

LES JEUNES EN DIFFICULTÉ

Voici la suite de la transcription du débat sur le thème des jeunes en difficulté que nous vous proposons dans le numéro 3 de L'Éducateur. Ce débat a été réalisé par le groupe girondin de l'École Moderne.



... ET DES ADULTES FACE A CES JEUNES ?

M. Cocagnac. — Tout cela nous renvoie à nous, adultes : comment nous situons-nous par rapport aux jeunes et surtout à ces jeunes en difficulté ?

G. Challa. — Je voudrais prendre deux ou trois exemples assez différents : l'autre jour, j'étais avec un groupe d'adolescents en formation pour devenir animateurs de centres de vacances, un groupe de filles. Ces jeunes filles venaient d'un même établissement scolaire et vivaient pour la plupart dans un internat de L.E.P. S'est posé entre nous le problème d'élaborer un certain nombre de règles de vie, en particulier l'heure du coucher. Première réaction : « Dans la structure dans laquelle on vit, on ne nous demande jamais notre avis là-dessus : dix heures, on éteint les lumières, tout le monde doit être couché, le silence instauré, etc., il n'y a jamais le silence, parfois le bazar et les colles tombent. Ça, c'est le système autoritaire et rien n'évolue. » Ce qui est frappant, c'est que par rapport à cette règle, il y a

transgression, constamment. Mais quand on les met en situation d'en discuter, argumenter, négocier, ils sont surpris puis c'est : « Même si on arrive à négocier quelque chose, de toute manière on n'y arrivera pas. » Il y a là une sorte d'intériorisation de : « La règle non-négoiée n'ayant pas réussi, on ne voit pas pourquoi la règle négociée réussirait. »

Autre exemple : j'étais professeur dans un collège et j'étais parti en classe verte pendant quatre ou cinq jours avec deux classes. Lorsque nous avons préparé cette sortie avec les collègues, j'avais constaté à ma grande surprise, en posant le problème des règles de vie, que mes collègues parlaient avec l'idée qu'on ne dormirait pas pendant cinq jours et qu'ils ne feraient rien pour qu'on puisse dormir ; parce que là encore, les autres années, c'était comme ça et personne n'avait imaginé qu'on puisse poser quelque part une règle de vie qui ne soit pas une règle de vie autoritaire. Poser le problème de négocier une règle, de la tenir, était inimaginable. Ces exemples me semblent bien

témoigner de cette difficulté : soit on pose la règle autoritaire, toujours transgressée, soit rien n'est possible, et de la part des adultes et de la part des jeunes. Lors d'échanges, toujours avec ces jeunes en formation, sur « Comment ils pouvaient intervenir par rapport à des enfants », on a entendu presque à l'unanimité qu'il n'était pas question de négocier un certain nombre de règles de vie de leur part avec des enfants de dix-douze ans, par peur de se faire bouffer, etc. Donc adultes comme jeunes, nous sommes dans l'impossibilité de sortir de cette image soit de l'autoritarisme soit du laxisme total.

J.-L. Feyte. — Il ne faudrait pas en rester à des constats négatifs, mais voir qu'éduquer, ce n'est pas vouloir de l'échec pour faire progresser mais s'appuyer sur des réussites pour permettre le développement. La norme nous paraît nécessaire mais comme élément de références, qui peut varier en fonction des cultures, des lieux, des temps, etc. La problématique objet-sujet n'est pas seulement celle des enfants en difficulté mais celle de tout

le monde, dans l'Éducation Nationale. Elle se situe de façon plus dramatique au niveau des enfants en difficulté : quand les jeunes nous parlent de leur expérience d'éducation à l'école, on perçoit très vite qu'ils n'ont aucun droit, ni à l'expression ni à la parole, ni même à la participation active dans leur éducation. Les enseignants qui ont envie de faire participer des jeunes à la construction de leur personnalité le font aussi bien dans des structures dites normales que dans des structures spécialisées ; les enseignants qui ne le font pas ne le feront ni dans l'une ni dans l'autre.

La question se pose actuellement en termes d'actions possibles, de **responsabilisation de l'adulte**. Il y a eu à un moment donné, dans la société, un refus de la part des adultes de prendre leurs responsabilités envers les jeunes ; il y a eu une forme de désarroi autant chez les adultes que chez les jeunes. Une des réponses possibles actuellement par rapport aux jeunes, qu'ils soient ou non en difficulté, c'est bien que les adultes sachent quelles sont leurs responsabilités et qu'ils acceptent de les assumer.

INSTRUCTION ? ÉDUCATION ?

X (homme). — Nous avons posé le problème en terme de relations entre l'enseignant dans le groupe scolaire et l'enfant en difficulté. Il me semble que le problème est autrement plus complexe que celui-là.

L'enseignant est à la fois objet et sujet. Il est objet parce qu'exécutant dans le cadre d'objectifs définis (et on les a définis pour lui), et il est sujet en tant qu'acteur et c'est là que l'on retrouve la part de la relation avec l'enfant et du rôle éducatif. Mais c'est encore plus complexe, car **l'enfant, dans l'école, est aussi porteur du discours de sa famille, des projets que la famille a faits pour lui. Il est aussi porteur de ses propres projets** qui ne sont pas forcément ceux de la famille ni ceux de l'école. Comment se fait la sélection, puisqu'il y a sélection ? C'est une sélection **par l'échec** : arrive en troisième celui qui peut pas-

ser au-delà ; celui qui ne peut suivre la filière noble lycée-université, est en situation d'échec et le vit comme tel. Une orientation va se faire soit vers la vie active, terme intéressant à analyser, soit vers les L.E.P. qui ont réagi violemment contre ce choix qui est un choix professionnel par l'échec. Enfin nous rencontrons un certain nombre de nos enfants dans le cadre des S.E.S. : on en a parlé.

Mais cet échec ou ces difficultés à vivre la scolarité, nous les rencontrons aussi tout au long des classes du primaire et du second degré ; au niveau des lycées, il y a eu une filière noble qui était celle des mathématiques.

En définitive, qui est en difficulté, qui n'est pas en difficulté dans ce système-là ?

Il y a un projet pré-établi qui est imposé à l'ensemble des petits français et leur famille, projet que nous ne maîtrisons pas. Mais il y a d'autres projets, notamment ceux des parents, qu'ils ont à partir de leur propre scolarité datant d'il y a une quinzaine d'années, par rapport aux structures qu'ils connaissaient de la formation professionnelle ou de cycle long ; c'est ainsi que reste dans les esprits de beaucoup de familles la préparation à quatorze ans dans la profession par l'apprentissage.

Nous nous trouvons en difficulté aussi par rapport à l'évolution à la fois sociale, socio-professionnelle, socio-économique, dans la relation avec les familles qui ont une vision différente de nous de

ce qui se passe sur le terrain. Tout cela rentre en ligne de compte dans la grande difficulté qu'a l'école à situer son action, et surtout les enseignants à définir leur rôle.

PÉDAGOGIE DE LA RÉUSSITE ?

M. Méric. — En ce qui concerne les enfants que j'ai en S.E.S., quant à leur milieu, leur appartement exigü, un enfant, s'il ne connaît pas autre chose, ne va pas se plaindre de son appartement. Leurs appartements sont très beaux, il y a de belles tapisseries, de beaux salons ; seulement, quand le même rentre, qu'y a-t-il comme loisirs dans l'appartement ? La télévision. La télé, et le plus souvent le père au chômage qui regarde la télé. **Question du public :** Mais ce n'est pas pour ça que l'enfant n'a pas de réussites ?

A. Oviève. — Heureusement que les gosses ont des réussites ! Mais est-ce que ce sont des **réussites prises en compte par l'école** ? C'est ça le problème. Il ne faut pas nier l'impact qu'a une réussite ou un échec à l'école sur le bien-être de l'enfant.

C. Touzot. — Autant il faut se méfier d'un discours qui ne verrait que l'échec, autant il faut se garder d'un discours qui dirait que les enfants réussissent toujours de toute façon.

M. Méric. — Pour que nos élèves puissent avoir le véritable



Francis Labat, Beaubourg, Paris



sentiment de leur réussite, il n'y a qu'un moyen : c'est **partir d'eux et de leur niveau**, les rendre conscients du niveau où ils en sont, au début de l'année ; qu'ils sachent le barreau de l'échelle d'où ils partent et qu'ils puissent se rendre compte, par les tableaux qui sont affichés dans la classe ou dans leur classeur ou ailleurs, qu'à un certain moment ils ont monté de un, deux ou trois barreaux.

C'est-à-dire, ne pas les comparer à la norme car ils seront toujours en-dessous, mais partir d'eux et leur donner la possibilité de se rendre compte qu'ils montent.

M. Ducom. — Les enfants connaissent des choses. Un tel voudrait qu'on parle de mécanique et les professeurs ne parlent pas de mécanique ; si on en met qui parlent de mécanique, cela va-t-il arranger les choses ? C'est si l'enfant **parle** que ça va aller mieux. Dans tous les cas, les enfants sont capables de réussites ; il faut trouver les outils qui le leur permettent dès le départ, pas avec des échelles...

M. Méric. — Tout à fait d'accord, mais au niveau des acquisitions scolaires dont on a quand même à tenir compte (les opérations, les problèmes, l'orthographe) puisqu'on se situe dans les contraintes et les buts de l'école, les échelles de niveau, fabriquées par moi, les aident beaucoup et les stimulent à aller plus loin et à se dépasser.

M. Ducom. — Il me semble qu'il manque une étape avant qu'ils constatent le premier niveau ; il y a une bataille à mener, celle de leur faire com-

prendre, individuellement ou collectivement, qu'ils sont **capables** d'aller assez loin tout de suite.

M. Méric. — Tout à fait d'accord, c'est la démarche que j'ai.

M. Ducom. — C'est le pari d'une évaluation formative bien lue : il faut que les enfants vivent une expérience **en rupture** décisive avec ce qu'ils ont vécu avant et qui leur montre qu'ils sont capables de réussir face à eux-mêmes et face aux autres. Ainsi, on passe par toutes les possibilités qu'ont les enfants et surtout les adultes. Car les enfants en difficulté, c'est d'abord les adultes qui ont des difficultés à analyser l'ensemble des enjeux que les enfants développent à l'école. Par exemple, les enfants de commerçants ont des difficultés, assez fréquemment : quel est la part du mépris qu'ont les intellectuels face à certaines professions ?

M. Sanner. — Il est important de considérer les difficultés comme **des obstacles à surmonter et qui sont relatifs** et que je vais même **donner comme objectifs** à franchir à l'intérieur d'un projet. C'est dans cette perspective qu'on travaille dans certaines recherches à l'I.N.R.P., en didactique des enseignements généraux. C'est très différent de l'interprétation de Piaget qui dit « à tel âge, il y a tel obstacle ». La notion d'obstacle doit être relativisée, celle de difficulté aussi, bien qu'elle soit plus vaste parce que sociale également.

M. Ducom. — J'ai parlé de démarche de haut niveau et au

G.F.E.N. on a pas mal de ces démarches qui permettent à l'enfant de réussir ; elles ne sont pas complètes tant qu'il n'y a pas eu bataille pour que les enfants puissent restaurer la faculté de concevoir comment ils sont. Le choix, il est celui de **renverser la situation**, en pariant sur quelque chose qui n'existe pas : le pari qu'ils peuvent lutter.

A. Ovieve. — Un exemple personnel pour illustrer un peu ce que tu dis sur l'image négative de soi qu'ont certains enfants : un enfant de treize ans en sixième avec déjà deux ans de retard aurait basculé (les résultats n'y étaient pas, il commençait à s'agiter, etc.), s'il n'avait pas été pris par une équipe, s'il n'y avait pas eu de prise de conscience de cela ; en ce moment, c'est un enfant qui est en train de restaurer son image alors qu'il avait tous les traits d'un enfant devant passer en C.P.P.N. : prise de confiance en lui-même, quelques réussites valorisées par l'école, avec une équipe derrière.

M. Cocagnac. — Pas faire le pari seul ! Ça peut être aussi la tentation de faire appel **aux experts**.

G. Challa. — Dans nos centres de vacances, on entend souvent demander, quand on a des difficultés importantes avec les jeunes, des éducateurs spécialisés dans l'équipe. Mais comme beaucoup de nos jeunes viennent d'institutions où ils allaient avec des éducateurs spécialisés, voyez le problème... Autre chose : les L.E.P. essaient de prendre en charge, dès leur entrée en première année, des jeunes relevant de sections spécialisées. L'expérimentation a permis un certain nombre de choses, mais la tentation du corps enseignant est, non pas de chercher, avec les quelques personnes qui ont acquis une légère avance sur ces problèmes, à comprendre et mettre en place, mais de se décharger sur elles. On réunit un groupe de quinze élèves issus de l'ensemble des classes et dits en difficulté, repérés, et on dit : « Occupez-vous de ceux-là, nous n'allons pas nous ennuyer avec eux. » Là encore, vous êtes là pour ça, les experts.



EN GUISE DE CONCLUSION

M. Cocagnac. — Par rapport aux logiques qui sont les nôtres, à l'approche philosophique, éducative qui est la nôtre, chacun de nos mouvements a la possibilité d'œuvrer dans les créneaux qui sont les siens. Les mouvements sont les lieux privilégiés où les adultes peuvent, par rapport à ce type d'enfants, échanger sur leurs pratiques, clarifier leurs difficultés, comparer leurs approches... Et donc s'enrichir de ce que l'on a mis en place de différent.

S. Ducom. — Nous les enseignants, nous avons une responsabilité : il y a quelque chose de l'ordre des structures à changer et ensuite de la pratique quotidienne, donc notre responsabilité est engagée même si l'on ne peut pas tout changer. Il ne suffit pas de changer le discours ; je suis frappée par l'écart qu'il peut y avoir et même la contradiction entre les discours qu'on peut tenir et les pratiques qu'on mène, entre ce qu'on croit faire et ce qu'on fait. On pourrait s'interroger par exemple sur l'évaluation...

M. Sanner. — Il faut voir aussi les contradictions qu'il y a entre les propos tenus ici et un discours général de protestation contre les classes hétérogènes.

Tout le monde se plaint des classes hétérogènes ; ce discours étant universel, il doit bien avoir une signification, et s'il a une signification, ça veut dire que la pédagogie différenciée semble un idéal inaccessible.

J. Méric. — J'ai bien aimé votre façon d'activer les enfants en les rendant subversifs : c'étaient des inadaptés, vous en avez fait des révolutionnaires. Mais quand on passe le relais à quelqu'un qui n'est pas tout à fait du même avis, il y a de drôles de retombées. Il vaut peut-être mieux apprendre à lire qu'apprendre à l'enfant à poser des questions embarrassantes au milieu de la classe.

M. Ducom. — Dans cette éducation à la subversion, c'est peut-être l'exigence qu'il faut privilégier. Prendre des enfants ou des adultes (le problème se pose aussi pour des enseignants) dans une équipe, par exemple pour les rendre subversifs, suppose d'aller jusqu'au bout, jusqu'à la maîtrise des stratégies. C'est un pari ambitieux qui ne peut être mené et laissé en chemin : c'est ça ou rien.

Ce que peuvent apporter les mouvements de ce point de vue-là, c'est qu'ils sont des lieux où collectivement on peut se former, se transformer pour appréhender ces problèmes. Si les mouve-

ments sont quelque chose aussi de subversif, c'est que ce sont des lieux collectifs de confrontation serrée.

M. Méric. — Pour aller jusqu'au bout, cela impliquerait avec nos enfants plus en difficulté que les autres la nécessité de travailler en équipe. Il faudrait absolument qu'il y ait, au sein d'une S.E.S. ou d'un autre établissement, un projet d'équipe, un objectif qui soit le même par rapport à l'éducation du jeune. Pour parler encore de l'équipe, il est nécessaire, pour pouvoir aider l'enfant, de pouvoir se dire en équipe son problème, la difficulté qu'on sent chez lui, la chose qui nous a paru bizarre et en parler vraiment. Surtout ne pas oublier d'en informer la famille, même si on sait qu'elle n'est « pas bien », faire appel à la famille, la faire venir, discuter avec elle, ne pas l'oublier cette famille parce que parfois elle a besoin qu'on soit le petit éclair qui lui permettra d'entamer une démarche, de faire quelque chose. Si on doit faire appel à un spécialiste, psychologue, assistante sociale, travailler mais travailler ensemble, en un même lieu et pendant plusieurs heures.