depuis de nombreuses années à une tendance à la déréglementation. La fiction économiste - qui prétend que plus la concurrence est pure (c'est-à-dire moins elle est «encadrée»), plus les marchés «libérés» pourront assurer la croissance et le bonheur social de tous (et surtout de quelques-uns...) - demande un État «allégé» et ne veut connaître que des individus : la fiction de l'individu rationnel cherchant à maximiser ses intérêts en «faisant jouer la concurrence» est essentielle pour l'économisme et le néolibéralisme dont il est le levier. On voit bien ici que tout ce qui est collectif, protection de la sécurité d'existence est délégitimé, au profit de la protection «légitime» des individus.

Ce qu'on appelle l'Etat social actif est un État dont l'activité est réduite, conditionnelle, individualisée et limitée : le danger que l'Etat social actif le soit prioritairement pour les dominants est patent.

Les évolutions propres au **champ judiciaire** sont aussi à prendre en compte. Mis en cause depuis 1996, le système judiciaire pourrait être tenté de faire la preuve qu'il n'a pas les moyens de l'efficacité qu'on attend de lui dans un sous-champ confortable pour cette démonstration : la protection de la jeunesse (confortable parce que capable de frapper les imaginations, sans pour autant être quantitativement important : les mesures prises par les tribunaux de la jeunesse ne constituent en moyenne que 13,8 % des mesures prises à l'égard de la jeunesse entre 1997 et 2000 par exemple). Il est en tout cas à noter que, depuis quelques années, les magistrats s'entendent à faire bruyamment la preuve qu'ils ne disposent pas de places pour les mineurs délinquants, alors qu'ils ne s'interrogent guère sur deux fonctionnements préoccupants internes à leur champ :

- la revendication de l'arbitraire individualiste au moins partiel du jugement (Madame Gennen, juge de la jeunesse s'exprimant en tant que porte-parole de l'Union des magistrats, interrogée par la RTBF, revendique le fait que chaque juge de la jeunesse ait sa propre «sensibilité», plus ou moins encline à la protection ou à la répression - ce qui revient à dire que l'égalité de traitement n'est nullement garantie;
- dans ce contexte on peut se demander qui s'interroge encore sur le fait que 22,7 % des **premières** mesures prises par un juge de la jeunesse à l'encontre d'un jeune soient...un placement en IPPJ ⁽⁹⁾.

Le «manque de places» dont se plaint sans cesse la justice, fort médiatiquement, depuis quelques années (et qui a conduit à la création du Centre d'Everberg) n'est-il pas au moins alimenté en partie par les choix de ceux qui s'en plaignent ? ...

Il est clair en tout cas que ce fonctionnement conduit l'opinion publique à se focaliser, en matière de jeunesse, sur la très faible minorité qui est concernée par la délinquance. Ainsi, les placements en IPPJ (moyenne 1997-2000) représentent 4,1 % de l'ensemble des mesures prises par les différentes instances en charge de la jeunesse. En 1997, les services privés estiment que seulement 13,4 % des situations dont ils ont la charge concernent une problématique de violence ⁽¹⁰⁾.

Au jour où ces lignes sont écrites, la tendance du champ judiciaire à vouloir placer à tout prix les jeunes en centre fermé ne fait malheureusement que se confirmer. Dans le journal *Le Soir* du 13 février 2003 (page 5) les chiffres cités sont parlants : «Aujourd'hui 30 % des mineurs présents à Everberg n'ont jamais fait l'objet d'un placement antérieur, constate le directeur francophone, Jean-Vincent Couck».

Et c'est bien dans l'évolution du **champ médiatique** lui-même qu'il faut aussi trouver une partie des explications de la situation du sous-champ de la prévention.

Soumis de plus en plus aux contraintes du champ économique (toute production est désormais jugée par rapport à son audience, c'est-à-dire à son attractivité pour les annonceurs), le champ médiati-

que est de plus en plus dominé par la télévision. D'où les choix de visibilisation, dramatisation et de spectacularisation qui frappent toute cette part de la production culturelle. On retiendra ainsi de la jeunesse ce qui chez elle fait visiblement problème (combien de fois n'avons-nous pas vu cette unique voiture retournée par les jeunes de Cureghem en colère ? Mais une voiture retournée vue cinquante ou cent fois est-elle encore une seule voiture ?). Cette évolution pèse évidemment sur les conflits qui traversent la problématique de la prévention.

On voit ainsi le médiateur des enfants, recourant de plus en plus aux médias télévisés pour des raisons qu'on pourrait profitablement étudier, devenir un «média-attiseur», parfois à vide, reconnaissons-le; nous entendons et lisons le Délégué général s'obséder sur le manque de places en IPPJ ou sur l'affaire dite des «livrets d'épargne», mais nous ne l'entendons guère se préoccuper de prévention.

Il y aurait pourtant matière : si nous voyons le discours que certaines banques tiennent sur la jeunesse, en invitant les enfants à comparer les moyennes régionales d'argent de poche, pour voir s'ils ne sont pas lésés par leurs parents, à étudier quelles sont les corvées qui leur sont demandées en échange de ce «maigre salaire», grâce à un programme «Axiom», qui les transforme en «axionnaires», on peut légitimement se demander s'il est bien acceptable que le collectif familial soit ainsi stigmatisé et chacun de ses membres transformé en concurrent individualiste redoutable pour les autres : la fiction économiste recrute parfois ses membres de façon fort violente ! ... Comment dans ce contexte éviter la disqualification des familles pauvres, voire la disqualification des institutions éducatives (combien d'entre elles ne regrettent pas d'être considérées comme des «Bancontact» par les jeunes qui leur sont confiés ?)

Les conséquences

Les conséquences de ce raisonnement conduisent à envisager d'une manière

(9) Statistiques fournies par le système Sigmajed.

(10) *Ibidem*.

L'importance de l'enfant dans notre société

particulière la question des «projets alternatifs non-sécuritaires pour l'éducation et la protection des jeunes».

Ce serait en effet une grave erreur, me semble-t-il, de nous confiner au seul périmètre du sous-champ de la prévention ou du champ de l'aide à la jeunesse elle-même.

On peut considérer le Centre d'Everberg comme un analyseur de ce danger. Nous avons dit «Never» et nous avons dit «Beerck», et non sans raison. Mais nous n'avons guère relié cette problématique à celle du plan «Zen» du ministre de l'Intérieur wallon (concernant pourtant plus de cent «Plans sociaux intégrés», ni aux

projets du ministre de l'Intérieur fédéral souhaitant créer des «Réseaux d'information de quartier», où l'assimilation de la citoyenneté et de la délation est autrement préoccupante...

Tout se passe donc comme si nous n'adressions des reproches...qu'à nos proches, sans voir les rapports de force qui pèsent sur le sous-champ dans lequel nous sommes dominés avec eux. Introduisant ainsi d'inutiles divisions, donnant l'impression d'un secteur enlisé dans des querelles intestines et inefficaces, nous renforçons le discrédit inac-

ceptable que d'aucuns contribuent à porter sur nos efforts communs.

Mais surtout nous manquons des occasions d'alliances (comme un accord de coopération entre la Région wallonne et la Communauté française à propos des institutions qui œuvrent dans le champ de l'émancipation⁽¹¹⁾) et de montée en puissance des conflits qui nous sont chers.

La solution que nous devons rechercher est probablement moins interne (des alternatives à l'enfermement) qu'un combat dans, sur et avec les autres champs.

(11) Cf. P. Mahoux, «Des concepts plus affûtés pour lutter pour l'égalité», préface à l'ouvrage *La prévention, un concept en déperdition ?*, déjà cité.

Kilomètre 73

Kilomètre 73 est un hôpital psychiatrique de jour pour adolescents de 14 à 20 ans dans le secteur de la santé publique. Ce service est une communauté thérapeutique qui accueille des jeunes dans un contexte de première décompensation psychique situé entre l'hôpital et l'ambulatorio, l'hôpital d'hébergement étant une structure un peu lourde et l'ambulatorio un peu légère. L'institution a un règlement d'ordre intérieur oral qui permet d'utiliser la parole et le communautaire comme outils. Pour réussir la rencontre, toutes les initiatives sont prises avec l'accord du jeune, comme rencontrer des travailleurs qui ont connu les jeunes dans d'autres contextes. Le travail se fait sous contrat mais il n'y a pas d'ordonnance de placement. On rencontre le jeune avec le juge pour un travail de collaboration et de garanties : «On ne dira rien au juge par rapport au séjour effectué». Le séjour permet de créer un projet individuel, souvent c'est la reprise scolaire.

À propos du pédocentrisme et de l'individu de droit

par Bernard Fourez *

En tant que psychiatre, aujourd'hui, je mettrai l'accent sur ce qui s'inscrit dans la pensée, la mentalité, le psychisme d'un individu, qui s'épanouit dans notre société contemporaine. Autrement dit, que construisent au sein de l'humain, du citoyen, du jeune, les idéologies et les dispositifs politiques ambiants qui en découlent et comment ce jeune et ce citoyen entendent construire le geste politique pour la société à laquelle ils se doivent de participer à partir de ce qu'ils en ont reçu.

Mon regard se posera dès lors sur le thème culturel voir idéologique de l'autonomie que je couplerai à son inverse c'est-à-dire l'hétéronomie. Ce dernier terme qui curieusement nous semble étrange signifie : qui reçoit sa loi, du dehors de lui-même. Autonomie, par contre se définit : qui fonctionne selon ses propres règles, qui sort sa loi de lui-même.

Pour rappel, l'enjeu de la modernité a précisément été pour l'homme, l'extraction progressive de ce régime de l'hétéronomie qui caractérisait notamment notre moyen-âge où, comme le dit Touraine, le seul ordre du sacré ordonnait le monde. Pouvoir s'extraire, tout en s'y articulant,

du divin, de la nature, de l'inné c'est-à-dire de ce qui est autrement constitué que lui et développer ainsi une plus grande possibilité d'action propre sur le monde, telle fut la mission de la modernité et le ressort de cette dernière par rapport au moyen âge qui l'a précédé; il s'agit donc

d'une période d'articulation entre l'hétéronomie de l'autonomie.

Si le terme hétéronomie nous semble étrange, cela pourrait signifier que notre époque contemporaine nous invite à

* Docteur psychiatre, systémicien

ne plus pouvoir l'apercevoir, la penser ou l'entrevoir, c'est-à-dire que notre pensée commune semble s'appuyer sur le seul triomphe de l'autonomie.

Est-il possible toutefois de penser l'autonomie sans penser en même temps l'hétéronomie ?

Je vais donc aujourd'hui me pencher sur deux inscriptions psychiques contemporaines en provenance du sociétal et les regarder sous l'angle du dipôle autonomie - hétéronomie.

D'abord, je vais vous parler du **pédocrisme** c'est-à-dire de l'importance cruciale et énorme accordée à l'enfant dans notre société. Ensuite, j'aborderai **l'individu de droit**, espèce en apparition constante dans nos régions.

Penchons-nous sur le **pédocrisme**.

Quand une culture, quand une politique promeut le culte de l'enfant, il me semble que l'on se trouve sur la possibilité d'établir une alliance illégitime. De quoi s'agit-il ? Ce terme a été créé par Kaplow dans son livre *«Deux contre un»*. Il s'agit d'une situation où dans un ordre hiérarchique, le niveau un fait alliance avec le niveau trois en court-circuitant le niveau intermédiaire c'est-à-dire le niveau deux. Il décrit ce phénomène dans les familles où un grand-parent par exemple permet quelque chose à un petit-enfant sans tenir compte de l'avis du parent.

Transposons cela au niveau sociétal. La télévision acheminant des messages publicitaires adressés aux enfants sans passer par le niveau parental n'en est-elle pas déjà une ? Tout parent contemporain connaît bien la difficulté et la lutte quotidiennes que représentent pour lui de résister aux injonctions venant de ce qui s'est autoproclamé comme culture - à savoir les médias - s'il veut garder une possibilité de décision au sein de sa famille et que ce ne soit pas l'enfant, véritable roi, qui remporte la décision.

Pour qui se situe au niveau deux, vivre une alliance illégitime, c'est se sentir pris en tenaille, contourné et déstabilisé. Non soutenu par le niveau supérieur, il pourra devenir hésitant ou carrément manquant dans l'exercice de ses fonctions et son mécontentement où sa colère risquent alors de mener à la démission ou à la violence; de plus, il ne sera pas respecté par une base qui, avec l'aval du haut, peut ainsi

imaginer que tout lui est permis et développera de la sorte une arrogance sans limites.

Le milieu de l'enseignement connaît de façon parfaite l'alliance illégitime. Le décret *«Missions de l'école»* du cabinet de la ministre de l'Éducation est là pour l'illustrer. Le petit fascicule décrivant le décret diffusé aux enseignants dans les milieux scolaires est, on ne peut plus éloquent. Son titre ? *«Mon école comme je la veux !»* Cette phrase, est-elle une phrase d'enseignant ou d'enfant ? La réponse tombe sous le sens ! De plus la couverture est illustrée par des enfants bien sûr et tout de même une adulte.(ouf)

Page 16 de ce fascicule, un titre surprenant libellé et écrit comme suit : *«Elève. Pas de Devoirs sans Droits»*.

Une telle harangue dans le contexte scolaire où le mot *«devoir»* possède aussi un autre sens, relève proprement d'un scandale et d'une atteinte profonde au statut et à la personne de l'enseignant. Tout cela concourt donc on ne peut plus clairement à une alliance illégitime proposée par une structure étatique où le niveau 1 (le ministère subsidiant et ayant donc le pouvoir) fait alliance avec le niveau 3 (le bénéficiaire des subsides à savoir l'élève) court-circuitant le niveau 2, c'est-à-dire l'enseignant.

Que peut faire l'enseignant dans une telle mascarade ? À l'image des parents cités plus haut, non soutenu par son pouvoir subsidiant, il se vivra seul dans la fosse au lions c'est-à-dire face à la collusion société - élève. Il a alors le choix entre trois possibilités :

- ou il adresse son mécontentement au subsidiant, mais peut-il imaginer être entendu par quelqu'un qui le dénie ?
- ou bien sa rage se déverse sur les enfants, mais peut-il aller à l'encontre du roi de nos sociétés c'est à dire de l'enfant victime sans risquer d'être traduit devant la cour des droits de l'enfant par des parents d'élèves qui, eux aussi, tombés dans la combine du pédocrisme aurait déjà déposé l'affaire auprès d'un avocat afin de défendre au plus vite leur veau d'or ?
- où, troisième possibilité, et de loin la plus fréquente, il retourne sa rage contre lui-même, ce que nous observons de façon tellement nette dans les pro-

blématiques dépressives. Les psychiatres et psychologues de nos contrées constatent d'ailleurs une très importante demande de soin en provenance d'enseignants déprimés.

Du côté de l'enfant, il se sentira d'une part investi d'une toute-puissance, et la rencontre d'une limite ne fera plus partie intégrante de sa tâche d'humain. En effet, toute limitation sera directement ressentie comme un échec de ce pouvoir ou comme une destitution. Il n'acceptera donc plus aucune borne venant du niveau de l'adulte, c'est à dire de celui qui précède vu que ce dernier n'est pas institué comme autorité. Ce sentiment de toute-puissance chez l'enfant risque aussi de sécréter chez ce dernier une angoisse, car se ressentir avec plus de pouvoir que ce que réellement il peut en avoir peut engendrer une réelle inquiétude.

L'alliance illégitime permet donc à l'enfant de s'inscrire dans le déni de l'adulte; pour l'adulte quant à lui, en plus de l'hésitation dans l'exercice de ses fonctions compte tenu du fait qu'il n'est plus soutenu par le haut, il risque aussi de se positionner du côté de la méfiance vis à vis des enfants.

Revenons maintenant au droit. Chacun sait que de parler des droits de quelqu'un sans en préciser dans le même temps les devoirs relève de l'ineptie. Si par contre, l'on souhaite n'en rester qu'au droit sans le connecter au même moment au devoir, n'eût-il pas été judicieux, lors de la création de SOS enfants battus, de créer en même temps SOS parents battus ce qui aurait instauré une véritable dialectique égalitaire au même titre que la charte des droits des parents aurait dû être constituée en même temps que celle des enfants ?

En effet, le véritable souci égalitaire consiste à élaborer des chances égales pour des individus différents se devant de continuer d'exister dans leurs différences et non de repérer des soi-disant victimes de différence et de s'empresser de les munir de droit pour les venger de préjudices fictifs qu'ils auraient essuyés : ce type de démarche - hélas bien trop répandue - ne relève pas d'une mentalité égalitaire mais de ce qu'il conviendrait d'appeler : vengeance égalitaire.

La culture semble donc inciter l'enfant à ne se voir qu'à partir de lui-même et

«*Nous empruntons la terre à nos enfants*»

non plus relié à ce qui le précède, c'est-à-dire l'adulte. Autrement dit, le pédocentrisme structure l'enfant selon l'autonomie et ne l'invite plus à se pétrir d'hétéronomie.

Les faire-part de naissance contemporains sont à ce titre éloquents. Autrefois, ils étaient constitués par l'annonce faite par les parents eux-mêmes de la naissance d'un enfant. Ensuite nous avons vu la naissance annoncée par les frères et soeurs du nouveau venu : sans doute s'agissait-il là d'une mise au point de type égalitaire. Enfin, nous voyons maintenant des faire-part où l'enfant s'annonce lui-même : «*J'arrive*» Ce type de faire-part est d'ailleurs un puissant paradoxe, car émis par des parents, ces derniers semblent en effet proclamer : nous transmettons ce que nous n'avons rien à transmettre.

Réfléchissons; ces documents, par qui sont-ils imaginés ? Par qui sont-ils créés ? On pourrait croire qu'il s'agit de paroles d'enfant. Il n'en est rien, il s'agit de propos, de fictions adultes déposées par les parents dans le chef même de l'enfant.

Le pédocentrisme contemporain va encore plus loin : l'enfant devient le promoteur des lois : «*Ralentis, tu arrives près de mon école*», ou «*qui n'a pas fait clic ?*» ou pour rester dans le domaine de la sécurité routière, l'enfant est mandaté par les organismes parastataux pour injurier l'adulte le long des routes : «*tu t'es déjà vu, chauffard ?*».

Ou bien encore, ce que l'on a entendu de façon répétitive arrogante voir insupportable, «*nous empruntons la terre à nos enfants*» ceci, dit par un adulte, comme si la terre appartenait d'abord à l'enfant et qu'il revenait à l'adulte de devoir souscrire un emprunt auprès de l'enfant pour pouvoir se trouver sur la terre. Cette phrase écologico-démagogico-contemporaine est irrecevable, anhistorique, et juxta avec une débilité et une amnésie historiques totales.

Passons maintenant à la deuxième partie de mon exposé, **l'individu de droit**. Il s'agit de l'individu tel qu'il semble se déployer de plus en plus dans nos démocraties.

C'est un individu très actif, très réactif, extrêmement vigilant et au fait de ses droits, prêt à les exprimer et les faire

valoir et à l'affût de toute situation qu'il voit essentiellement comme une menace possible de ses droits.

Autrement dit, il se pense et se voit en société essentiellement à partir de lui et de ses propres droits, c'est-à-dire à partir de son autonomie, et bien moins comme faisant partie d'un tout qui n'est pas lui, à savoir la société; en quelque sorte, on pourrait dire il s'agit d'un aveugle de l'hétéronomie .

Jaloux de ses droits, il semble développer une méfiance vis-à-vis de tout ce qui pourrait advenir comme adversité; en effet, croire qu'un événement puisse être de l'ordre du hasard, du destin, il s'en montre totalement incapable, il ne pourra plus le penser comme tel, car le destin, fonctionne autrement que selon ses propres règles a lui : le destin fait partie du registre de l'hétéronomie et cette notion lui est totalement étrangère.

Ainsi, dès qu'il lui arrive une faille, une adversité, il fait immédiatement valoir ses droits en entamant une procédure judiciaire; il croit très rapidement qu'on lui en veut puisqu'il ne peut envisager ce qui se déroule que selon des règles humaines; il développe de la sorte un capital croissant de pensées paranoides. L'être de droit, c'est une espèce en voie d'apparition constante, c'est celui qui peuple les nations dont les idéologies sont égalitaires; c'est-à-dire les populations pour qui l'agressivité, la guerre, et la dialectique sont progressivement prosrites. Il fait partie des mentalités apaisées des pays qui ont pu se sortir des guerres entre nations.

Il promet un monde sans agressivité mais semble reconverter, son agressivité dans le sens inverse que précédemment; en effet, sa mentalité égalitaire s'est construite dans l'histoire par la lutte contre les pouvoirs abusifs ou les privilèges; de la sorte, il ne prend pas la position haute dans ses rapports conflictuels, sa «*religion*» égalitaire le lui interdit; non, il n'agresse plus par le dessus mais par le dessous, c'est à dire en se positionnant comme victime qui a subi une violence, un traumatisme, un harcèlement, une discrimination et qui revendique à ce sujet ses droits; son espoir, c'est d'être reconnu publiquement et politiquement à propos de ses préjudices;

le paysage politique devient alors une mosaïque de préoccupations de plus en plus singulières et de plus en plus minoritaires à partir duquel des lois globales seront d'ailleurs énoncées.

Devenu suspicieux, son recours aux droit devient ainsi rapide et abondant, à tel point qu'émergent des projets de loi de suspicion de discrimination; ces projets sont en effet à l'étude dans notre pays et attestent d'une démarche préventive d'évitement de toute situation qui pourrait amorcer un ressentiment de différence.

Curieusement donc, l'homme apaisé serait-il celui qui convertit le droit - qui a toujours été un outil de paix - en outil de guerre entre les citoyens (comme le disait Mme Meulders professeur de droit à l'U.C.L).

La démocratie devient-elle prête à devenir la guerre de tous contre tous ?

L'idéologie de cet individu est constituée par les droits de l'homme. Or, le libellé des droits de l'homme postule que nous naissons libres et égaux et que nous le demeurons. Il convient que nous nous penchions sur cet élément : en effet, cette idéologie se baserait-elle alors sur le fait que le bien est à la base de l'humanité ? Dans le fond, est-ce bien vrai que nous naissons libres et égaux ? D'autre part, si le bien est postulé à la base, cela à un impact décisif sur le psychisme de ces individus. En effet, alors que les religions chrétiennes ont postulé le mal à la base de l'humanité, à savoir le péché originel, elle ont pu situer le mal comme existant à l'intérieur de tout humain; l'humanité s'inscrivait alors dans un mouvement d'amélioration de la condition humaine. Le droit de l'hommiste - puisqu'il convient d'appeler l'individu de droit de ce vocable que je reprends à Muray notamment dans son oeuvre «*Après l'histoire*» -, le droit de l'hommiste donc pense selon le contraire : vu que le bien est à la base, dès qu'il rencontre le mal ou la faille, il s'en indigné et s'en prend immédiatement à un humain qu'il taxera de responsable et qu'il traduira devant les tribunaux pour dommages et intérêts.

De plus, il s'en voudra de n'avoir pas été suffisamment préventif par rapport à ce qui vient de lui arriver et qui n'aurait pas

Jusqu'ici tout va bien

L'asbl Jusqu'ici tout va bien part du constat que les jeunes qui sortent des IPPJ sont souvent stigmatisés dans leur tentative de réinsertion sociale. Elle travaille sur 2 axes, un axe de réflexion sur l'enfermement des mineurs et la réinsertion d'un jeune ayant effectué un séjour en IPPJ. L'autre axe veut promouvoir une autre image de la jeunesse car elle semble fort détériorée depuis une quinzaine d'années. Un travail est également réalisé avec des jeunes qui sont encore en IPPJ pour essayer qu'ils n'y retournent plus. Un autre objectif est de faire entendre la parole de ces jeunes et de la jeunesse en général.

Les actions menées avec une bonne cinquantaine de jeunes ont permis de développer des émissions de radio, des projets cinéma; et tout cela avec un seul travailleur, ce qui est relativement difficile. Si l'objectif est qu'ils ne retournent pas en IPPJ et qu'ils ne soient pas en prison non plus, le taux de réussite est relativement élevé. On parle positivement de ces jeunes qui sont soit disant les pires de la société et le pari est relativement rentable.

dû exister; l'étape suivante de sa réaction consistera alors à faire un appel au politique pour qu'un projet de loi puisse être instauré à visée d'installer des dispositifs de prévention par rapport à ce qui vient de se dérouler.

Au chapitre de l'idéologie du droit de l'hommisme figurent bien évidemment les idées et de tolérance; mais l'individu de droit n'est-il pas devenu intolérant à la faille, qui constitue justement ce qui est l'humain et donc en un certain sens intolérant à l'humain ?

Dès lors que les individus de droit «*droit de l'hommistes*» se constituent en système politique comment cela se déroule-t-il ?

De la même manière qu'au niveau de l'individu, la méfiance, la défiance constituent la règle générale, on pourrait avoir l'impression qu'actuellement le politique est aussi en train de se méfier du citoyen ou du moins il ne lui accorde guère plus confiance; et à l'inverse, les citoyens ne se méfient-ils pas du politique ?

Pour l'élu donc quand de l'inattendu ou des failles viennent à se dérouler, cela ne peut provenir d'ailleurs que de lui-même; il se sent alors responsable de ce qui est advenu et se doit dans un élan préventif d'annuler cela par la mise en place de décrets et de contrôles de plus en plus nombreux pour juguler la faille, laissant de la sorte une autonomie de moins en moins grande aux citoyens.

Le droit de l'hommisme serait-il dès lors devenu l'assassin de la démocratie ?

Car en effet, il ne faut pas être un grand clerc pour avoir observé l'inflation étatique gigantesque dans laquelle nous avons basculé. L'intolérance au mal, constitutive aussi du psychisme des

politiques amorce la suspicion, le regard inquisiteur vis-à-vis du citoyen; certains élus raffolent en effet de caméras qui pourraient regarder et enregistrer le citoyen suspect. Autrefois, jusqu'il y a peu, on aurait parlé de l'oeil de Moscou; mais il n'y a plus de Moscou.

Comment donc rebaptiser ces caméras ? Oserait-on les appeler oeil des démocraties ? Ou bien faut-il adéquatement les nommer «*oeil inquisiteur des tautocraties légiférantes*» ?

De plus, la gente politique adhère bien évidemment aux idéaux de tolérance. Et curieusement, l'on voit émerger le concept de tolérance zéro - initié par le maire de New York - (pays dit de la liberté et des droits de l'homme et qui n'est devenu semblable-t-il qu'un gigantesque état policier). Ce concept semble faire des petits et intéresse fortement certains élus qui s'empressent de l'adopter; et dans le même ordre d'idée, les propositions de loi de délation frappent à la porte des parlementaires. La tolérance zéro, comme la délation ont du crédit car elles sont réputées comme extrêmement efficaces. Précédemment, on eût dit que la fin ne justifie pas les moyens. Ce dicton issu du bon sens ne semble plus faire recette et c'est normal, car l'individu de droit ne se définissant qu'à partir de lui-même n'a que faire du bon sens qui, par définition, le précède et donc n'est pas lui.

De plus, il convient de citer Todorov qui a indiqué que les sociétés devenues totalitaires sont toujours des sociétés qui ont milité pour le bien. La société des droits de l'homme pourrait-elle être sur le chemin d'un certain totalitarisme ?

Conviendra-t-il dès lors à l'humain et à son psychisme d'entreprendre un réapprovisionnement, un côtoiement de la faille, de l'imparfait du sale et in fine du

mal ? Nos jeunes à difficultés de type délinquant réinjectent-ils au niveau de notre société ce mal que nous tolérons de moins en moins ? Et pourrions-nous être tentés de leurs retomber dessus parce que nous, les adultes, adorez le Dieu que représente pour nous l'enfant sommes alors déçus ?

Si la démocratie veut continuer à s'inscrire dans la liberté, se doit-elle d'urgence d'inventer le concept de «*libertés durables*».

Pour le jeune, dans ce contexte d'inflation étatique galopante, pourrait-il se sentir floué par rapport au droit et l'autonomie dont on lui a parlé dans son enfance ? Pourrait-il alors nous retourner sa destitution sous forme de violence et de déni ?

Le pédocrime ne serait-il qu'une hypermatriarchie et la montée de l'état policier une reprise d'une autorité paternelle de type despotique ?

La question revient donc : quelle place pour les jeunes dans notre société, couplée automatiquement à une autre interrogation quelle place pour l'adulte ? De même, comment coupler l'autonomie à l'hétéronomie, l'intérêt de l'enfant à celui de l'adulte, le bien et le mal ?

Ainsi donc, et j'en terminerai là-dessus, la question devient très clairement celle de la conjugaison, de la «*conjugualité*» de deux polarités.

Conjuguer signifie combiner.

Pour pouvoir amorcer cette pensée de couplage, d'articulation, de conjugaison, il est impératif de revoir notre positionnement par rapport aux jeunes dans une totalité, et de repenser notre discours en le replaçant dans un ensemble qu'il convient de redécrire.

Bien-être de l'enfant et versant collectif qui instaure l'ordre

Mais, penser en terme de totalité semble précisément ce qui est difficile pour une société inscrite dans les droits, c'est-à-dire une société où le droit des minorités prime par rapport à une conception d'ensemble de la politique sociétale. Le «droit de l'homme» a déplacé le regard de l'humain du côté de l'intérêt et de l'importance accordée à la particule au détriment de l'intérêt et de l'importance accordée à la totalité.

De la même manière que lorsque nous regardons à la télévision un événement local, du fait que ce dernier est retransmis à une collectivité et se diffuse largement sur celle-ci, nous pourrions croire qu'il s'agit d'un phénomène collectif. Les médias eux

aussi nous invitent donc à confondre régulièrement la partie et le tout. Le politique, tombé lui aussi dans cette distorsion cognitive amorcée par le phénomène des médias, peut croire ainsi qu'un événement particulier relève du phénomène collectif, et qu'il faut immédiatement légiférer pour une particule, un cas particulier ou une petite entité. Beaucoup de décrets, de lois, sont en effet régulièrement promus dans le décours d'un événement ou suite à la survenue de ce dernier; ces dispositions légales ne deviennent alors plus représentatives de la collectivité. Ce contexte ne dépose nullement les conditions d'une pensée selon la totalité. C'est pourtant à mon sens avec ce mode de pensée

qu'il convient de refonder le geste politique à ce moment de l'histoire.

Couplons donc la partie et le tout, continuons de les articuler, c'est cela notre vrai travail de modernes. Car si à un moment de l'histoire nous oublions de conjuguer les inverses, c'est l'histoire elle-même qui nous renverra l'autre pôle sous forme d'un balancier; le refus des balanciers constitue sans doute à mon sens le seul point sur lequel le positionnement préventif peut avoir un sens.

Refuser les balanciers, c'est précisément rester moderne, c'est-à-dire articulé dans des contraires qui organisent notre action sur le monde.

«Le sentiment de culpabilité et le sentiment de responsabilité chez les jeunes»

par Eric de Doncker

1° Deviendrait-on généralement «*responsable de soi*» de manière... irresponsable ?

Comment se fait-il qu'un jeune, au parcours «*normal*», ce qui ne veut pas dire «*sans fautes*», accède sans trop s'en rendre compte à la «*majorité*», et donc à toutes les responsabilités d'adultes qui en découlent ?

Pour aborder cette question, un préambule s'impose, afin d'appréhender les deux versants de la loi, et ainsi de témoigner qu'il est impossible d'aborder la question de la responsabilité, morale ou citoyenne, sans passer par la Loi, et donc par la relation.

La «*loi*» garantit avant tout un certain «*droit au bien-être*» de chacun. À ce titre, les parents ont reçu pour mission – devant la société – d'assurer le bien-être de leur progéniture, en veillant à sa sécurité et en l'assistant par une transmission, de concepts et de valeurs, à propos de sa santé, de son équilibre personnel et de ses performances. Et la société s'engage aux côtés des parents dans ce sens, par l'en-

seignement ou l'éducation par exemple, quitte à prendre le relais parental, en cas de défaillance.

Ce droit au bien-être de l'enfant – le versant individuel de la Loi – ne peut effacer son versant collectif, qui instaure l'ordre («*tu dois*» - «*tu peux*») pour garantir, tant que faire se peut le bien-être de la communauté, familiale, scolaire, etc.

L'inscription de cette grande loi humaine, «*ton bien-être, oui, mais pas au détriment du bien-être d'autrui*», cette inscription s'effectue très tôt dans le parcours de l'enfant. C'est quand, à 10 mois, bébé hurle après sa panade et maman reste pendue au téléphone ! C'est quand, à 3 ans, le petit enfant s'aperçoit que maman ou papa ne répondent pas positivement à sa demande, pourtant manifestée ostensiblement au rayon «*jouets*» de la grande surface : ce qui, pour lui, relève d'un besoin vital se voit relégué au rang de caprice aux yeux de ses parents ! Quelle violence !

Et progressivement, l'enfant qui grandit parvient à renoncer, c'est-à-dire à s'impo-

ser lui-même cet insupportable, car il expérimente simultanément qu'il a bien une place dans sa famille et dans son milieu de vie... Une place. Comme c'est rassurant. Mais pas toute la place. Au risque sinon d'être aux prises d'un trop important sentiment de culpabilité, puisqu'en tyrannisant, l'enfant s'aperçoit bien du tort qu'il cause vis-à-vis de ceux qu'il aime et dont il a besoin. C'est ainsi que l'on voit ces petits bouts grandir et «*prendre leurs responsabilités*» : ce sera en imposant son éducation à cette poupée «*qui n'en fait qu'à sa tête*», en prenant soin de son hamster, même «*s'il pompe un peu trop d'argent de poche*», en investissant progressivement à son propre compte, tout comme ses copains et tous ces espaces où Papa et Maman ne sont plus vraiment les bienvenus. Et quelle fierté quand ceux-ci y consentent : «*Tu es grand, maintenant*».

Oui, l'émergence du sentiment de responsabilité implique nécessairement que soient significatifs ces deux versants de la loi, individuel et collectif.

Une étude que nous avons menée. Made-moiselle Mortier et moi-même (voir «*Le Journal du Droit des Jeunes*», février 2002) nous a permis d'identifier quelques ingrédients indispensables à cette émergence. Pour pouvoir faire face à «*l'obligation de répondre de ses intentions et de ses actes devant sa conscience, et l'obligation de s'acquitter de ses devoirs envers ceux dont on a la charge*» (pour reprendre la définition de la responsabilité morale de Larousse), l'enfant qui grandit a d'abord besoin d'une relation – au moins une – qui se révèle fiable dans le temps. Cette relation, en «*tenant le coup*» du parler vrai, en permettant à la parole vraie d'arriver à destination et d'avoir de l'effet, apportera de loin en loin satisfaction narcissique et réassurance sur le plan affectif.

Mais ce n'est pas une relation d'égal à égal ! Cette relation est marquée en effet par un consentement implicite, celui d'une différence de place, différence qui instaure du même coup une autorité. Cette autorité relève en effet de cette différence de place, pour peu que, de cette place, puisse être énoncé un discours marqué par sa cohérence, sans pour autant se figer dans des positions d'absolu : l'autorité veillera à rester sensible et empathique au désagrément induit parfois chez l'enfant ou l'adolescent. C'est ainsi qu'elle sera validée par le jeune, pour peu qu'elle puisse consentir simultanément à certaines prises de risques. Enfin, et ceci n'est pas sans impor-

tance, l'adulte dépositaire de cette autorité témoignera aussi de son besoin d'«aller respirer ailleurs», afin d'indiquer par là au mineur que sa jouissance ne se focalise pas sur ce pouvoir qu'il se doit d'avoir sur lui !

L'enfant, puis l'adolescent, tendent en effet, parfois, dans leur parcours, à faire appel à un modèle noble, de haute stature, un maître digne d'être aimé et admiré parce qu'il est fort et tout puissant, un être clairement capable de répondre à ce monde perçu comme «*pourri*».

«*Cette quête du père Idéal est une demande de toujours*», nous rappelle Philippe Julien («*Tu quitteras ton père et ta mère*» Ph. Julien, Ed. Aubier, Paris 2000), rempart contre le mal et le malheur, et cette recherche est plus que jamais d'actualité, à notre époque où les jeunes vivent avec de nombreuses incertitudes et pas mal de repères brouillés... Mais cette quête relève d'une image d'un père Idéal, une image – ou production imaginaire – qui ne correspond pas vraiment... au papa de la réalité !

Parce que ce papa-là, le vrai, a quand même certains défauts, certaines limites : parfois, il se trompe, ou bien il ne comprend rien. Heureusement ! Car ce n'est qu'ainsi que l'enfant pourra «*rendre honneur*» à ses parents, au nom de cette relation, fiable et permanente malgré les éventuelles tensions. Oui, être en mesure de «*prendre ses responsabilités*»,

c'est à un moment donné s'écarter du giron familial, c'est voir le jeune tourner le dos à ses parents, pour s'en aller, et montrer par là qu'il est devenu capable de s'assumer, avec tout ce qu'il a reçu, en ce compris les erreurs ou les tâtonnements de ceux qui l'ont aidé à grandir.

2° Un jour que je rencontrais pour la première fois un jeune récemment admis à l'I.P.P.J. de Braine-et-château, comme je lui demandais de me parler de lui, il eut pour réponse... de sortir de sa poche toutes les coupures de journaux qu'il avait pu trouver, le concernant !

Quelles démarche intéressante ! Car vous doutez que les propos de la presse n'étaient pas très élogieux à son égard... ! Comme s'il fallait que je tombe dans le panneau, et en arriver à penser, moi aussi, que ce garçon était aussi diabolique qu'on le décrivait. Bien sûr, il en retirait une certaine fierté, surtout devant ses pairs, mais c'était en fait de son drame que ce garçon venait me parler : il ne savait plus trop comment se définir autrement que par ce qu'on disait de lui ! Un peu comme dans une salle de cinéma, ce jeune homme était fasciné par la projection, LES projections qu'on faisait de lui, et il attendait que je m'y mette, que j'y aille aussi de mon couplet – de psychiatre ! – dans ce registre. Il ne parvenait plus à se remettre dans la vraie vie, sociale et privée, sans passer par le filtre du discours de l'autre : il n'avait plus accès à ses propres coulisses !

Le SAS

Le SAS est un projet bruxellois qui s'adresse aux jeunes en âge d'obligation scolaire mais qui sont, malheureusement, en décrochage scolaire. Historiquement l'obligation scolaire est une loi qui a été votée pour garantir le droit à l'enseignement et à l'instruction de tous les jeunes : «*tous les jeunes doivent aller à l'école*».

À Bruxelles, un problème d'accessibilité à l'enseignement est assez sensible. Il y a beaucoup de jeunes ou de familles qui s'adressent aux intervenants sociaux pour dire : «*je cherche une école, je ne trouve pas d'école pour m'inscrire*» ou «*je cherche une école qui ne soit pas en discrimination positive*». Tous les jeunes qui s'adressent au SAS souhaitent potentiellement aller à l'école mais ils ont des difficultés telles que l'école n'est plus la priorité et les réponses à leurs difficultés ne se trouvent pas à l'école. Le SAS est mandaté pour leur proposer soit un programme personnalisé avec encadrement, soit une dynamique collective. La prise en charge dans le centre est assurée sur base volontaire et avec l'accord des parents pour un programme de 36 heures par semaine.

Une centaine de jeunes sont accueillis chaque année dans un processus de normalisation avec à terme un retour à l'école. D'autre part, il semble que ces jeunes sont en rupture de dynamique sociale et qu'ils sont souvent seuls; ils n'ont plus de copains et les relations familiales sont difficiles. Pour faciliter leur socialisation, le SAS organise un travail d'équipe pluridisciplinaire qui associe les enseignants, les psychologues, les assistants sociaux, mais aussi des artistes.

Dans une structure cadre sécurisante, avec horaire et règlement, l'équipe offre toute une série d'activités. L'objectif principal est de proposer au jeune des petits défis qui vont lui permettre de se revaloriser à travers une dynamique collective. Donc pas exclusivement à travers le regard des adultes mais à travers le regard des autres jeunes.

Dangers de cette dérive sécuritaire

Ne tombons pas dans le culte de l'image, même si c'est parfois à cet endroit que les jeunes ou le corps social nous donnent rendez-vous.

Notre souci, à Braine-le-château, vise précisément à nouer une relation la plus vraie possible avec nos pensionnaires, et, vous le comprendrez, l'exercice n'est pas toujours facile, d'être à l'abri de leurs projections, et...des nôtres ! Bien sûr, cette relation a avant tout un objectif pédagogique, mais elle ne se limite certainement pas à cela. Une accroche ne peut se réaliser qu'au travers de notre souci humain de vouloir comprendre sans pour autant tout accepter, cette relation qui «tient le coup», malgré les coups de gueule ou les coups de griffes... L'exercice n'est pas toujours simple, c'est vrai, car il s'agit de ne pas usurper une place...qui n'est pas la nôtre ! Oui, l'autorité, c'est d'abord une question de place, il s'agira de respecter celle des parents, même s'ils sont démissionnaires, il y a celle d'un juge, même s'il prend des mesures ou tient des propos sévères, il y a le respect d'une hiérarchie et d'une administration, parfois tellement lentes ou désinvoltes à certains égards... La relation d'aide est avant tout une affaire d'humains, et l'exercice de l'éducateur est pour cela périlleux : c'est Jacques PAIN qui parlait d'un funambule, pour indiquer le fil sur lequel l'éducateur évolue : son balancier oscille entre la compréhension individualisée du jeune dont il a la charge, et l'application de la règle et de la loi, aussi radicales soient-elles. L'éducation trouve son essence dans cette tension.

Pour qu'un jeune puisse «prendre ses responsabilités», il lui faut au moins une relation qui tende vers cette qualité.

Non, Braine-le-Château n'est pas une prison pour jeunes, n'en déplaise aux «projections» imaginaires dont nous faisons parfois également l'objet. La méconnaissance publique de nos I.P.P.J. est flagrante, car la philosophie qui sous-tend les différents projets pédagogiques veille précisément à sortir le jeune de la logique d'exclusion et d'expulsion, au travers d'une dynamique relationnelle. Et qui parle de dynamique sous-entend la nécessité d'avoir du temps. Il faut du temps pour qu'un travail puisse se réaliser. En cela, une I.P.P.J. ne peut en aucun cas devenir un «frigo», qui permettrait aux autorités de «mettre au frais» certains jeunes particulièrement

problématiques. Je puis vous assurer le jour où ils en sortiront, ce sera... chaud ! C'est pourquoi notre établissement a refusé d'héberger certains jeunes pour un séjour de 10 jours maximum : cela n'aurait aucun sens pour eux, et cela ne fera qu'alimenter un certain type de projections imaginaires de la part de la société. Tant pour elle que pour ces jeunes, un tel usage de l'outil leur serait délétère.

3° Quels sont les dangers de la dérive sécuritaire à laquelle nous assistons actuellement ?

Le sentiment d'insécurité est une nouvelle donne à prendre en compte pour réfléchir à l'ordre public, et je crois nécessaire de redire ici combien la «victime» de la délinquance des mineurs ne peut en aucun cas être reléguée au statut de «mythe», comme cela l'a parfois été sans doute.

La victime est – elle aussi – en attente de l'image d'un Père Idéal, par définition inaccessible dans la réalité. Rappelons-le, la Loi comporte deux versants, et la «victimologie» a parfois également tendance à l'oublier. Pour «reprendre un jeune», il n'y a pas d'alternative au pédagogique, à ce travail relationnel qui a pour objectif de resocialiser le mineur afin de permettre sa réinsertion dans le groupe humain.

Mais que propose la société comme place à ces jeunes parfois beaucoup plus fragiles de par leur parcours, familial, scolaire ou social, afin qu'ils puissent être assurés d'avoir également accès à la dignité que nous espérons tous ? Simplement un frigo... ?

Car, pour citer Philippe Chaillou, («La violence des jeunes. L'autorité parentale en question», Ph. Chaillou, Ed. Gallimard, 1995), tel est bien le drame de notre société face à la violence : qu'elle puisse la faire passer de la matière criminelle, pénale, à la matière civile, relative aux relations institutionnalisées entre les hommes, où l'on essaie de se comprendre et où l'on se respecte.

C'est un des dangers de cette dérive sécuritaire : si répondre à la violence et à la délinquance des jeunes devait nécessiter l'intervention d'une autorité incontestable, celle d'un chef qui se lève pour parler fort et ordonner ce qu'il faut faire pour remettre de l'ordre, cette position, l'Histoire nous l'a montré, a toujours altéré le climat social, puisqu'à terme, elle conduit à nier nos différences d'humains.

Mais pourtant, ce mouvement est perceptible, aujourd'hui, et peut même aller jusqu'à inféoder certains discours dans ce sens. À ce titre, le discours «scientifique» est régulièrement mis à une place particulière, pas nécessairement la plus appropriée. Je suis bien placé pour le savoir, puisque le propos du «psy» peut lui aussi participer aux nouveaux scénarios d'exclusion.

4° Pour conclure, je rappellerai ce drame de Liverpool, le 18 février 1993 : après six jours d'enquête, deux garçons de dix ans avouent le meurtre horrible du petit James, âgé de deux ans. Neuf mois plus tard, ils sont condamnés... à la prison à vie. Ils doivent avoir 19 ans aujourd'hui. Dans notre pays, les choix démocratiques ont toujours veillé à prendre en compte l'ensemble de la situation d'un mineur délinquant sans se focaliser uniquement sur le fait commis. L'expérience montre qu'il est illusoire de distinguer sa situation de mineur délinquant de celle de mineur en danger : l'une ne va pas sans l'autre ! D'un autre côté, la police ne sera jamais pour beaucoup d'entre eux qu'une représentation grimaçante du Père Idéal, une projection imaginaire obscène et féroce. Et il n'est pas sûr que les générations à venir aient quoi que ce soit à gagner de ce tour de passe-passe, qui voudrait, par exemple, atténuer ce halo imaginaire qui entoure la police en la rendant «de proximité». Il en va de même pour les juges ou les psychiatres !

Nous savons bien que les «ordres de fer» qui prétendent, comme par miracle, restaurer ces valeurs fondatrices, par l'usage de la force ou de la séduction, ne se forment que de leur progressif effritement.

Aussi, la réponse sociale à la délinquance des mineurs nécessite selon moi un infatigable travail de concertation et de réseau, à construire et à entretenir, quitte à en supporter les interrogations qui surgissent aux interfaces. L'intelligence partenariale est le prix à payer pour sauvegarder et soutenir le débat démocratique à propos de la responsabilisation des mineurs. Les références symboliques sont aujourd'hui brouillées, nos jeunes s'en inventent des nouvelles, inutile d'en accuser les parents ou l'Etat, cela ne servira qu'à désigner des boucs émissaires faciles.

La rhétorique sécuritaire a su trouver ses partisans dans le champ scolaire

IPPJ de Braine-le-Château

Depuis deux ans, L'IPPJ de Braine-le-Château essaye de mener des expériences de sensibilisation à l'altruisme avec des élèves qui sont normalement qualifiés de très dangereux en régime fermé. Les jeunes se sont mis au service des enfants d'une pouponnière à La Hulpe pour apporter un petit plus dans leur vie quotidienne, en construisant des modules de jeux, en rénovant des terrasses, en faisant plein de choses. Des assistants sociaux, des éducateurs, des profs d'ateliers vont sur le terrain, quittent leur uniforme et se mettent à côté des jeunes pour montrer que les adultes aussi sont capables d'actions d'altruisme.

Il y a aussi eu une expérience qui se déroulait dans une institution à Braine-le-Comte et où les enfants jouaient sur un terrain d'immondices. Pendant une semaine les jeunes du centre fermé, dans des conditions atmosphériques vraiment très dures, ont déblayé ce terrain d'immondices et ont fait un terrain de jeux pour ces jeunes, ce qui leur a donné le sentiment d'être utiles. C'est un sentiment de valorisation qui est important pour eux.

Aujourd'hui, il y a aussi une convention avec l'ONE, pour intégrer des jeunes dans un service technique, en cuisine, s'il y a des jeunes qui désirent faire de la restauration.

Une fois que la méfiance institutionnelle de certaines institutions a été dépassée, ça a pu aboutir à des expériences qui étaient qualifiées auparavant comme inconcevables.

Comprendre les «violences à l'école»

par Philippe Vienne *

Parlons un peu de l'enquête qui a été réalisée. C'est une enquête commanditée par le Ministère de la Communauté Française, où il nous était demandé de mettre en évidence les conditions d'émergence des violences à l'école, le traitement qui en était donné par les acteurs de terrain, et dans l'intitulé qui nous avait été présenté et qui a été discuté, qui visait aussi à trouver des solutions destinées à «éradiquer les violences à l'école». Je reviendrai sur ce dernier aspect qui peut poser certains problèmes pour un chercheur en sociologie.

Mais avant tout, il convient de situer mon travail par rapport à une thématique abordée longuement au cours de cette matinée de réflexion : les préoccupations en matière d'idéologie sécuritaire et de diffusion en Europe de dispositifs de type «tolérance-zéro» venus d'outre-Atlantique. Les deux termes sont revenus fréquemment chez les différents intervenants et dans le public, et la réflexion à leur sujet fait également sens dans le champ scolaire. En effet, à l'heure où les violences à l'école, fortement médiatisées dans leurs aspects les plus exacerbés (qui sont aussi les plus rares), deviennent également un véritable «marché» de la recherche et notamment de la recherche-action, se diffusent dans la recherche et les politiques publiques à partir des réflexions sur les «violences urbaines» un argumentaire favorable à une réponse sécuritaire aux problèmes sociaux posés par la violence dans les écoles.

Cette idéologie sécuritaire, configurée aux États-Unis, a été brillamment dénoncée par Loïc Wacquant dans son ouvrage Les prisons de la misère. L'auteur a su ramener la mouvance sécuritaire, parfois drapée dans des apparences «scientifiques», au statut de simple doxa, de simple rhétorique, que le «sécuritaire» n'aurait jamais dû quitter. Mais cette rhétorique a su trouver ses partisans dans le champ scolaire. Le profond délabrement de certains pans

du système scolaire, notamment de l'enseignement professionnel, a amené une partie des professionnels qui y travaillent à souhaiter une réponse plus dure aux problèmes qui touchent leurs écoles : des systèmes de vidéo-surveillance, l'introduction de vigiles, les partenariats police-justice, etc.

La rhétorique sécuritaire, faite de «diagnostics» sur les violences comme de supposées «solutions» aux problèmes rencontrés, s'est donc imposée comme une des chapes explicatives et de traitement des violences à l'école. Mais nombre d'autres rhétoriques, notamment à visée pédagogique, traversent le champ scolaire quand

* Chercheur au Centre de sociologie de l'éducation (ULB)

Le système scolaire conserve en son sein une série d'«exclus de l'intérieur»

Ecole du défi

Pour 20 établissements de la région bruxelloises, l'**Ecole du défi** établit des ponts avec l'extérieur de l'école, avec la société. L'avantage est qu'il s'y construit une reconnaissance des personnes qui vivent dans l'école, tant les étudiants que les enseignants, par les responsables d'entreprises qui les rencontrent et leur permettent de réaliser des projets. Des jeunes qui n'ont pas une peau super blanche se font reconnaître par des gens qui ont des a priori, grâce à leur valeur personnelle et leur capacité de défendre un projet. C'est une chose importante.

Les professionnels méditent sur leur travail et sur les violences qu'ils rencontrent. Il importait donc pour le sociologue qui s'intéresse aux questions de violence de ne pas se laisser obnubiler par ces diverses rhétoriques que peuvent lui présenter les professionnels de l'éducation, et qui laissent à l'arrière-plan d'autres clefs d'interprétation des «violences» que les professionnels ne présenteront pas à un «*intervenant*» extérieur qui passe un jour ou deux au maximum dans une école, peut-être le temps pour lui de déposer quelque enquête touffue par questionnaire .

Une méthode «ethnographique»

La méthode qui a été choisie pour mener à bien cette enquête est conçue pour dépasser le «*mur rhétorique*» potentiel qu'un chercheur rencontrerait dans une école en n'y passant pas suffisamment de temps. La méthode est dite ethnographique, c'est-à-dire que des observations de terrain sont faites sur une longue durée (deux ans) dans les établissements scolaires choisis. La longue durée impose qu'un choix limité d'établissements (deux écoles) soit fait pour mener de manière approfondie une enquête de terrain. Nous avons délibérément repoussé d'autres techniques en sciences sociales comme celle de l'enquête par questionnaire.

D'abord pour les raisons précitées : il faut dépasser le stade rhétorique des propos de la population que l'on rencontre, et cela ne peut se faire qu'en partageant son environnement, son activité et ses difficultés sur une longue durée. Pour une autre raison aussi : nous avons vu passer de telles «*enquêtes par questionnaire*» dans les établissements que nous avons fréquentés. Le problème est le suivant : est-ce que la technique rencontre bien le bon public ? On voit ainsi des enquêtes par questionnaire de 20 pages avec des échelles d'attitudes de 5 choix, avec 20 questions à répondre

par page, qui sont distribuées à des jeunes de la filière professionnelle dont les compétences en matière de compréhension de lecture et d'écriture du français renvoient à des bases d'enseignement primaire. En d'autres mots, des jeunes qui peinent à lire et écrire... Est-ce que la technique correspond bien au bon public, dans ce cas là ?

Et c'est pour cela que nous avons essayé de repousser ce type de méthodologie et que nous avons procédé par des observations dans des «*rôles*» au sein du personnel. Cela signifie que le chercheur endosse un rôle professionnel particulier; pour ma part durant les deux ans d'études, j'ai assumé successivement des rôles de stagiaire (surveillant-éducateur, assistant social) puis d'enseignant en morale non-confessionnelle durant un semestre (c'était un cours qui n'était plus donné depuis quelques mois, faute de volontaires). L'intention était de vivre pleinement, «*in-vivo*» ce que l'enseignant vit dans le contact avec le public particulier de ces «*écoles de dernière chance*».

«Contextualiser les violences à l'école»

Voilà pour la méthodologie. Mon travail a ensuite consisté à mettre en évidence une série de contextualisations de cette «*violence à l'école*». L'intention était ici de se dissocier d'approches plus «*classiques*» en matière de violence à l'école, comme celles de la criminologie ou de la sociologie de la déviance. Pour vous donner une idée, une partie de mes collègues s'attachent surtout dans ce domaine à la mise en évidence de désordres au sein de l'école; c'est donc très axé sur la sociologie de la déviance, c'est-à-dire que par rapport à un ordre scolaire considéré comme légitime, comme «*normal*», une série de comportements d'élèves vont être classés comme des «*incivilités*» (le terme est utilisé assez fréquemment sur le terrain), comme des

désordres, donc considérés comme des ruptures par rapport à cet ordre scolaire. C'est un angle de vue qui peut conduire chez certains de mes collègues à écarter par exemple la possibilité qu'une violence provienne de l'institution (de l'établissement notamment) pour se concentrer alors exclusivement sur les désordres venant des élèves. Cela me paraissait un biais assez dérangeant dans l'étude des violences à l'école. Ainsi, tout notre effort de contextualisation a poussé dans une autre direction, à tenter de retourner vers une plus grande complexité de ces violences à l'école telles qu'elles apparaissent sur le terrain, c'est-à-dire à mettre en évidence que les violences à l'école formaient un entrelacs de violences de nature plus complexe que celui de l'analyse de simples «*désordres*» au sein de l'institution scolaire.

Le désenchantement des «exclus de l'intérieur»

Une première contextualisation de ces «*violences*», celle de Pierre Bourdieu, a été proposée. On connaît les théories classiques de Bourdieu sur la construction des inégalités dans (et par) le système scolaire. C'est sa thèse de la «*reproduction*», l'idée que notre système scolaire (qu'il soit français ou en Communauté française de Belgique) continue de maintenir des inégalités en son sein et à reproduire ainsi les inégalités sociales. Bourdieu a montré dans ses ouvrages les plus récents, notamment en travaillant sur «*les exclus de l'intérieur*», que le système scolaire conservait en son sein une série d'«*exclus de l'intérieur*», en donnant les apparences de la réussite (des diplômés déclassés, sans valeur réelle) à des élèves qui en fait perdent complètement le sens de leur présence au sein de l'institution.

On se retrouve alors, dans ces écoles de dernière chance dans lesquelles j'ai pu travailler, avec des élèves pour lesquels l'or-

dre scolaire ne signifie plus grand chose; ils essayent de «*tuer le temps*» passé dans l'institution, par différents «*dérivatifs*», par différents «*dadas*». C'est le cas par exemple de l'usage du walkman ou du «*Gsm*» en classe. Toute une série de petites choses, qui sont perçues par les enseignants comme des désordres, comme des incivilités, des provocations faites à leur égard, sont aussi pour les élèves une manière de réinventer (de «*réenchanter*») le temps qu'ils passent au sein de l'institution.

Ce sont des élèves qui arrivent dans notre filière de relégation par excellence, l'enseignement professionnel. On peut se représenter les trajectoires de ces élèves comme une sorte de spirale : le «*champs des possibles*» en matière d'établissements souhaitant les accueillir va se réduire pour ces élèves à la mesure que leur «*réputation*» propre décroît, va se limiter au fur et à mesure de leur trajectoire d'échec (ou de renvois d'établissements). Ils arrivent donc dans des établissements qui seront de plus en plus «*difficiles*», parce que ce sont les seuls qui seront susceptibles de les accepter, avec des refus d'inscriptions clairs de la part des autres établissements. L'élève arrive ainsi par des sauts de puce dans le système scolaire d'un établissement à l'autre, dans les écoles «*de dernière chance*».

Le problème étant aussi qu'il n'y a pas de continuité au niveau des formations dispensées. L'élève est susceptible d'une année à l'autre de passer, par exemple, de «*travail de bureau*» à de la «*mécanique*» suivant l'établissement qui peut encore l'accueillir. Ceci renforce encore la question du sens que l'élève peut retirer de l'institution scolaire, quand il passe ainsi de formations complètement discontinues les unes avec les autres.

Donc il y a une désillusion, un désenchantement dans les trajectoires de ces élèves, ce qui fait qu'ils vont entrer en lutte contre toutes les formes d'incarnation de l'ordre scolaire au sein des établissements de dernière chance. Cela introduit toute une série de conflits et de tensions au sein de l'institution, qu'on peut alors considérer comme une première forme de «*violences à l'école*». Dans ce cadre, une première contextualisation à partir de ce «*désenchantement*» et des conflits scolaires dont parle Bourdieu est possible.

Des stigmates scolaires

Une deuxième contextualisation possible, qui lui fait suite, ce sont les travaux d'Erving Goffman, sociologue américain, sur les «*stigmates*». Il est beaucoup question de «*stigmates*» dans le monde scolaire; de nombreux collègues évoquent le fait (ce qui apparaît dès lors comme un truisme, comme une sorte de banalité) que les trajectoires des élèves sont des trajectoires stigmatisées. Reste à savoir ce que c'est que ce «*stigmaté*», de définir son contenu, pour éviter d'en faire une généralité. Le stigmaté peut être résumé brièvement comme un élément de votre identité qui peut être utilisé contre vous dans une relation sociale afin de vous déprécier, de vous dévaloriser. Aussi, qu'est-ce que serait alors ce stigmaté dans le cadre d'une trajectoire scolaire ? On peut envisager trois types de stigmates :

Il y a un premier stigmaté qui est extrêmement connu et qui était déjà évoqué par Goffman à l'époque, qui est le stigmaté de type «*ethnique*» ou «*tribal*». Les études américaines de Goffman datent des années 1950-1960 et l'auteur présentait cela sous l'angle ethnique, tribal ou encore «*racial*». Les termes sont un peu «*datés*» mais le propos reste vrai, car c'est tout le problème du racisme notamment qui est posé. C'est le fait qu'un élément de votre identité parfois présumé, c'est-à-dire par exemple votre appartenance présumée à une communauté religieuse ou tout simplement vos traits physiques, sont utilisés contre vous pour vous déprécier. Le racisme est un problème qui se pose de manière importante dans ces écoles de dernière chance, du fait de la tension et des conflits dont je vous ai parlés. La rencontre entre des trajectoires des élèves désenchantés et un désenchantement des enseignants dû au stress quotidien et à la difficulté du travail dans le cadre de ces établissements amènent les parties en conflit à parfois faire appel au racisme. Il s'agit là une première stigmatisation, car des stéréotypes «*culturels*» sont utilisés contre celui qu'on a en face de soi. Ce n'est pas uniquement le cas de la part des «*éducateurs*» à l'encontre des élèves, cela peut être aussi le cas dans l'autre sens.

Donc il y a une première stigmatisation possible, c'est que dans le cas d'une inte-

raction qui se déroule mal, dans le cadre par exemple d'une interaction verbale où les uns et les autres sont excédés, on peut en arriver à avoir recours pour «*clouer le bec*» à son adversaire, au racisme, au stéréotype culturel. Les deux autres stigmatisations sont plus «*latentes*» et ont trait à ce que serait le «*bon élève*» au sein de ces établissements. Un «*bon élève*» du point de vue des performances scolaires et un bon élève du point de vue du comportement. Et on peut se demander, dans ces deux domaines, si l'élève dont je vous ai décrit les trajectoires d'échec (donc qui passe, assez rapidement parfois, dans le secondaire d'un établissement à l'autre, avec une discontinuité des formations), n'est pas toujours en deçà des attentes des enseignants et des autres éducateurs, dans l'établissement dans lequel il va tomber. S'il n'y a pas toujours une rencontre impossible entre les attentes des éducateurs, envers ce que serait le «*bon*» élève pour eux au sein de l'établissement et ce que représentent les élèves qu'ils ont sous les yeux.

Il y a une stigmatisation dans ce cadre là qui peut s'exercer de la part des éducateurs dans la manière de renvoyer les élèves qu'ils ont en face d'eux à quelque chose qui n'est pas «*le bon élève*», qui n'est pas le bon élève parce qu'il n'a pas le niveau attendu au sein de l'établissement ou le bon élève parce qu'il n'a pas le comportement adéquat au sein de cet établissement, par exemple pour les aspects que je vous ai évoqués, c'est-à-dire l'usage du «*Gsm*», le fait de sortir de classe sans le demander au professeur pour aller bavarder avec les copains, toute une série de choses qui sont considérées comme des «*incivilités*».

Et il y a un aspect encore plus pernicieux qui a été traité par une sociologue française, Claudine Dannequin, et qui tient au fait que cette stigmatisation peut peser sur les identités des élèves. Je vous ai décrit ces trajectoires d'élèves qui sont désenchantés; mais la stigmatisation (culturelle ou associée au «*bon*» élève) agit sur eux également, dans le sens où cela les déprécie encore plus au fur et à mesure de cette trajectoire. La conscience qu'ils ont de leur valeur scolaire va diminuer puisqu'on leur renvoie ou on peut leur renvoyer continuellement une image dépréciée d'eux-mêmes. C'est comme une épée de Damoclès qui pèserait sur eux, d'avoir toujours la possi-

Les élèves restent alors «enfermés» un peu plus à l'intérieur de l'école

GACEP

Au centre GACEP, on a développé une série de pratiques dont la première fut la prestation éducative et philanthropique que l'on considère principalement comme étant le travail au profit de la collectivité dans le but de compenser la dimension négative inhérente au délit par un acte positif. Au cours des années, d'autres formes de la prestation ont vu le jour, à savoir la médiation au niveau du tribunal et puis au niveau des parquets.

Ces deux mesures ont une familiarité autour de l'idée de réparation; la prestation est une réparation d'ordre symbolique, indirecte, tandis que la médiation a une vocation de réparation directement sur les conséquences des faits.

Au niveau de la procédure, la prestation est une mesure contraignante décidée en réaction à un délit, elle s'apparente par ses caractéristiques à quelque chose qui fait encore débat; elle s'apparente à une sanction. Mais, c'est avant tout un prétexte et un moyen éducatif et non une fin en soi.

La médiation, elle, cherche à trouver des solutions négociées. C'est un processus consensuel. Il est entamé entre des parties intéressées au fait et celui-ci est lu comme un conflit, notamment autour de ce qu'il a fait naître comme préjudice ou dommage relationnel. Le résultat du processus ne peut en aucun cas être programmé ni planifié à l'avance et ne peut pas être imposé; il est vraiment le fruit de la négociation.

bilité d'être renvoyé par l'éducateur à une mauvaise image du point de vue du comportement ou des performances scolaires.

Du fait de cette identité marquée par les stigmates en question, les élèves vont alors interpréter ce qui tient parfois à de simples évaluations scolaires normales de la part de l'éducateur comme des tentatives de les dévaloriser, de les détruire. Si, par exemple, l'éducateur lui dit : «*tu ne travailles pas*», ce qui est pour l'éducateur une simple évaluation scolaire normale peut devenir pour l'élève une sorte de tentative de destruction, de déstabilisation de sa personne. Et à cette tentative de déstabilisation, interprétée comme une violence qui lui est faite, il va répondre par une autre violence, par exemple par l'insulte ou une autre forme d'agression verbale. Il y a là une deuxième contextualisation possible en matière de «*violences à l'école*».

Un cadre institutionnel fermé sur lui-même

Une troisième contextualisation au cœur de mon étude est encore héritée des travaux d'Erving Goffman. Celle-ci est peut-être plus déroutante. C'est celle de l'«*institution totale*» ou «*institution totale*». Goffman a étudié toute une série d'institutions qui présentent le caractère d'être fermées sur elles-mêmes, d'avoir une certaine fermeture sur le monde extérieur et de constituer en leur sein une «*vie recluse*», c'est-à-dire un petit monde «*enfermé à l'intérieur d'un autre monde*», avec ses propres règles. Goffman a pris pour

exemple ce qui se passait dans l'hôpital psychiatrique des années 1950. Il y a une expérience du reclus au sein de l'institution qu'on retrouve dans l'hôpital psychiatrique et dans toute une série d'autres institutions fermées sur elles-mêmes, comme le couvent ou le pensionnat, donc toute une série d'institutions qui présentent des caractéristiques similaires de vie sociale à l'intérieur, qui sont plus ou moins identiques d'un point de vue structural.

Il m'a semblé alors que mes propres observations, que je vivais au fur et à mesure de ma présence dans les établissements «*de dernière chance*» fréquentés, étaient dans une certaine mesure similaires à celles que menait Goffman dans l'hôpital psychiatrique. Ce qui paraît étonnant au premier abord puisque ce sont des institutions aux buts complètement différents. C'est pour cela qu'il est assez déroutant d'aller imaginer une comparaison de prime abord entre une «*institution totale*» (comme l'est par exemple l'hôpital psychiatrique) et l'institution scolaire. Et pourtant, c'est toute une série d'observations qui m'ont mené sur cette piste là, parce que l'institution scolaire présente, dans les établissements les plus défavorisés, les plus difficiles, une certaine fermeture sur elle-même, dans des aspects à la fois matériels et intellectuels, tout comme elle génère un vif sentiment d'enfermement chez ses usagers.

Je vais m'y attarder quelques instants. Les aspects matériels tout d'abord : c'est le cas lorsque les écoles considèrent que leur environnement immédiat, le quartier dans lequel elles s'insèrent, est dangereux. Elles essayent de se protéger par rapport à cet environnement de différentes manières, par exemple par des dispositifs de

contrôle et de surveillance comme l'introduction de vigiles ou de caméras de surveillance (ou encore le contrôle «*au faciès*» de l'entrée des élèves pour éviter les intrusions). Ceci vient s'ajouter aux barrières que forment les murs de l'école et autres grillages.

Mais il y a aussi des aspects plus intellectuels qui marquent cette fermeture par rapport au monde qui entoure l'établissement. Cela tient notamment aux stages et aux sorties éducatives. Les stages tout d'abord, dans ces écoles professionnelles dont la réputation est difficile : plus l'école est considérée comme difficile, plus elle aura du mal à démarcher les entrepreneurs ou autres «*établissements sociaux*», susceptibles de dispenser des stages pour les élèves. On se retrouve donc dans l'impasse puisque les entrepreneurs vont refuser, souvent sur base de ce qu'on pourrait appeler un «*délit de faciès*», que les élèves de cet établissement viennent faire leurs stages chez eux. Les élèves restent alors «*enfermés*» un peu plus à l'intérieur de l'école sans avoir de possibilités de communication et de contact avec ce monde de l'entreprise qui est peut-être indispensable à l'enseignement professionnel.

C'est la première forme de fermeture : plus l'école a une réputation difficile dans cette «*spirale des établissements*» dont je vous ai parlé, plus elle aura du mal à organiser des stages. C'était assez clair dans les établissements que j'ai fréquentés. Mais il y a aussi le problème des sorties éducatives et ludiques. Il faut évidemment beaucoup de motivation pour les éducateurs qui mettent en œuvre ces sorties, c'est du bénévolat, c'est un «*petit*» travail en plus de leurs activités quotidiennes au sein de l'établissement et de surcroît cela ne se passe

Les vigiles ont réalisé une adaptation à l'école

pas toujours très bien ! De manière claire, plus la possibilité pour ces élèves de sortir hors de l'établissement est réduite, plus ils seront amenés à ne pas tenir le comportement adéquat puisqu'ils ne connaissent pas les « *comportements adéquats* » à mener lors de ces sorties. Les éducateurs sont désabusés et n'ont plus envie de mener ce type d'expérience et les sorties éducatives ou ludiques se restreignent donc de plus en plus dans ces établissements, ce qui amène une autre forme de « *perte de communication* » avec l'extérieur.

Il y a aussi le problème des parents d'élèves. Les enseignants, les éducateurs se plaignent que les parents d'élèves n'interviennent pas assez dans la vie de l'établissement. Le problème est lié notamment à ce que les parents ressentent comme désillusion et comme désempolement par rapport à ce que le système scolaire peut offrir à leurs enfants, à la mesure de la trajectoire d'échec de l'enfant. Il y a aussi le problème du langage de l'école, pour ces parents d'élèves qui ont un capital culturel et social assez faible. Les parents ne parlent pas nécessairement « *le langage* » de l'école, il y a de l'appréhension à entrer en contact avec ce monde de l'école qui leur apparaît comme étrange, étranger. Il y a donc des difficultés que l'école doit renverser pour entrer en communication avec ces parents.

Donc, on a toute une série d'ambages qui amènent une « *perte de communication* » entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement, qui renferment l'établissement sur lui-même et qui créent à l'intérieur une petite « *vie reclus* », où les élèves tournent en rond pour les raisons que Bourdieu a très bien montrées. Cette réalité est confortée par l'absentéisme des enseignants, harassés par un travail difficile. Il y a un « *décrochage* » des professionnels de l'éducation dans ces écoles, ce qui fait que les élèves se retrouvent avec des plages horaires discontinues, ou viennent à l'école pour apprendre que leur prof ne viendra pas.

Les élèves essaient donc de « *tuer le temps* » en institution, en inventant toute une série de « *dadas* », de « *dérivatifs* », de manières de réinventer leur présence au sein de l'institution, et cela prend des allures très proches de ce que Goffman a traité pour le reclus dans le cas de l'institution totale. Ainsi, il y a par exemple une « *vie clandestine* » au sein de l'institution scolaire, c'est-à-dire que les élèves vont s'approprier certains espaces pour y

mener des activités qui ne sont pas considérées comme légitimes par les membres du personnel. Ainsi, ils vont s'approprier certains espaces pour y manger, pour y bavarder avec les copains, donc pour ré-enchanter leur présence au sein de l'établissement.

Ces quatre contextualisations m'ont amené à dire finalement qu'il y a un entrelac de « *violences à l'école* » très divers. Il n'y a pas une seule violence à l'école qu'on pourrait typologiser (violence verbale, physique, etc.), ou qu'on pourrait caractériser comme étant des « *désordres* » venant des élèves contre l'institution, des « *incivilités* » (c'est-à-dire quelque chose qui serait de l'ordre de l'immoral, de l'amoral, de la déstabilisation dans l'ordre scolaire légitime). Il y a au contraire une grande complexité de ces violences : la violence est produite par le système scolaire dans la relégation systématique des élèves les plus défavorisés socialement et culturellement vers l'enseignement professionnel (orientation systématique, refus d'inscription dans les « *bons* » établissements); il y a une violence faite par l'institution scolaire dans ses aspects fermés sur elle-même, dans ses aspects « *reclus* », à travers les tensions et conflits qui sont générés dans ce cadre-là; il y a une violence des stigmates qui pèsent sur les trajectoires des élèves. Les violences tiennent donc non seulement aux relations inter-individuelles mais également au système scolaire dans son ensemble et donc au système social dans ce qu'il produit comme inégalités.

Solutions et stratégies

Ce qui m'amène à revenir sur la question des solutions. Quand il nous était demandé de fournir des solutions pour « *éradiquer* » les violences à l'école, on peut se demander : est-ce qu'il est réellement possible de parler de « *solutions* » ? Ce que nous avons observé sur le terrain dans les établissements, ce sont des stratégies, des stratégies menées par les éducateurs sous forme de projet, parfois de manière très intuitive dans le contact, dans la communication avec les jeunes issus de l'immigration, avec ces jeunes aux trajectoires désenchantés par rapport à l'ordre scolaire, et ce pour essayer de les « *récupérer* », disons, dans le cadre d'interactions plus scolaires. Mais ce qui se construit sur le terrain, c'est du « *bricolage* » local, une manière pour les

éducateurs d'essayer de sauver les meubles. Ce n'est donc pas ce qu'on pourrait appeler des solutions par rapport aux problématiques des violences à l'école, ce sont uniquement des stratégies locales. Car les « *solutions* », si solutions il y a, tiennent au système scolaire dans son ensemble, elles tiennent au système social que nous construisons, à celui que nous voulons pour nos enfants et pour « *les enfants des autres* » aussi.

Ces solutions sont dès lors forcément politiques. En conséquence, il faut essayer de ne pas renvoyer continuellement – ce qui a été fait pendant pas mal d'années – aux acteurs locaux la responsabilité de prendre en charge des « *solutions* » aux violences à l'école. Si solutions il y a, elles doivent être dans la construction d'un système scolaire plus juste; c'était là en définitive notre manière de répondre à l'intitulé qui nous était donné, dans cette distinction des « *solutions* » et des « *stratégies* ». Le sociologue peut mettre en évidence les « *stratégies* », mais c'est au pouvoir politique d'assumer les solutions.

Avant de terminer, il me faut revenir sur un point précis qui met en lumière l'originalité des stratégies locales en matière de prévention et de traitement des violences à l'école. J'avais évoqué plus haut le fait que l'introduction de vigiles dans les écoles relève globalement des dispositifs de type sécuritaire. Pour remédier à un environnement jugé menaçant, à l'intrusion de bandes dans l'école, certaines directions ont fait appel à des vigiles qui assurent une surveillance à l'entrée de l'école. Pourtant, ce qui apparaît au premier abord comme un dispositif purement sécuritaire se révèle dans le quotidien d'une des écoles examinées d'une nature bien plus subtile. En effet, les vigiles ont réalisé une adaptation à l'école : présents sur la longue durée (des années), les élèves comme le personnel ont fini par tisser des liens avec ces personnes qui apparaissent en définitive moins comme des « *flics* » privés en uniforme dans une école où les jeunes ont des rapports conflictuels avec les autorités policières, que comme des éducateurs d'un genre un peu particulier.

Les vigiles sont salués le matin par les élèves, avec des poignées de main parfois, alors que ces mêmes élèves déniaient ces signes de reconnaissance et de déférence à une partie des éducateurs. Les vigiles interviennent aussi informellement dans

Les pertes de communication entre l'École et le monde extérieur qu'il faudrait résoudre

le dénouement de situations tendues entre personnel et élèves, jouant un rôle «*médiateur*» dans ce cadre, notamment parce qu'ils savent apaiser les élèves (majoritairement d'origine marocaine) par quelques mots en langue arabe ou utiliser les relations et interconnaissances familiales d'une «*communauté*» partagée. Les vigiles apparaissent donc moins comme un «*épouvantail*» sécuritaire que comme des personnes ayant, pour s'adapter au mieux à l'école, réalisé des contacts fructueux tant avec les élèves qu'avec le personnel. L'adaptation est le mot clef de ce processus : dans une école «*sensible*» ou «*difficile*», le personnel s'adapte à un environnement toujours spécifique (et en partie inconnu) et met en œuvre des ressources inventives, souvent intuitives, pour faire une entrée harmonieuse. L'observation du quotidien d'une école, des relations sociales qui s'y jouent, oblige donc le chercheur à plus de prudence dans ses jugements, et à ne pas traiter inconsidérément tel ou tel aspect des dispositifs comme relevant du «*sécuritaire*», avant de l'avoir soumis à une plus longue observation.

Le grand retour du pensionnat ?

Un dernier aspect de mon travail servira de conclusion. J'ai soulevé les aspects fermés que revêt l'«*école de la relégation*» en utilisant la clef de lecture de l'institution totale. Une des formes canoniques d'institution totale goffmanienne se trouve être le pensionnat comme mouture particulière de l'institution scolaire. L'élève «*interne*» se trouve en effet pris en charge

jour et nuit par l'institution scolaire, et se voit coupé dans une certaine mesure des liens familiaux et des formes de socialisations extérieures à l'école. L'institution scolaire peut ainsi assumer seule et sans «*parasitage*» par d'autres socialisations l'éducation d'un élève en l'accaparant «*totallement*». C'est en tout cas ce que l'on retrouve aux sources et ambitions historiques du pensionnat, comme par exemple dans le cas du collège jésuitique.

Le pensionnat représente donc une exacerbation des aspects fermés de l'institution scolaire assurée afin de réaliser la mission principale de cette institution : instruire (ou plus généralement, éduquer) les jeunes gens. Il est donc assez logique de voir revenir, dans les problèmes actuels de «*violences à l'école*», une tentation des politiques publiques à promouvoir certaines formes fermées d'institution scolaire pour s'occuper d'une partie des jeunes gens. L'argumentation est la suivante : pour s'occuper des jeunes les plus «*décrochés*» du monde scolaire, il faut les re-socialiser (ou les dé-socialiser suivant le lexique) dans des institutions fermées où l'éducation n'est pas «*parasitée*» par des socialisations extérieures à celle de l'école (la famille, les pairs, etc.).

Cette «*solution*» originale aux problèmes de «*violences à l'école*» sous-estime cependant ce que j'ai essayé de mettre en évidence plus haut : le caractère fermé d'une école participe de l'exacerbation des tensions et conflits en son sein entre personnel et élèves. En «*enfermant*» ensemble des jeunes gens qui ont perdu le sens de leur présence dans l'École et des professionnels de l'éducation harassés et bles-

sés, on permet que se réalise une construction commune des violences à l'école. C'est au contraire les pertes de communication entre l'École et le monde extérieur qu'il faudrait résoudre (stages, sorties, communication avec les parents, etc.) Il me semble donc que la promotion des «*pensionnats*» ou autres institutions scolaires fermées comme catégories magiques du «*redressement*» des élèves décrochés est, en partie, un leurre, un mirage surgi d'une autre époque.

Repères bibliographiques

- Bourdieu P., Champagne P., «Les exclus de l'intérieur», Actes de la recherche en sciences sociales, n° 91-92, 1992.
- Dannequin Cl., «Interactions verbales et construction de l'humiliation chez les jeunes des quartiers défavorisés», Mots, n° 60, septembre 1999.
- Goffman E., Asiles, Études sur la condition sociale des malades mentaux, Minuit, Paris, 1968.
- Goffman E., Stigmate, Les usages sociaux des handicaps, Minuit, Paris, 1975.
- Ramognino N., Frandji D., Soldini F., Vergès P., «L'école comme dispositif symbolique et les violences scolaires : l'exemple de trois collèges marseillais», in Charlot B. et Émin J. C. (s.l.d.), Violences à l'école. État des savoirs, Paris, Armand Colin, 1997.
- Vienne Ph., Notre royaume est une prison. Comprendre les violences à l'école (à paraître aux éditions de Boeck).
- Wacquant L., Les prisons de la misère, Paris, Liber-Raisons d'agir, 1999.

Solidar-Cité

Le nouveau projet **Solidar-Cité** est une initiative de SOS Jeunes Prospective Jeunesse. L'objectif est de donner un espace de valorisation citoyenne pour des jeunes de 17 à 25 ans qui ont des parcours chaotiques et qui sont en recherche. Ce qu'on essaie de faire, c'est que le jeune puisse se réapproprier la définition de la citoyenneté à travers différentes activités qui sont avant tout ouvertes sur la solidarité active. Les jeunes participent en équipe de 8, filles et garçons. On essaie d'assurer une mixité, aussi sociale que culturelle. Ils sont suivis par un éducateur, et proposent différents types d'activité. Celles-ci se font au bénéfice d'associations qui n'ont pas les moyens pour développer leur projet. Ça peut toucher la rénovation de locaux, la peinture pour des ASBL, écoles de devoirs, des projets d'animation avec des enfants, avec des personnes du 3^{ème} âge, les personnes handicapées, etc... Les jeunes participent aussi à des chantiers d'aménagements environnementaux. Ils bénéficient d'un encadrement pédagogique et éducatif puisque le but, c'est aussi de donner un sens à ses activités. Par rapport au service qu'ils vont rendre, ils reçoivent une formation et des rencontres sont organisées, par exemple une journée pédagogique autour des demandeurs d'asile ou des mineurs non accompagnés. Pendant 9 mois, ces jeunes ont l'occasion de réfléchir afin de déterminer leur existence.

On ne travaille pas seulement avec les plus fragilisés, on essaie de laisser une possibilité de rencontre avec des jeunes venus d'autres horizons, plus favorisés, histoire de ne pas cloisonner une fois encore.

Le projet solidar-cité, c'est l'idée de rendre cette citoyenneté accessible à tous, que les jeunes puissent se la réapproprier, parler en leur nom et faire des choses.