

Le sport-aventure : une pratique en quête de légitimation

par Laurence Piraux

Au début des années quatre-vingt une nouvelle forme de prise en charge des jeunes en difficulté voit le jour : les projets de sport-aventure. Nés du constat qu'une partie des jeunes placés en institution restait réfractaire à toute proposition et mettait en échec toutes les solutions envisagées et envisageables, ils apparaissent à cette époque comme une nouvelle possibilité d'action. «Fruit d'épousailles entre les pratiques personnelles d'éducateurs (...) et une volonté de diversification du travail social»⁽¹⁾, ils suscitent l'engagement de travailleurs sociaux et de chercheurs qui y voient un outil particulièrement intéressant pour la réalisation d'un travail éducatif avec les jeunes. C'est ainsi que, dans le courant des années quatre-vingt, diverses associations se créent. Des colloques sont organisés pour tenter de déterminer les caractéristiques et les atouts de ce nouveau type de prise en charge et, dans le même ordre d'idées, des études sont réalisées, fruit de collaborations entre chercheurs et acteurs de terrain.

Aujourd'hui, plus de vingt ans après, les projets de sport-aventure se trouvent dans une situation ambiguë. Ni abandonnés, ni véritablement soutenus, ils évoluent à la marge du dispositif de l'aide à la jeunesse. D'un côté, leur pérennité témoigne du fait qu'ils répondent à certains besoins, mais de l'autre, leur précarité prouve qu'ils n'ont jamais fait l'objet d'une réelle institutionnalisation. Subventionnés du bout des doigts, ces projets souffrent d'un déficit de légitimité auprès des décideurs politiques qui les cantonne dans une position marginale⁽²⁾. Toutefois, malgré cette précarité, les projets de sport-aventure continuent d'exister. De ce fait, si le scepticisme caractérise effectivement l'attitude politique à leur égard, il importe d'examiner la façon dont les praticiens (travailleurs sociaux et jeunes en difficulté) les définissent, les perçoivent et, en fin de compte, les légitiment. Dans cette perspective, le propos de cet article est d'étudier, d'une part, le sens que les travailleurs sociaux attribuent à leur action et la façon dont ils en défendent le principe et, d'autre part, la manière

dont les jeunes s'approprient cette expérience, c'est-à-dire la façon dont ils en font une expérience signifiante. De cette manière, il s'agit de mettre à jour les éléments de légitimation mobilisés par les uns et reconnus par les autres. Cette analyse se base sur des entretiens réalisés avec des travailleurs sociaux ayant une expérience passée ou actuelle du sport-aventure et avec dix jeunes ayant participé à des projets de sport-aventure au cours de ces deux dernières années.

Le sport-aventure comme outil pédagogique

Le sport-aventure, tel qu'envisagé ici, consiste en une action limitée dans le

temps, mais d'une durée d'au moins douze jours (pour ce qui est de l'expédition elle-même, c'est-à-dire sans tenir compte du temps de préparation et d'évaluation), axée sur l'utilisation comme outil pédagogique d'une activité sportive basée sur la coopération, l'engagement et le dépassement de soi. Cette intervention constitue une expérience au caractère hors du commun et permet un éloignement temporaire du milieu de vie habituel (famille, institution). Elle se base sur une individualisation de la prise en charge et a pour objectif la restauration du lien social par un travail axé sur la relation. Les activités proposées remplissent toutes un certain nombre de critères. Elles favorisent la solidarité et la création de relations. Elles doivent permettre la valorisation et le dépassement de soi et, par là, participer à la construction d'une

(1) *Fondation Roi Baudouin, Sport-aventure pour jeunes en difficulté, Actes des séminaires 1991-1992, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 1992, p. 91.*

(2) *Pour une réflexion plus approfondie sur ce sujet voir L. Piraux, Le sport-aventure comme outil d'intégration sociale : grandeurs et misères d'une mesure éternellement pilote, mémoire présenté en vue du titre de licenciée en Travail social communautaire et culturel, Université Libre de Bruxelles, 2005.*

La délinquance est l'expression d'une souffrance, chacun possède en soi la possibilité d'évoluer positivement

image identitaire positive chez le jeune. Elles débouchent nécessairement sur la confrontation à des règles irréfutables qui, n'étant pas dictées par les éducateurs mais par le milieu et les circonstances, ont l'avantage de ne pas apparaître arbitraires aux yeux des jeunes. Elles provoquent le dépaysement et, par là, la remise en question des repères et des modes de fonctionnement habituels. Elles impliquent l'isolement par rapport au monde extérieur et s'accompagnent d'une certaine prise de risque (située essentiellement dans le fait d'accepter de se détacher du connu et de se lancer dans quelque chose dont on ne peut rien présumer – le risque lié à l'exercice de l'activité elle-même étant bien plus fantasmé que réel).

À partir de là, les objectifs pédagogiques définis par les travailleurs sociaux se situent autant au niveau individuel que collectif. Du côté de l'individu, il s'agit de renforcer la confiance en soi par la valorisation, d'accroître le sens des responsabilités, d'accéder à une plus grande autonomie, d'acquérir une certaine capacité à se projeter dans le temps, de découvrir de nouvelles choses. Du côté du groupe, les objectifs concernent l'amélioration de la cohésion du groupe, le renforcement de la solidarité et l'ouverture vers l'extérieur (principalement vers l'environnement du jeune). Le travail sur la relation est l'objectif principal que se donnent les travailleurs sociaux à travers la réalisation d'expéditions de sport-aventure. Ainsi, l'expédition et tout le travail de préparation et de suivi qui l'entoure doivent permettre d'aborder à la fois la relation entre jeunes, celle du jeune à l'adulte et celle du jeune avec son environnement immédiat – et par extension avec le monde extérieur en général.

Toutefois, définir les caractéristiques de l'outil utilisé et les objectifs déterminés par les travailleurs sociaux ne suffit pas. Il importe aussi de se demander comment les équipes «exploitent» l'outil qu'elles se donnent, c'est-à-dire comment elles l'utilisent pour réaliser un travail pédagogique et poser les bases d'un processus d'évolution qui se prolongera par la suite. En effet, il ne suffit pas de pratiquer une activité ayant certaines ca-

ractéristiques et de définir un certain nombre d'objectifs pour qu'un travail éducatif ait lieu. C'est de la capacité à utiliser les ressources de cette activité particulière comme fondement d'un travail pédagogique que dépendra la qualité de la prise en charge des jeunes.

Tout d'abord, tous insistent sur l'importance du cadre donné à l'activité de sport-aventure, celle-ci n'ayant pas de vertu éducative en soi. Ce cadre est donné par la phase de préparation et le suivi organisé au retour de l'expédition, mais il prend également corps dans la recherche de verbalisation des événements qui se déroulent au cours de l'expédition. Qu'ils s'agissent de réunions formelles et de séances de prise de parole ou de discussions informelles au détour d'un sentier, la transformation du vécu en mots est indispensable pour donner le recul nécessaire à la réflexion et à la remise en question. Le cadre provient donc également du rapprochement incessant qui est fait entre ce qui se passe en expédition et ce qui se passe dans la vie de tous les jours. Par ailleurs, les travailleurs sociaux insistent sur le fait que le travail éducatif réside également dans la volonté de valoriser ce qui se passe pour le jeune.

Cette façon d'envisager le travail pédagogique repose sur une certaine philosophie, c'est-à-dire sur une série de valeurs défendues par les travailleurs sociaux qui pratiquent le sport-aventure. Ces valeurs fondent la représentation qu'ils se font de leur fonction et c'est dès lors à elles qu'ils ont recours pour légitimer leurs choix pédagogiques de même que leur positionnement par rapport à la politique de l'aide à la jeunesse. Ces valeurs sont présentées comme essentiellement humanistes : la solidarité, le respect de l'autre et de soi, la tolérance, l'honnêteté, etc. Elles viennent se greffer sur la conviction que tout le monde cherche le bonheur, que la délinquance est l'expression d'une souffrance et que chacun possède en soi la possibilité d'évoluer positivement. À partir de là, se dessinent les principes de leur action : l'intervention est une

aide individualisée qui doit permettre à la fois d'établir des limites et d'ouvrir des perspectives pour le jeune en insistant sur ses capacités, dans le but de lui permettre de trouver sa place dans la société. La philosophie qui les guide place donc les travailleurs sociaux dans une perspective résolument protectionnelle, celle-ci constituant à leurs yeux le fondement de la légitimité de leur action.

Le sport-aventure selon les jeunes

«Avant» ou comment les jeunes abordent les projets de sport-aventure

La plupart des jeunes rencontrés ne savent absolument pas à quoi s'attendre lorsqu'on leur annonce qu'ils participeront à une expédition de sport-aventure. Cela ne correspond à rien de ce qu'ils ont pu connaître jusque-là. «*On m'avait proposé sport intensif, aventure et tout, et en même temps un peu psychologie comme ça. Mais au début moi je voulais pas (...) parce que j'avais peur, je savais pas à quoi m'attendre.*» (Sandra 16/18)⁽³⁾ Face à cette inconnue, les jeunes manquent de qualificatif pour nommer ce qu'ils sont amenés à vivre. C'est ainsi que la référence aux vacances est très présente dans leur discours. Il leur arrive en effet fréquemment de décrire leur expérience comme de «*bonnes vacances*» – même après avoir raconté longuement les nombreuses difficultés qu'ils avaient pu rencontrer. À y regarder de plus près, il apparaît que ce terme est surtout utilisé par les jeunes pour marquer l'opposition avec certaines mesures plus répressives qu'ils ont pu connaître précédemment, tel le placement en institutions ouvertes ou fermées. «*Moi, je trouvais que c'était plutôt des vacances, mais bon... Je pensais que ça serait plus sévère, je pensais pas que ça allait être comme ça.*» (Vincent 16,5/

(3) Par souci de discrétion, les prénoms des jeunes ont été modifiés. Les chiffres qui apparaissent dans la parenthèse correspondent respectivement à l'âge du jeune au moment de l'expédition et à son âge au moment de l'entretien.

La fierté n'est pas seulement issue de la réalisation d'une action, mais également de sa valorisation par les éducateurs

18,5). Les jeunes évaluent le sport-aventure à l'aune de leurs expériences précédentes et principalement de leurs séjours en IPPJ. Ceux-ci constituent dès lors une sorte d'étalon de référence. C'est le terrain connu sur lequel ils se basent pour décrire ce qu'ils vivent en expédition. Dans cette perspective, le sport-aventure ne correspondant pas du tout à l'idée qu'ils se font d'une sanction, c'est la référence aux vacances qui leur paraît la plus appropriée. Pour d'autres, par contre, il s'agit juste d'une mesure parmi d'autres, toujours bonne à prendre parce que plus relax à première vue. «*En fait, j'avais pas trop eu le choix de venir parce que mon placement dans l'autre institution était fini le jour où je devais partir avec eux ici. Donc c'était ça ou j'étais replacé je sais pas où. Alors je me suis dit : «Je vais venir ici, puis on verra après ce qui se passera». Moi, je m'en foutais en fait à ce moment-là. (...) Je me suis dit : «Comme ça je suis quelque part et puis voilà.»*» (Julien 14/16). Dans le cas de Julien, la participation à une expédition de sport-aventure ne constitue donc au départ qu'un élément supplémentaire dans un processus qui lui échappe.

«Pendant» : l'outil sport-aventure à travers le vécu des jeunes

«*Je me sentais pas capable puis je me suis dit : «Je vais quand même essayer pour voir si je peux y arriver»*» (Jonathan 18/19).

«*Je pensais pas que j'allais réussir à le faire et tout. Ça m'a appris que je pouvais dépasser mes limites, que je pouvais arriver plus loin que ce que je pensais. (...) Ça m'a fait plaisir d'arriver à la fin de mes deux semaines parce que je me suis dit : «J'ai encore jamais fait ça, je suis arrivé loin quand même»*» (Nicolas 15,5/17).

Repousser ses limites, tenir, arriver au bout de quelque chose qu'on ne se sentait pas capable de réaliser... Le dépassement de soi, physique mais aussi mental, est une composante de l'expédition très clairement vécue par les jeunes. Quasiment tous démarrent en se disant qu'ils n'y arriveront pas. Ils n'arriveront

pas à marcher, ils n'arriveront pas à supporter le froid, ils n'arriveront pas à s'adapter à un nouvel environnement, ils n'arriveront pas à ne pas s'emporter avec les autres jeunes, etc. Pour certains, la réalisation de l'expédition revêt alors une dimension de défi, défi par rapport aux autres mais aussi par rapport à eux-mêmes. Défi dont la réussite provoque inmanquablement un sentiment de fierté qui vient remettre en question l'image négative qu'ils ont d'eux-mêmes.

«*Quand je suis revenu j'étais bien. Pas vraiment pour mon physique, parce que mon physique il avait subi, j'avais deux trois crampes, mais j'étais bien mentalement. Je me suis dit «j'ai réussi»*» (Jonathan 18/19).

Notons toutefois que la fierté n'est pas seulement issue de la réalisation d'une action quelle qu'elle soit, mais également de la valorisation de cette action par les éducateurs. C'est donc à la fois du dépassement de soi et du travail de valorisation fait par les éducateurs que peut découler une amélioration de la confiance en soi.

La confrontation à l'inconnu revient fréquemment dans le discours des jeunes comme une source d'anxiété, voire même parfois d'angoisse. Cet inconnu n'est pas uniquement lié à l'immersion dans un nouveau lieu, mais également à la séparation d'avec ce qui fait habituellement le quotidien. Il s'accompagne donc ici d'une sensation d'isolement due à l'absence des repères traditionnels de chacun. «*Je pleurais tous les jours parce que... t'es là, t'es avec toi-même, t'es dans un autre pays avec d'autres gens que tu connais pas, tes proches ils te manquent*» (Sandra 16/18). À la sensation d'isolement s'ajoute la perception du fait qu'il n'est pas possible de quitter l'endroit où l'on se trouve. Parfois, cette impossibilité est liée à des contraintes naturelles : le groupe est tout simplement trop loin de la première route. Parfois, elle provient uniquement du fait que, face à un tel inconnu, il n'est pas envisageable de quitter le seul petit groupe qui peut encore faire office de repère.

L'isolement ne revêt cependant pas uniquement un caractère négatif ou anxio-

gène. Il constitue également l'occasion de se retrouver en tête à tête avec soi-même et de prendre du recul pour examiner plus sereinement la situation dans laquelle on se trouve et chercher des solutions pour l'améliorer. «*Ça m'a permis à des moments de me retrouver seul, de réfléchir un peu à tout ce que j'avais fait et tout ça. Ça m'a bien permis de réfléchir. Y avait personne qui était là et qui pouvait me prendre la tête. T'es là, tu t'assieds, tu regardes la mer, tu réfléchis et voilà. J'étais dans de bonnes conditions pour réfléchir*» (Pierre 16/17).

Pour certains, l'isolement de l'environnement habituel représente même la condition sine qua non pour qu'un changement puisse s'opérer. «*Partir un mois, c'est bien. On est isolé des personnes avec qui on était. Généralement quand on fait des bêtises, c'est en groupe. Donc, faut s'isoler. (...) Le problème quand j'étais dans des villes, c'est que j'étais avec des bandes. Donc voilà, on m'a éloigné de ça. (...) On est éloigné du monde donc on a le temps de beaucoup réfléchir à ce qu'on a fait. Donc voilà, on a deux chances : ou bien tu reviens, t'as la haine à fond parce que t'es parti et pendant un mois t'as pas vu tes potes, ou bien tu reviens et t'as changé. Donc voilà, on a une chance sur deux*» (Julien 14/16).

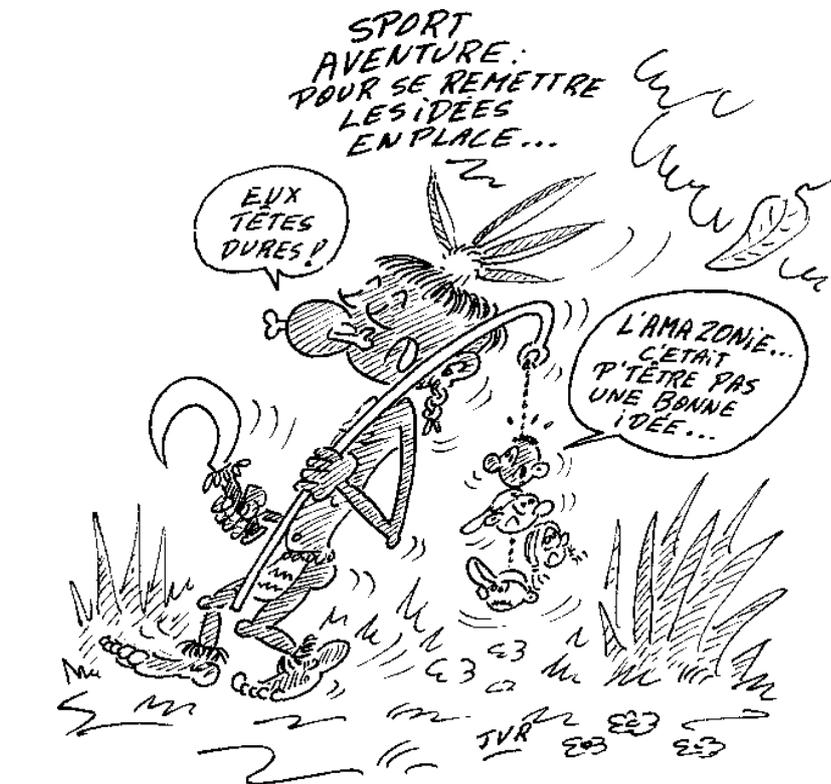
Qui dit «*isolement par rapport à l'extérieur*» dit du même coup «*promiscuité à l'intérieur du groupe*» puisque des contacts ne peuvent s'établir qu'au sein de celui-ci. Cette proximité forcée engendre des rapports contradictoires. En tant qu'isolement, elle est source de solidarité et de rapports d'entraide. En tant que cohabitation dans un espace réduit, elle génère des tensions importantes, éclatant parfois en bagarres, qu'il s'agit d'apaiser.

Pour des jeunes qui ont des difficultés à supporter la contrainte, la vie en groupe constitue peut-être ce qu'il y a de plus difficile. Elle oblige à composer avec les autres, à faire des concessions. Dans le cas des expéditions de sport-aventure, ces obligations sont d'autant plus fortes qu'il n'est pas possible de les fuir. Il va donc de soi que cela ne se passe pas sans heurts. Les

Face à des situations inconnues, à l'isolement et à la promiscuité, les relations entre jeunes se développent

jeunes pris en charge dans des projets de sport-aventure éprouvent, la plupart du temps, des difficultés à mettre des mots sur leurs émotions, leurs peurs, leurs frustrations. Dans ce cas, une surcharge émotive ou une tension excessive prennent rapidement la forme des larmes ou de la violence. «Y a eu une mal entente avec un jeune. Un jeune qui m'énervait, après je me suis énervé, j'ai tapé dedans. C'était pas du gâteau.» (Stéphane 17/18) Les larmes, les bagarres ou la volonté d'accroître son isolement sont autant de réactions aux difficultés de la vie en groupe fréquemment évoquées par les jeunes. Mais dans une expédition de sport-aventure, l'isolement du groupe n'est pas tenable, pour des raisons physiques de proximité, mais aussi parce que chacun dépend des autres pour s'en sortir et que donc, inévitablement, on finit par avoir besoin des autres et par devoir renouer le contact. Il faut donc, à un moment ou un autre, gérer les conflits et passer par la communication verbale. C'est là tout un apprentissage pour lequel la présence des éducateurs est primordiale. «À un moment, on est obligé quand même de faire avec, même si c'est des gens qu'on n'apprécie pas, on est obligé de pas être désagréable. On est quand même ensemble, donc on est obligé» (Julien 14/16).

Si la proximité, en forçant la socialisation, génère tensions et violence, elle produit également d'autres types de relation. Il en va ainsi de la solidarité et de l'entraide qui se mettent en place tant bien que mal au cours de l'expédition, principalement au travers des activités sportives. «On trottait. On avait les sacs et fallait suivre. Fallait suivre les éduc parce qu'eux ils s'arrêtaient pas pour nous, y avait personne qui s'arrêtaient. Donc déjà là, si y en a un qui arrive pas avec le sac, faut prendre le sac du gars qui arrive pas à continuer et quand c'est toi qui arrives pas, c'est lui qui reprend ton sac. (...) On s'arrangeait toujours. Si y en avait un qui était crevé, on faisait le truc pour lui.» (Jean 16,5/17,5) Notons que l'entraide comporte également une autre facette, à savoir le soutien moral que les jeunes sont parfois amenés à s'apporter l'un l'autre. Plu-



sieurs d'entre eux ont parlé des encouragements qui s'échangeaient pendant le séjour. «C'était surtout E. qui avait besoin d'aide, parce qu'il n'avait jamais quitté ses parents ainsi dans un centre. Lui, il avait fort dur, il pleurait, je me rappelle. Je dormais souvent avec lui dans la tente et la nuit, il pleurait souvent. Fallait tout le temps lui parler» (Vincent 16,5/18,5).

Face à des situations inconnues, à l'isolement et à la promiscuité, les relations entre jeunes se développent, oscillant entre tension et solidarité. Dans ces circonstances mouvementées, la relation aux éducateurs est extrêmement importante. Ils sont les seuls susceptibles d'amener quelque stabilité. De même, ce sont eux qui permettent de prendre la distance nécessaire par rapport aux problèmes du quotidien et par rapport à ceux qui surgissent en cours d'expédition. Tous les jeunes rencontrés ont parlé de l'importance des éducateurs pour eux. Quelques éléments sont revenus de manière systématique dans leurs discours pour définir les conditions ayant permis à cette relation de se développer. Il s'agit du rire, de l'écoute, de la parole et de la confrontation aux mêmes conditions de vie. «C'est les éducateurs qui me donnaient la force.

(...) Ils m'ont vraiment donné de l'espoir, blindé. Quand je les voyais ils me faisaient péter de rire, les éducateurs» (Sandra 16/18). «Pendant les expéditions, les éducateurs, ils nous parlent beaucoup. (...) Dans les autres institutions, le contact c'est «éducateur/jeune», sans plus. Ici non, c'est beaucoup plus approfondi. C'est un contact qui est beaucoup plus intime. Une fois qu'on a une relation plus fiable, que les jeunes ont plus confiance, on se dit que les gens nous veulent du bien et pas du mal» (Julien 14/16). «On n'a pas le choix, tout le monde est dans le même cas, même les éducateurs. Eux aussi ils vont marcher. On est tous dans le même cas, alors, solidarité, on y va quoi» (Sandra 16/18).

«Après» : l'appropriation de l'expérience

L'appropriation de l'expérience par les jeunes, c'est-à-dire ce qu'il font de cette expérience une fois de retour dans leur milieu, peut se situer à différents niveaux : un niveau pratique, un niveau cognitif et un niveau relationnel.

Le niveau pratique renvoie aux petites tâches de la vie quotidienne. Pour certains jeunes, faire les courses ou prépa-

Maintenant, j'ai rencontré des gens qui savent s'amuser sans commencer à voler et tout ça

rer un repas sont des choses tout à fait nouvelles. Ce sont de plus des choses qu'ils peuvent facilement reproduire dans leur quotidien, sans qu'un travail de traduction soit nécessaire. Par ailleurs, leur apprentissage confère aux jeunes une plus grande autonomie et leur donne le sentiment de devenir plus responsables. «*Laver ton linge, sur le bateau, c'est un truc que t'apprends. (...) On faisait la vaisselle, tu vois. Chaque jeune sur le bateau faisait la vaisselle. Un jour c'était un, un jour c'était l'autre. On faisait à manger, on servait, ça aussi, c'est un truc que t'apprends*» (Jean 16,5/17,5). «*On est un peu plus indépendants. Ça nous a permis un peu de mûrir, je crois, de penser à moins faire de conneries et tout ça. (...) C'est le fait qu'on devait se débrouiller. Fallait faire les courses... Ils nous donnaient, entre autres, la responsabilité de nous-mêmes, quoi*» (Vincent 16,5/18,5).

Le niveau cognitif correspond à la sollicitation de souvenirs particuliers et à leur utilisation pour surmonter certaines difficultés. L'appropriation passe, à ce niveau, par un processus de traduction. Les événements vécus au cours de l'expédition sont traduits. Ils sont dégagés des particularités du contexte dans lequel ils ont eu lieu, de manière à être applicables à d'autres situations de la vie quotidienne. «*À la fin, ils m'insultaient tous. (...) Puis les éducateurs, ils m'ont dit : «Tu fais pas attention, faut pas t'énerver, faut pas que tu rentres dans leur jeu, si tu rentres dans leur jeu, c'est fini, ils vont encore recommencer. Tu les regardes, tu rigoles, tu fais semblant de rien». C'est ça qui m'a appris aussi à moins criser pour rien. (...) Quand je crise, je pense à P. [son éducateur référent] et tout. Quand je m'énerve, je pense à mon éducateur. Je vous promets !*» (Sandra 16/18). «*Le dernier jour, quand je suis arrivé tout en haut, j'ai senti quelque chose. En fait, j'ai compris une moralité dans ce séjour. (...) J'ai compris qu'il faut pas renoncer à faire des choses qu'on croit d'avance avoir perdues. C'est ça, en fait. C'est ça que j'ai compris. Et je m'en sers. Je m'en sers dans la vie de tous les jours. (...) Quand je cherche du boulot, par exemple. Chaque fois, ça vient*

dans ma tête, je me dis : «Mais, j'arriverai bien à faire ça vu que j'ai su monter 1300 mètres dans le Vercors.»» (Jonathan 18/19)

Le niveau relationnel renvoie à l'émergence d'une volonté de changement chez le jeune en termes de fréquentations et de rapport aux autres, ces derniers correspondant aussi bien à l'entourage immédiat que, dans un sens plus large, à la communauté. Pour certains jeunes, le retour d'expédition se traduit dans leur quotidien par une coupure plus ou moins brutale de toute relation avec les copains avec lesquels ils faisaient leurs bêtises. Changer de comportement implique pour ces jeunes de s'entourer de personnes qui les entraîneront vers le haut plutôt que vers le bas. «*C'est bizarre de rentrer chez soi, de revoir les copains qui disent : «Viens, on va faire ça, on va faire ça». Puis toi tu te dis «non, je veux pas» parce que... parce que voilà, quoi, tu trouves que ça sert à rien. (...) Maintenant, j'ai rencontré des gens qui savent s'amuser sans commencer à voler et tout ça.*» (Cédric 15/16,5) Pour d'autres, la volonté de changement de rapport aux autres se fait sentir de manière plus large, englobant non seulement les proches mais aussi la société. C'est le cas de Jonathan, par exemple, pour qui modifier la perception que l'extérieur a de lui est primordial dans son désir de réintégrer la société. «*Je veux rentrer dans la vie active. Je veux que les gens ils me voient rentrer chez moi en salopette. (...) Je veux être lancé. Je veux être comme vous, comme tous les gens normaux*» (Jonathan 18/19).

«*Après être sorti, j'ai réfléchi à deux fois et je me suis dit : «C'est ou repartir comme avant ou vraiment changer». Et bon voilà, j'ai choisi d'aller à l'école et refaire ma vie. Plus avoir de problèmes. (...) [Avant] moi je me disais, c'est tout. Ma vie, elle était finie, pour moi. Je me disais : «C'est tout, c'est la délinquance pour toujours». J'étais complètement... on va dire désarmé. J'en avais plus rien à foutre, je voulais plus rien faire. C'est eux qui m'ont redonné vie, on peut dire. Ils m'ont fait comprendre que y a moyen de s'en sortir, même malgré qu'on a eu des problèmes avec la justice*» (Nicolas 15,5/17). Si l'expérience de Nicolas

constitue un exemple de changement important directement lié à la participation à un projet de sport-aventure, il va de soi que la situation n'est pas la même pour tous les jeunes que j'ai rencontrés. Avec une grande lucidité, ceux-ci reconnaissent, d'une part, que cette expérience ne change pas tout et d'autre part, que le projet de sport-aventure n'est pas le seul élément ayant joué un rôle dans les changements qui se sont opérés. «*C'est un mois et demi. Donc si t'as des mauvaises habitudes de quinze ou dix-sept ans derrière toi, tu les changes pas toutes d'un coup comme ça. Mais tu commences déjà à regarder les autres différemment, à réfléchir*» (Jean 16,5/17,5). L'expédition agit ici comme un élément déclencheur qui initie une réflexion, une volonté de changement, celui-ci ne s'effectuant que progressivement au cours des mois qui suivent, à travers le suivi réalisé par l'association ou en lien avec d'autres événements. «*C'est pas vraiment l'expédition, c'est plutôt le suivi par après qui m'a aidé. Parce qu'on m'a éloigné. (...) C'est vraiment l'éloignement de la ville qui m'a fait changer. C'est juste ça, je crois*» (Julien 14/16). «*Y a pas que Vent Debout, y a la vie que t'as après et les gens que y a autour de toi. Mais Vent Debout a fait beaucoup. L'air de rien. Tu t'en rends pas compte parce que t'es là, tu sais pas faire autrement. T'es vraiment dans un étai. Tu sais ni avancer ni reculer alors t'as pas le choix, il faut que tu fasses avec et quand tu sors de là, généralement... enfin, je sais pas. Le gars que j'ai gardé contact quelque temps avec, lui il a passé son année, je le sais. Y en a un qui l'a foirée complètement, lui ça n'a servi à rien. Mais sur les quatre qui étaient là, y en a trois qui sont sortis et que ça va*» (Jean 16,5/17,5).

Parmi les éléments extérieurs qui ont favorisé le changement, les jeunes ont également mentionné le fait d'avoir déjà le désir de changer avant de partir en expédition. Dans ce cas, le projet de sport-aventure est surtout là pour permettre au jeune d'actualiser son désir de changement. «*Il faut déjà que tu réfléchisses, que tu sois pas con à 100 % en allant là. Faut déjà que tu te dises :*

«Oui, je vais essayer de changer» (Jean 16,5/17,5). «J'avais décidé de changer les choses, je veux dire dans mon esprit, mais mon corps le faisait pas, on va dire. Et là, ça a permis que je le fasse, que ce soit pas qu'une idée, que ça aboutisse à quelque chose» (Pierre 16/17). La volonté de changer n'est pas pour autant une condition indispensable à la bonne réalisation de l'expérience et à son appropriation réelle par le jeune. Si elle constitue incontestablement un atout, il arrive aussi que ce soit l'expérience en elle-même qui instille le désir de changer chez le jeune.

Quelle légitimité pour le sport- aventure ?

La question de la légitimité se situe à la frontière entre le droit et la morale. On peut donc distinguer deux formes de légitimité : celle liée à l'application du droit et celle découlant d'une perception individuelle par rapport à des valeurs morales. Dans le cas qui nous occupe, la question qui se pose est celle de la légitimité conférée par un groupe à une action perçue comme justifiée en fonction de son système de valeurs. Face à un type d'intervention qui génère à la fois beaucoup d'enthousiasme et beaucoup de scepticisme, il s'agit de faire apparaître les éléments de légitimité qui transparaissent dans le discours des principaux concernés. Du côté des travailleurs sociaux, les stratégies de légitimation reposent sur la défense d'un modèle éducatif et protectionnel, basé sur des valeurs humanistes. Du côté des jeunes, la légitimité est à chercher dans le degré d'appropriation du dispositif qui leur est destiné. On peut en effet considérer que, dans le cas du travail social, une pratique acquiert des éléments de légitimité auprès des usagers à partir du moment où ils en perçoivent l'opportunité et où elle leur procure les outils leur permettant d'en faire une expérience significative dans leur parcours. Il importe bien entendu que le sens donné à l'expérience par ses destinataires soit en

accord avec celui donné par les travailleurs sociaux et qu'il leur permette d'avancer vers l'objectif poursuivi, à savoir : la réintégration sociale. Au niveau des projets de sport-aventure, il semble que, pour ce qui est des jeunes rencontrés, ces conditions aient été remplies. Dès lors, directement issu de l'expérience que les usagers ont du sport-aventure, ce sens constitue, selon moi, un élément de légitimité essentiel pour ce type de prise en charge.

Reste à envisager la question de la «réussite». En effet, dans notre société occidentale avide de chiffres et de résultats, la réussite constitue bien souvent un critère essentiel de légitimité. Mais que peut-on qualifier de réussite ? L'absence de récidive, la réintégration de la famille, le retour à l'école, ... ? Dans certains cas, rien que le fait que le jeune ait réussi à aller jusqu'au bout du séjour en respectant le cadre, en participant à toutes les activités, en ne s'emportant pas en cas de conflit, etc. constitue déjà une réussite en soi. De plus, il est extrêmement difficile de faire la part des choses entre les évolutions directement liées à l'expérience du sport-aventure et celles liées à toute une série de facteurs extérieurs (famille, amis, atteinte de la majorité, etc.). Par ailleurs, les «résultats» ne se font pas toujours sentir immédiatement. Ce n'est parfois que des mois plus tard qu'un changement s'opère dans l'attitude du jeune et qu'il mesure l'apport, ou pas, de son expérience de sport-aventure. C'est pour cette raison que les travailleurs sociaux parlent plutôt «d'instiller» des valeurs, des règles, une responsabilisation, etc., que de changer véritablement le jeune. Le sport-aventure ne constitue donc pas la panacée universelle. Certains travailleurs sociaux y ont recours car, étant donné leur double casquette d'éducateur et de sportif, c'est un outil qu'ils sont capables de mobiliser, mais cela pourrait être un autre. Le sport-aventure ne fonctionne pas non plus indépendamment de l'ensemble auquel il

appartient et des autres mesures qui peuvent être prises à l'égard du public à qui il s'adresse.

Si la question de la légitimité d'un type de prise en charge tel que le sport-aventure se doit d'être posée, il me semble que ce travail de réflexion devrait également se faire au sujet des autres mesures, telles que l'enfermement par exemple. En effet, dans le contexte actuel, il est demandé aux projets de sport-aventure – présentés comme une alternative aux réponses classiques à la délinquance juvénile – de faire la preuve de leur légitimité, alors que de son côté, l'enfermement – «forme de réaction sociale emblématique autour de laquelle s'organise la réflexion pour répondre à la délinquance»⁽⁴⁾ – ne paraît pas soumis aux mêmes exigences. Posé en référence, ce type d'intervention semble jouir d'une légitimité que lui conférerait l'histoire. De plus, au-delà de l'analyse des modes d'intervention possibles, il importe de rappeler que la diminution de la délinquance passe nécessairement par des choix politiques se situant à d'autres niveaux. De ce fait, tant que des décisions ne seront pas prises en amont, c'est-à-dire au niveau des politiques économiques, des politiques sociales et notamment de l'emploi, toutes les mesures, sport-aventure comme enfermement, ne seront jamais que des emplâtres sur une jambe de bois. Et comme le fait justement remarquer L. Walgrave, «nous aurons la délinquance que nous méritons»⁽⁵⁾.

(4) Christiaens J., De Fraene D., Delens-Ravier I. (sld), Protection de la jeunesse : formes et réformes / Jeugdbescherming : vormen en hervorming, Bruxelles, Bruylant, 2005, p. 29.

(5) De Troy C., Tulkens F., Van de Kerchove M. (sld), Délinquance des jeunes : politiques et interventions, Bruxelles, Story-Scientia, 1986, p. 61.