

« Adolescences en Exil »

du discours des ados aux pratiques des adultes.

De l'identité individuelle aux mouvements de métissage,
une expérience de partage entre professionnels

Étude coordonnée par Sandrine GROSJEAN

Décembre 2012

Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles



CGé - ChanGements pour l'égalité asbl - Chaussée de Haecht, 66 - 1210 Bruxelles
Tél.: 02/218 34 50 ou 02/223 38 57 - Fax: 02/218 49 67

courriel : info@changement-egalite.be - site internet : www.changement-egalite.be

Table des matières

Table des matières	2
1. Introduction	4
2. Historique et méthodologie	6
2.1 Le livre.....	6
2.2 Les participants	7
2.3 Mise au travail	8
3. Trois situations difficiles	10
3.1 Mehmed.....	10
3.2 Ana	12
3.4 Caroline.....	12
4. Les thématiques mises au travail	14
4.1 De la « mémoire trouée » à la « parole manquante »	14
Les enjeux	14
Les destinataires.....	15
Le contexte	16
De la parole à la mémoire.....	17
4.2 Autour du métissage	18
4.3 Blessures d'exil.....	19
4.4 La tyrannie du projet.....	20
4.5 L'assignation à une place sociale déterminée.....	21
5. Un regard sur les pratiques : les tensions	23
5.1 Le concept de tension.....	23
5.2 Le pôle éthique : entre la parole qui libère et le silence qui protège.....	25
5.3 Les émotions : être en lien ou prendre du recul.....	27
5.4 Posture : entre accueil et cadre	28
5.5 Perspective : Sécurité ou émancipation.....	29
5.6 Temps formel ou informel.....	30
5.7 Les tensions au travail : le métissage.....	30

6. Une question en soi : l'École	33
6.1 Les représentations du monde scolaire chez les travailleurs du groupe.	34
Des représentations du jeune à l'école.	34
Des représentations des enseignants.	34
Des représentations des parents dans leur lien avec l'École.	36
Des représentations du système scolaire	36
6.2 Des questions	37
La tension éthique.....	37
La tension des émotions	37
Tension de la posture	38
Tension de la perspective	38
Tension du temps	39
Le travail des tensions	39
7. Recommandations	41
7.1 Le décloisonnement institutionnel	41
7.2 Des espaces pour élaborer, le temps de penser au-delà du quotidien	42
7.3 Un travail sur les représentations	43
7.4 Des recommandations spécifiques.....	43
Aux acteurs du système de l'accueil des étrangers	43
Aux acteurs du système d'aide à la jeunesse	43
Aux acteurs du système de santé	44
Aux acteurs du système judiciaire	44
Aux acteurs du système scolaire	44
Aux acteurs de terrain	45
Aux acteurs politiques	45
Et puis des pistes	46
8. Conclusion	47
9. Bibliographie	49
10. Annexe	50

1. Introduction.

De la parole des Ados à la pratique des adultes, le chemin pouvait être très court ou très long. Nous n'avons pas opté pour le chemin le plus court, mais il aurait pu être beaucoup plus long, tant il y avait de choses à dire.

La parole des Ados en exil, ce sont Pascale Jamouille et Jacinthe Mazzocchetti qui l'ont recueillie au départ. Elles en ont fait une ethnographie qui rend compte de la complexité de la situation. Les constats qu'elles en ont tirés, particulièrement interpellants pour tous les acteurs bruxellois, les ont poussées à mobiliser des professionnels de l'adolescence en exil autour de leurs pratiques. Le caractère interpellant et mobilisateur de cette recherche a eu pour effet de fédérer un certain nombre d'acteurs autour de cette question, avec la volonté d'articuler la recherche anthropologique avec les pratiques de terrain.

Les adultes qui se sont rencontrés, à l'initiative de ChanGement pour l'égalité (CGé) et de la Ligue Bruxelloise Francophone de Santé Mentale (LBFSM), pour échanger sur leurs pratiques venaient d'horizons différents avec, tous, le même souci de témoigner de leurs pratiques, questions et impasses par rapport à ces jeunes qui vivent l'exclusion sous une forme ou sous une autre.

Paroles sur la pratique, pratiquer la parole, le processus aurait rapidement pu se mordre la queue s'il n'y avait eu l'enjeu des recommandations que les participants voulaient transmettre au monde politique essentiellement. En effet, une production, une étude, des recommandations, tout cela paraissait bien flou et lointain dans un premier temps. Pourtant, ces exigences nous ont tenus en haleine durant toute une année, permettant d'ouvrir, de creuser, de questionner, de confronter, de débattre, bref de se créer un capital culturel commun à partir duquel nous avons pu émettre nos recommandations.

Pour arriver à construire ce capital commun, nous avons commencé par travailler sur la pratique à partir de quelques situations concrètes insatisfaisantes, pour en dégager des thèmes transversaux. Ensuite, nous avons élaboré une grille d'analyse des tensions qui traversent les pratiques des travailleurs sociaux. Enfin, nous sommes arrivés aux recommandations et aux pistes que nous entrevoyons. Cette

étude consiste donc bien en une analyse du discours que les travailleurs sociaux ont sur leur pratique et aucunement en une compilation d'outils clés sur porte à utiliser avec des adolescents en exil.

L'École étant par essence un lieu de vie commun à tous les adolescents, c'est une institution dont nous avons fréquemment parlé. Même si ce n'était pas une thématique de travail en soi, il nous a paru pertinent, dans la rédaction de cette étude de lui consacrer un chapitre.

2. Historique et méthodologie

2.1 Le livre.

En 2011, Pascale JAMOULLE et Jacinthe MAZZOCCHETTI publient un livre intitulé « Adolescences en Exil »¹, résultat d'un long travail de recherche anthropologique auprès de jeunes bruxellois en situation d'exil récent ou non. Les auteures pointent trois grands enjeux : l'assignation de ces jeunes en situation d'exil à des territoires restreints de la ville, l'ethnicisation du monde scolaire et les violences de l'État envers ces ados. Les constats sont très préoccupants et demandent que la recherche ne reste pas sans lendemain.

À l'initiative des auteures, différentes associations se sont rencontrées en vue d'ajouter une plus-value à la recherche en relançant la réflexion sur les pratiques et en proposant des recommandations politiques. Ces associations sont ChanGements pour l'égalité (CGé), la Ligue Bruxelloise Francophone pour la Santé Mentale (LBFSM) et le service de santé mentale le Méridien. Après un temps de réflexion, en fonction des contextes institutionnels de chacun, il a été décidé que seuls CGé et la LBFSM seraient porteurs du groupe de travail « Ados en Exil ». Il était important pour tous d'activer un triangle entre recherche - pratique et politique pour que les résultats de ce travail puissent être déclencheurs d'un réel changement.

En novembre 2011, lors de la présentation de l'ouvrage, il a été proposé à toutes les personnes travaillant en lien avec des Ados en exil de participer à un groupe de réflexion qui devait se réunir, une fois par mois, durant l'année 2012. La réunion de présentation du projet a marqué le démarrage du travail d'un groupe de travailleurs sociaux qui aboutit à cette étude.

¹ P. JAMOULLE et J. MAZZOCCHETTI, *Adolescences en exil*, Academia, L'Harmattan, 2011

2.2 Les participants

Les participants du groupe « Ados en exil » viennent de sphères très diverses. Tous ensemble ils représentent un pan important des travailleurs du monde de l'adolescence et de l'exil. Pour se donner une idée de leur représentativité, nous pouvons pointer :

- des témoins du système de l'accueil des étrangers, dont une tutrice pour Mineurs Étrangers Non Accompagnés (MENA) ;
- des représentants du système d'aide à la jeunesse, travailleurs en AMO, représentants d'école de devoirs ;
- des acteurs du système de santé travaillant en planning familial ou représentant une fédération, d'autres travaillant dans des services de santé mentale ;
- des témoins du système judiciaire, dont un éducateur responsable..
- des témoins du système scolaire, dont un agent PMS, une travailleuse de planning familial et deux enseignants qui ont participé à quelques réunions ;

Certains de ces participants sont en première ligne et travaillent au quotidien avec ces adolescents, d'autres travaillent en seconde ligne.

Parmi tous ces travailleurs, une majorité est venue à titre privé, sans associer leur institution au processus. Certains par contre étaient clairement mandatés par leur institution et devaient rendre compte du travail accompli au sein de leurs équipes. Pour respecter cette diversité, nous nommons ici ceux qui en ont exprimé le souhait, sans que cela ne reflète une distinction particulière dans la qualité des apports de chacun des participants :

Stéphanie CARELS, anthropologue et intervenante dans le secteur de l'Aide à la jeunesse

Mélissa CHEBIEB, responsable de projets au Centre Local de Promotion de la Santé de Bruxelles

Catherine COUPEZ, pédopsychiatre et thérapeute travaillant dans un service de santé mentale et dans un centre pluridisciplinaire en lien avec une école primaire spécialisée

Sonia DE CRANE, animatrice et formatrice dans l'accompagnement des questions relationnelles et sexuelles pour adolescents et travailleurs sociaux au sein de l'ASBL Axado

Jean-Paul HITTELET, assistant social au centre PMS libre pour Schaerbeek.

Élisabeth KERVYN, assistante sociale dans un planning familial

Marc MARIN, Chef éducateur au COO Van Durme

Rita MIVUMBI, assistante sociale et tutrice MENA à Exil

Karine VAN DER STRAETEN, collaboratrice du Délégué général aux droits de l'enfant.

Par ailleurs,

Annick DELFERIERE, coordinatrice thématique adolescence à la LBFSM- SSM Chapelle-aux-Champs,

Mirella GHISU, coordinatrice-animatrice à la LBFSM,

Stéphanie MARTENS, coordinatrice thématique adolescence à la LBFSM-SSM Saint-Gilles,

Sophie TORTOLANO, assistante à la coordination générale à la LBFSM, psychologue au département enfants-adolescence famille au SSM de Louvain-la-Neuve,

ont porté la préparation des réunions, leur animation et la réflexion autour du processus ainsi que le soutien à la rédaction de cette étude, en particulier par une prise de note efficace lors de toutes les réunions.

Soulignons encore le soutien de

Pacale JAMOULLE, Anthropologue au SSM Le Méridien, professeure à l'Umons, membre du LAAP/UCL et responsable du Certificat d'Université « Santé mentale en contexte social : précarité et multiculturalité »

Jacinthe MAZZOCCHETTI, professeur à l'UCL, chercheur au Laboratoire d'Anthropologie Prospective (LAAP)

qui ont soutenu tout le processus par leur réflexion structurante.

Au cours de cette année de travail, chacun a apporté sa pierre à l'édifice, ce travail n'aurait pas la couleur qu'il a sans chacune de ces contributions. Que chacun en soit remercié.

Par ailleurs, certains travailleurs avaient eux-mêmes un vécu de l'exil et pouvaient témoigner de leur propre expérience. Les citations qui sont reprises dans cette étude sont toutes le reflet de ce qui a été dit durant les séances par les travailleurs sociaux, mais certaines relatent la parole d'adolescents qu'ils ont eux-mêmes entendue tandis que d'autres sont celles des travailleurs eux-mêmes, mais parfois en tant que représentants de l'exil. Pour distinguer ces deux types de parole sans alourdir le texte, nous mettrons des guillemets lorsque le travailleur relate la parole d'adolescents, et simplement en exergue sans guillemets lorsque c'est la parole d'un travailleur en première main.

De la même manière, par souci de lisibilité, nous nommerons toutes ces personnes (celles qui sont identifiées et les anonymes) « les travailleurs sociaux » ou « le groupe Ados en exil », même si ces dénominations ne recouvrent pas toute la réalité du groupe.

2.3 Mise au travail

Avant d'entrer dans la matière même, le travail du groupe a démarré par un temps de présentation et de clarification des attentes et des questionnements.

Ensuite, pour creuser les pratiques, il nous a paru pertinent de s'appuyer sur des situations concrètes qui mettaient ces travailleurs sociaux en difficulté. Nous sommes donc partis de situations dont les participants étaient immédiatement témoins, si pas parties prenantes. En sous-groupes, ils ont appliqué à ces situations le questionnement de la grille d'entraînement mental (voir annexe).

Trois situations ont été longuement décortiquées durant plusieurs séances de travail, ce qui a permis aux personnes de confronter leurs idées, aux identités professionnelles des participants de se frotter les unes aux autres, et à chacun de

percevoir la complexité des systèmes dans lesquels les Ados en exil et les praticiens sont pris ainsi que le cloisonnement qui peut exister entre les différentes instances.

Suite à ce travail, nous avons identifié des thématiques qui traversaient les récits ; nous les avons soumises au grand groupe en demandant aux participants de les illustrer ou de les commenter.

Ce travail a fait largement émerger les difficultés rencontrées par les ados et par les travailleurs sociaux, mais peu de pistes. C'est pourquoi nous avons pris le temps, lors d'une réunion, de répondre à la question : *quelles sont les pistes qui pourraient améliorer notre travail avec les adolescents en exil ? Qu'est-ce qui est déjà opérant ?* Et nous avons listé une série de propositions.

En fin de parcours, nous avons consacré du temps à la relecture des premiers jets de l'étude, à une évaluation du processus et à l'établissement de recommandations adressées aux différents acteurs qui gravitent autour des Ados en exil. Des membres de CGé ont également lu les premiers jets de l'étude et ont, de leur côté, proposé quelques pistes et recommandations complémentaires.

En parallèle avec ce processus, les animatrices du groupe ont rencontré à plusieurs reprises les auteures du livre pour leur rendre compte de l'avancement du travail et prendre du recul par rapport au processus afin d'envisager la suite.

3. Trois situations difficiles

Pour partir des réalités de terrain tout en permettant une rencontre des participants et une élaboration des questions, nous avons fait le choix de mettre les groupes au travail sur des situations vécues et insatisfaisantes. Tous les participants ont eu l'occasion de réfléchir à de telles situations pour eux-mêmes, puis les sous-groupes ont fait le choix d'une situation à approfondir.

Pour guider cette exploration, nous avons proposé au groupe la grille d'entraînement mental que J. CORNET a synthétisée à partir des écrits de P. DAVREUX (voir annexe). Cette grille propose de passer par quatre étapes pour chercher en groupe comment sortir d'une situation insatisfaisante.

Le premier temps demande de se représenter (rendre présente) la situation problématique envisagée en identifiant les différents acteurs, leurs pratiques, leurs discours, et le contexte. Le deuxième temps consiste à confronter les points de vue, d'envisager les différents aspects, d'identifier les contradictions, les tensions, les paradoxes pour arriver à poser le problème. Le troisième temps cherche à élucider (voir clair avec les autres) quelles sont les causes et les conséquences, à trouver des théories explicatives qui pourraient éclairer ce problème. Le quatrième temps est celui de la recherche de solutions en imaginant tous les possibles puis en identifiant ce qui est souhaitable, ce qui est réalisable et ce qui est propice.

Pour nous donner le temps de creuser les questions, nous avons consacré plusieurs séances à ce travail en sous-groupes, en nous limitant aux trois situations choisies au départ. Ces dernières ont été approfondies de manières différentes selon l'écho qu'elles étaient dans les pratiques des participants. Nous les avons rebaptisées ici sous les noms d'emprunt de Mehmed, Ana et Caroline.

3.1 Mehmed

La situation de Mehmed nous est présentée par une psychologue travaillant en prison. Il a 21 ans et est incarcéré pour de multiples faits de vols avec violence commis en bande. Le système judiciaire demande à la travailleuse d'évaluer le

risque de récidive, au cas où ce jeune homme accèderait à une libération conditionnelle. La situation est tout à fait insatisfaisante : le cadre de travail est limité par la lourdeur et la complexité administratives de l'institution et la travailleuse ne voit pas comment prendre prise, ni sur la situation ni sur l'institution.

Quelques éléments du contexte de Mehmed pour comprendre sa situation :

- Pour autoriser une libération conditionnelle, le juge et la direction de la prison exigent qu'il ait de quoi vivre, un logement et un projet d'insertion.
- Mehmed pourrait être accueilli par ses parents, ce qui répondrait aux deux premières conditions. Il est issu d'une famille de sept enfants, les trois garçons sont soit en prison soit en psychiatrie, il a le soutien d'une de ses sœurs. Il dit parler français avec ses parents à la maison, mais quand l'assistante de justice rencontre la famille, c'est la sœur qui doit faire l'interprète avec les parents. Cette incohérence entre le discours officiel de la famille et la réalité, ainsi que d'autres éléments concordants du contexte, donnent à penser aux services pénitentiaires que la cellule familiale ne semble pas pouvoir offrir un accueil très structuré.
- Le quartier où vivent ses parents est le quartier dans lequel il a fréquenté la bande avec laquelle il a commis des vols avec violence. La situation du quartier n'a pas particulièrement changé.
- Dans le contexte de la prison, il est quasiment impossible pour Mehmed d'élaborer un projet, il n'a pas d'interlocuteur avec qui faire ce travail, il n'a pas accès aux sources d'information, mais surtout « en étant enfermé 22 heures sur 24 en cellule, s'il commence à élaborer, il a de quoi devenir fou ». Autrement dit, dans les conditions dans lesquelles il se trouve, il choisit de ne pas trop penser et surtout ne pas faire trop de place à son désir pour ne pas perdre le peu de santé mentale qui lui reste.

Face à cette situation, le groupe de travail se pose donc une série de questions. Dans ces conditions, comment élaborer un projet ? Il évoque une piste : reprendre des études de boulangerie, et c'est en fait la seule chose qu'il connaisse par son parcours scolaire. Ne pas rêver pour ne pas être déçu ? Nous constatons que Mehmed est dans l'acte plus que dans la parole. Comment peut-il tout seul dans ce contexte élaborer un projet articulé à son désir et le soutenir par la parole ? Pour sortir de prison, il devrait avoir résolu ce qui l'y a justement amené.

L'analyse de cette situation montre également la contradiction institutionnelle que représente l'exigence d'avoir un projet dans une situation d'enfermement où, par définition, les choses se figent et les projets sont soumis aux désirs des autres et non plus à son propre désir. De plus, une analyse plus fine a également montré les difficultés de communication entre les services devant traiter de la situation de Mehmed et la complexité des conditions de travail en prison où les travailleurs sociaux doivent d'abord défendre leur territoire et leur cadre de travail, avant de pouvoir accueillir la parole des détenus ou simplement de rencontrer leurs collègues.

Même si ce n'est pas immédiatement visible, l'exil est pour une bonne part dans l'histoire de Mehmed. L'assignation à un quartier, l'ethnicisation de celui-ci, le processus de relégation scolaire qui l'ont touché sont des facteurs liés à

l'immigration. Pour se construire une identité ainsi que pour accéder aux biens de consommation ce jeune n'a probablement pas eu beaucoup d'autres possibilités que de rentrer dans la bande du quartier et d'accéder ainsi à une économie parallèle.

3.2 Ana

Ana est une jeune fille de 16 ans au moment où elle raconte son histoire. Elle la raconte à une personne tout à fait extérieure aux travailleurs mandatés autour d'elles, dans le cadre d'un récit de vie. Ana est congolaise et vit à Londres avec son père. Lors d'un voyage en Belgique, son père lui prend son passeport et l'abandonne ici. Elle est enceinte de quelques mois. Elle est envoyée dans un centre pour Mineurs Étrangers Non Accompagnés (MENA). L'office des étrangers envisage de la renvoyer au Congo, mais ne prend pas de décision. Elle est scolarisée dans une classe de primo-arrivants alors qu'elle avait suivi une bonne scolarité à Londres jusque-là et qu'elle maîtrise le français. Elle pensait pouvoir rentrer rapidement à Londres, mais la situation se prolonge au point qu'elle accouche en Belgique. Elle est tout à fait perdue dans cet imbroglio administratif qu'elle ne comprend pas. Elle se replie sur elle-même et refuse de parler. Elle donne l'impression d'avoir des secrets délicats.

Il y a énormément d'acteurs autour d'elle : une tutrice, l'office des étrangers, le centre pour MENA, l'école, un avocat, une sœur du père, un gynécologue... et un juge. Et nombre de ces acteurs, dont le juge, veulent savoir ce qu'elle désire et ce qui la mobilise pour pouvoir faire un choix qui la respecte.

Il nous a paru dans cette situation, qu'il y avait une inversion des rôles : les adultes attendaient d'Ana une parole qui tranche, alors que c'est elle qui attendait qu'une décision soit prise pour elle. Nous faisons l'hypothèse qu'Ana choisit de se taire, renvoyant les adultes à leurs rôles. La multiplicité des intervenants rendait l'établissement de la confiance particulièrement difficile, ainsi que la prise de décision. Cette situation met aussi en lumière les aberrations du système scolaire qui ne peut pas prendre en compte la réalité des compétences d'Ana du fait de l'absence de papiers qui en attestent. Sa position de jeune mère a été fort peu discutée dans le groupe, mais aurait pu ouvrir un autre pan de la réflexion.

3.4 Caroline

Caroline est une jeune fille de 13 ans qui interpelle une participante du groupe à la fois dans son cadre professionnel (AMO) et dans son cadre privé. Cette jeune fille sort, boit, fume et fugue. Elle vit avec sa mère et son petit frère, elle a deux sœurs qui ont quitté la maison. Elle vient de revoir son père d'origine albanaise, qu'elle croyait décédé. À l'école, elle est souvent absente et pourtant elle a réussi à être élue représentante de sa classe. Le corps enseignant montre peu de soutien à Caroline, dont le fort tempérament interpelle. Quand elle fugue, elle trouve des lieux où aller qui sont sécurisants, elle fait souvent appel à une famille d'accueil qui est un lieu structurant, ou vient solliciter la personne qui nous confie cette situation dans son espace privé.

Cette situation n'a pas été longuement développée. Elle montre malgré tout comment certaines situations d'adolescents peuvent interpeller les travailleurs à la limite entre le privé et le professionnel et les plonger ainsi dans des conflits de

loyauté qui sont insolubles s'ils ne posent pas clairement le cadre de ce qu'est leur profession.

Comme cette étude fait suite à la recherche « Adolescences en Exil »², nous renvoyons le lecteur à cet ouvrage pour se faire une idée plus large de la population avec laquelle ces travailleurs sociaux sont en contact. Il ne nous a donc pas paru pertinent de développer au-delà de la simple illustration des situations qui nous sont rapportées en deuxième main, alors que l'ouvrage auquel nous nous référons fourmille de situations d'adolescents en exil qui parlent en leur nom propre.

² P. JAMOULLE et J. MAZZOCCHETTI, *Adolescences en exil*, Academia, L'Harmattan, 2011

4. Les thématiques mises au travail

Suite au travail en sous-groupes sur les situations difficiles et après un moment d'intervision avec les auteures d'« Adolescence en Exil », nous avons extrait cinq thématiques : la mémoire trouée, le métissage, les blessures d'exil, le projet et l'assignation. Nous verrons dans la suite que la discussion nous a parfois amenés sur d'autres enjeux que ceux pointés au départ.

Cette partie de l'étude propose une structuration de deux temps de discussion qui ont eu lieu à bâtons rompus autour des thèmes proposés. Elle tente de refléter la diversité des propos tenus tout en les rendant lisibles via un classement.

4.1 De la « mémoire trouée » à la « parole manquante »

Les récits des situations vécues nous avaient amenés, en intervision avec les auteures du livre, à mettre en évidence la thématique de la « mémoire trouée ». Sous cette dénomination, nous pensions aux manques importants dans la mémoire de ces jeunes, à l'ignorance de leur histoire qu'elle soit familiale, culturelle, géographique, etc. Il nous paraissait que c'était là un trait saillant de ces expériences.

Lors de la réunion suivante, en examinant cette thématique avec le groupe, la question de la « mémoire trouée » s'est déplacée vers la « parole manquante » dans le sens où nous pensions que pour qu'il y ait mémoire il faut, au préalable, qu'il y ait une parole.

Pour structurer ce qui s'est dit sur la question de la prise de parole, pointons quelques portes d'entrée : quels sont les enjeux de la prise de parole ? Comment prend-on la parole en fonction de quel destinataire ? Quel contexte favorise la prise de parole ? Quelle parole pour faire mémoire ?

Les enjeux

Les enjeux que nous avons évoqués durant cette discussion tournaient surtout autour de la question des nouveaux arrivants en Belgique. Nous avons pointé :

Les enjeux relationnels

Comme dans toute prise de parole, il s'agit d'établir la relation entre le travailleur et l'ado. Toutefois, dans le cadre qui nous occupe, la question s'est posée de savoir si l'attente des Ados en exil était d'être « compris » ou d'être « reconnus ». Il nous semble évident qu'un travailleur social ne va pas « comprendre » l'histoire d'un jeune, mais il peut malgré tout lui donner la reconnaissance dont il a besoin.

Il y a toutes les choses que ça suscite pour les professionnels quand ils entendent des histoires difficiles et traumatisantes... Si on passe par la parole, on ne peut pas transmettre tout et on ne peut pas être totalement compris. Il y a toujours un trou dans la rencontre : « vous ne pouvez pas comprendre, vous ne l'avez pas vécu ». Et donc, il y a peut-être le deuil à faire de ce qui ne sera jamais transmissible.

Le Passage obligé

Dans le parcours d'exil, pour arriver et pouvoir rester en Belgique, il se peut que la parole soit une obligation pour obtenir quelque chose dont on a envie ou besoin. Dans ce cas, il se peut que les histoires racontées soient des histoires « bidon » (relativement éloignées de la vérité) à partir desquelles il est très difficile de travailler.

Des fois, ils ne veulent pas tout dire parce qu'ils savent que ça peut se retourner contre eux (MENA³)... Alors il va dire une histoire superficielle. Je me dis parfois, on travaille sur une histoire qui n'a rien à voir avec la réalité du jeune. Et puis tout d'un coup... Je vois, j'ai un jeune, ça faisait 4 ans qu'on travaillait sur une histoire bidon. Et puis tout d'un coup un jour, je ne sais pas ce qu'il y a eu, c'est sorti, après 4 ans ! Mais il me disait : « il ne faut pas le dire, ce n'est pas ce que j'ai dit à tout le monde, parfois vous êtes tellement nombreux, AS, Psy, médecin, tout le temps dire mon histoire et je ne vois même pas les solutions que vous allez m'amener, donc autant marcher avec une histoire bidon ». Donc il faut créer des liens pour avoir vraiment la transmission, mais c'est vraiment un chemin très glissant.

Les destinataires.

En fonction de l'intervenant que l'adolescent a en face de lui, différents facteurs influencent la façon dont une parole peut être déposée et reçue dans un contexte professionnel.

L'expérience et la formation de l'intervenant

J'ai eu une réaction de déni face à une histoire dramatique. Et j'ai vu sur son visage la fermeture s'installer. Elle a vu que je n'y ai pas cru. Je ne sais pas si elle aura encore trouvé le courage de raconter son histoire par la suite, puisque moi je n'y ai pas cru.

C'est difficile d'entendre la souffrance des gens.

Les premières situations d'inceste, je me souviens, j'étais là (oh) (...) J'étais là, comme une statue, comme peut-être les gens ont été aussi hein ? Là, c'est plus au niveau du corps que ça va se passer.

³ Mineur Etranger Non Accompagné

Ce témoignage renvoie à l'effroi que peut susciter l'écoute d'expériences traumatiques ainsi que les mécanismes de défense à l'œuvre dans le chef de l'intervenant.

Les missions de l'intervenant dans son contexte professionnel jouent également un rôle dans le type de paroles qui peuvent être déposées.

On fait passer le message que leur histoire peut tout expliquer, le passé, ce qui leur est arrivé, ou la famille dans laquelle ils sont nés qui peut un peu déterminer la suite de leur parcours...

Les intervenants sociaux vont aller s'appuyer sur cette histoire pour imaginer ou déterminer quel serait l'accompagnement le plus adéquat, le mieux adapté pour cette personne, je pense à l'histoire d'Ana...

Les attentes de l'intervenant

Un « bon usager », c'est celui qui sait se raconter.

Il y aurait une espèce d'injonction des intervenants à raconter son histoire pour solutionner des problèmes qui se posent dans un autre champ que celui-là.

Les questions de l'identité professionnelle et du statut de l'intervenant ont été largement débattues, particulièrement en contexte scolaire. Nous le verrons dans la dernière partie. Un accord global se dégagait en faveur d'une vigilance particulière lorsqu'une parole est transmise à des tiers : « que fait-on pour que cette parole ne devienne pas publique ? » Autrement dit, comment travailler avec le secret professionnel, le secret partagé, surtout quand les différentes déontologies professionnelles et missions institutionnelles des travailleurs ne sont pas nécessairement concordantes ?

Le contexte

Comme pour le destinataire, le contexte influence largement la prise de parole. Plusieurs participants ont souligné l'importance de disposer des espaces informels avec la possibilité de recourir à des médias. En effet, parler de soi en face à face suppose déjà une assise suffisante.

Souvent, les gens peuvent être mal à l'aise parce qu'on est face à face dans un bureau, c'est quelque chose d'officiel, mais je pense que quand on peut aller se promener avec quelqu'un, le prendre dans un autre cadre, faire une petite partie de kicker. Si je prends mon expérience, il y a des jeunes qui vont se confier quand ils font à manger avec moi et là on peut se parler. Donc je pense que la parole elle peut aussi être dans autre chose, les choses peuvent être un peu plus joyeuses...

Cette position est confortée également par l'idée que les adolescents manifestent une grande capacité à déposer leur parole là où ce n'est pas prévu et qu'ils contournent souvent les dispositifs mis en place pour se confier à des personnes et dans des lieux dont ce n'est pas la fonction. Il ne s'agit pas non plus de vouloir "coincer" ces jeunes, en forçant la parole, mais juste de favoriser un contact et une relation de confiance dans laquelle une parole vraie, potentiellement libératrice, pourrait émerger.

De la parole à la mémoire

Nous verrons plus loin que la question de la parole qui libère ou du silence qui protège habite tous les travailleurs sociaux. Mais lors de la discussion, l'accent a surtout été mis sur l'absence de parole qui empêche le développement du jeune, même si, dans certains cas, ce silence se voulait protecteur : ne pas dire pour ne pas faire souffrir.

Un jeune, qui venait à... (dans un lieu d'accueil pour adolescents), qui (...) prend un atlas et (...) commence à retracer le parcours de ses parents pour arriver en Belgique et il se rend compte qu'il y a beaucoup de trous dans ce qu'il sait (...). Et, en même temps, il est venu nous dire, parce qu'il ne s'y retrouvait pas et que c'était rempli de trous dans le parcours, de venir nous dire que quand il interpelait sa Maman sur ce parcours (...) qui a quitté le pays plus tardivement que le Papa (...) il disait : dès que je pose une question sur mon histoire, ma mère s'effondre en pleurs...

Il y avait aussi le cas d'un jeune ado qui avait quitté la Colombie très jeune pour des raisons de violence et de menace importantes, mais

cette maman n'avait pas raconté son histoire dans un souci de protéger son enfant, vraiment, et puis on a parlé ensemble de l'histoire...

... et les problèmes de violence de son fils ont disparu.

Dans d'autres cas, on a pointé le fait qu'il pouvait tout simplement être impossible de parler d'événements trop traumatisants.

Quand on en parle, le trauma il revient comme vierge, donc il vaut mieux ne pas en parler.

Ça peut être trop traumatique pour en parler – comme les gens qui sont revenus des camps...

La parole ne libère pas toujours.

C'est peut-être même pas possible d'y penser.

Certains participants se questionnent sur cette requête de parole en fonction de la culture d'origine des adolescents.

Je me demande toujours, dans quelle mesure l'aspect culturel n'entre pas en jeu. Des intervenants demandent au sujet de venir se raconter, là où (...) il n'y a peut-être pas (enfin, je ne sais pas, c'est vraiment une question pour moi) il n'y a peut-être pas cette habitude de se raconter, de raconter son histoire, de raconter sa famille, encore plus à quelqu'un d'extérieur qui est là avec un regard plus ou moins jugeant, plus ou moins critique de la situation. Est-ce que ça ne participe pas justement de cette question du trou ? – que ce ne soit pas un trou que ce soit une pudeur ?

4.2 Autour du métissage

La question du métissage nous a évidemment amenés à parler des identités. Sans avoir, au moment de nos discussions, la référence théorique de M. Verhoeven⁴ en tête, nous avons pointé différents types de construction identitaire des jeunes issus de l'immigration. Cette question semblait moins prégnante pour les jeunes arrivés récemment et dont la construction identitaire s'est faite ailleurs.

M. VERHOEVEN pointe quatre types de construction identitaire chez les jeunes exilés de longue date.

– La stratégie essentialiste ou l'héritage non choisi : la culture d'origine colle à la peau, leur « *appartenance culturelle est vécue de façon totalisante et exclusive* ». Nous en avons cité certains exemples dans le groupe :

« *Je suis peut-être belge, mais mon pays c'est la Turquie* »

– L'anomie ou la nostalgie communautaire : « *Ces jeunes se présentent comme ayant perdu leur colonne vertébrale culturelle en raison de la situation migratoire, de la mixité des quartiers et du contact avec la culture occidentale, et témoignent d'une sorte de nostalgie de ce socle perdu* ».

Dans notre groupe, l'exemple suivant peut être associé avec ce type de construction et les chemins que les ados trouvent :

Dans le quartier de Cureghem, il y a des jeunes qui s'y retrouvent plus au niveau de leur identité culturelle, et beaucoup de jeunes tout à coup s'en sortent parce qu'ils s'accrochent à l'identité religieuse. L'intervenant a rencontré l'Imam du quartier pour travailler autour de cette identité. Il y a souvent un risque de radicalisation, ça devient la seule chose à laquelle ils se raccrochent.

– La stratégie de l'assimilation culturelle revendiquée : « *Une troisième stratégie consiste, à l'inverse, en la revendication affirmée d'une appartenance forte, voire exclusive, au pays d'accueil, accompagnée d'un rejet systématique de toute appropriation d'une soi-disant "origine".* »

– Les stratégies identitaires complexes ou hybrides : « *Dans le premier cas, les jeunes présentent une image plurielle d'eux-mêmes ("un peu arabe, un peu bruxelloise...") et mettent en avant leur façon "bien à eux" de combiner et trier différents héritages* », « *La stratégie de "diffraction identitaire stratégique" consiste en une attitude stratégique et contextualisée* », où les jeunes présentent des facettes différentes de leur personnalité en fonction du contexte dans lequel ils se trouvent :

Pour les jeunes, l'école d'un côté, la famille de l'autre, et pas de lien entre les deux. Du coup, ce qu'ils font en classe a d'autant moins de sens chez eux (à la maison).

C'est une des formes de construction vers laquelle les travailleurs sociaux voudraient pouvoir amener les ados qu'ils rencontrent. L'article de M. Verhoeven montre effectivement que les jeunes qui réussissent à se construire dans la complexité sont parmi ceux qui réussissent le mieux leur scolarité. Il s'agit pour

⁴ M. VERHOEVEN, *Une typologie des stratégies identitaires en contexte multiculturel*, Confluences n° 21, Décembre 2008

eux de réaliser un métissage au sens d'une composition dont les différents éléments gardent leur intégrité. Ce chemin est loin d'être une évidence pour les adolescents que les travailleurs du groupe rencontrent, comme en témoignent les citations suivantes.

Quand on est un ado, aussi issu de l'immigration, on te demande : 't'es quoi toi ? Mais non, tu n'es pas algérienne, parce que tu ne fais pas ta prière'. Faire un travail de métissage est un travail conséquent, et les pairs adressent aussi la question : 'qui tu es ?'

Comment est-ce que je me construis dans un entredeux, en n'étant ni d'ici, ni d'ailleurs ?

Le groupe des participants insistait également sur la nécessité pour les travailleurs sociaux d'entrer eux-mêmes dans ce processus de métissage. Les identités professionnelles peuvent être très fortes et amener à des positions qui peuvent se figer. La rencontre entre professionnels, comme nous l'avons vécue durant ce processus de recherche, permet à chacun de se déplacer un peu hors de sa position de départ pour rencontrer l'autre et envisager une forme de métissage des identités professionnelles qui permet un réel décroisement tout à fait favorable à l'accueil des ados, en exil ou non. Nous y reviendrons plus loin.

4.3 Blessures d'exil

Nos discussions nous ont amenés à identifier différentes origines de la blessure d'exil. La première est liée au point précédent et tient au fait qu'il est particulièrement compliqué de se construire avec une double appartenance dans une société où une des deux appartenances est dévalorisée. La deuxième origine est liée à l'attitude des membres de la société d'accueil vis-à-vis de ces jeunes et la troisième est liée à la politique de 'l'accueil' des étrangers.

La double appartenance à des communautés basées sur des valeurs différentes.

Ça a à voir avec la construction identitaire, puisque pour pouvoir se construire, il faut pouvoir être enraciné et se poser. C'est tout le jeu de pouvoir se construire dans l'entredeux.

C'est le fait d'avoir deux peaux.

Quand on vit avec la prégnance de la communauté, c'est très difficile parce que si t'as un petit peu de l'autre, ça veut dire que tu n'es plus totalement de la communauté et donc t'es un peu rejeté.

On parle toujours des enfants d'immigrés, alors qu'ils sont belges à part entière, et je pense que ça, c'est une blessure profonde.

'Je suis peut-être belge, mais mon pays c'est la Turquie' même si la Turquie ne les accueillera pas mieux, leur construction identitaire se fait autour de ça.

Maintenant, on s'est dit, on n'est plus de là-bas, mais aussi, on n'est pas d'ici, et c'est ça qui fait mal, parce que tu te sens que tu n'es nulle part.

La manière dont je marche : 'l'européenne', ah bon, mais qu'est-ce que j'ai ?

'Dans notre pays, ce serait plus facile parce qu'on sera comme les autres'.

Et parfois, les générations suivantes portent aussi les conséquences de ce provisoire.

Racisme, ségrégation, relégation, déni de droit.

‘Je préfère être un dossier que rien’

‘Vous le savez bien, les Arabes ne sont que des voleurs, etc.’

‘Dès que vous êtes à 3 ou 4 blacks, c’est vous qu’on va contrôler’

‘À certains endroits, des chauffeurs de bus, quand ils voient que des noirs sont à l’arrêt, ils ne s’arrêtent pas’

Politique de l’accueil des étrangers

‘Je suis qui pour être suspendu à un fil, au bon vouloir d’un État ?’

À l’office, on accueille par le numéro. J’étais avec un jeune qui demande pourquoi ces gens crient des numéros, j’ai dit ‘c’est des gens qu’on appelle’”. En plus, ces gens crient comme si c’étaient vraiment des bêtes. C’est comme les vaches qui vont à l’abattoir et tout le monde se presse pour rentrer ».

Quelques représentants de l’exil au sein du groupe pointent que certaines blessures peuvent donner de la force.

Ça donne des fois des effets positifs. Mon fils me dit : « dès que je commence le boulot j’achète une voiture, pourquoi ? Tu sais comment on contrôle les jeunes (noirs) »

Mais d’autres participants soulignaient que pour que cela puisse se produire, il fallait que la construction identitaire de départ soit déjà solide.

4.4 La tyrannie du projet

Nous l’avons vu dans les situations de Mehmed et d’Ana, la notion de projet, de désir des jeunes est, pour les institutions qui les prennent en charge, très importante, voire contraignante. De nombreuses situations évoquées sont venues confirmer ce constat que nous avons nommé « la tyrannie du projet ». Il semblerait que les adolescents en difficulté que le groupe côtoyait, que ce soit dans le monde scolaire, en psychiatrie ou encore dans le système judiciaire sont sommés d’avoir un projet qui définit le chemin à prendre à partir de la rencontre avec ce système. Un élève en difficulté dans l’enseignement général doit se définir un projet professionnel pour savoir quelle sera son orientation scolaire. Un jeune accueilli en psychiatrie doit dès l’entrée définir son projet, de peur que le séjour ne s’éternise. Et, nous l’avons vu plus haut, pour avoir accès à une libération conditionnelle, Mehmed doit avoir un projet ! Et nous ne parlons pas encore ici des Projets Individualisés d’Intégration Sociale (PIIS) que les jeunes émanant d’un CPAS doivent signer...

On le voit, le concept de projet est très présent dans la prise en charge des jeunes en Belgique. Mais ce projet est essentiellement perçu comme une orientation individuelle. Alors que dans d’autres cultures, le projet est celui de la communauté dans lequel le jeune prend sa part à sa façon. Le fait même d’envisager un projet individuel peut parfois être vécu par certains jeunes comme une trahison vis-à-vis de leur famille d’origine. Le risque est accru lorsqu’ils sont porteurs du projet

d'exil et qu'ils ont été « envoyés » par leur communauté d'origine. Comme cette dernière peut avoir fait de gros efforts pour permettre à ce jeune de partir, il reçoit la mission, au service de sa communauté, de réussir et de renvoyer l'ascenseur au pays. Le fait de faire un choix individuel en dehors du projet communautaire peut représenter une rupture insoutenable.

Qui porte le projet individuel tel que nous le concevons en Belgique ? . Dans l'idéal, c'est le jeune (et cela arrive bien entendu), mais dans les faits c'est souvent le référent adulte (parent ou autre) ou l'institution qui portent des projets dans lesquels les jeunes sont invités plus ou moins fermement, plus ou moins explicitement, à s'inscrire.

Or, dans la culture occidentale, l'adolescence est le temps de la transition depuis ce qui est proposé par les adultes, vers une recherche de qui l'on est vraiment et de ce que l'on veut soi-même. Cette démarche peut prendre du temps, pendant lequel l'adolescent reste sans projet ou vaque d'un projet à un autre, sans entrer dans le long terme. Ceci peut évidemment provoquer frustration et angoisse chez les adultes qui les entourent, car le temps n'est pas le même pour les uns et les autres. Ceci est vrai pour tous les adolescents qui vivent ici, qu'ils soient issus de l'exil ou non.

Face à ces constats, les participants ont évoqué quelques pistes pour les praticiens :

- ne pas remplir trop vite le temps de non-projet, donner du temps au jeune pour se chercher ;
- offrir des possibilités de renégocier les projets, ne pas enfermer les jeunes dans une vision que l'on a d'eux ;
- donner le temps et les moyens aux travailleurs sociaux de sortir de leurs représentations culturelles, confronter les schémas de pensée pour en faire des outils ;
- à un niveau plus systémique, imaginer des « lieux d'accommodation » des espaces « transitionnels » où les jeunes ne sont pas obligés de choisir entre les projets de la société belge et les projets de leur communauté.

Au-delà de la construction du projet se pose le défi de le réussir ou de le mener à son terme, question essentielle pour la construction identitaire du jeune. Quels sont les critères qui permettent d'évaluer cette réussite ? Ceux du jeune, de l'institution, de la société ? À nouveau, cette réflexion ouvre tout un champ que nous n'avons pas exploré.

4.5 L'assignation à une place sociale déterminée

Le temps de l'adolescence est un temps important de construction identitaire, faite, entre autres, des appartenances culturelles et sociales du jeune. Ce dernier vit une tension interne entre la « place sociale donnée » et la « place sociale rêvée ».

Il n'y a qu'un pas entre la « place sociale donnée » et l'assignation et dans bon nombre de cas, il est vite franchi. Nous entendons par assignation le fait d'attribuer une place ou une fonction sociale restreinte à une personne ou un groupe de personnes. Cette assignation, dans le sens de la « place sociale

donnée », mais dont on n'est pas autorisé à sortir peut devenir un frein majeur à tout processus d'émancipation.

Mais d'un autre côté, cette « place sociale donnée », celle qui nous est donnée au départ, là d'où l'on vient, peut être le lieu d'appartenances fortes qui permettent une solide construction identitaire. La « place sociale rêvée » peut alors tracer le chemin d'une émancipation.

Différentes institutions ont un rôle important dans ce passage entre réalité et rêve, l'École en particulier. En effet, elle vise un objectif d'émancipation défini dans le Décret Mission⁵ (art 6) et en même temps, elle participe à l'assignation au travers des processus de relégation. Une représentante de l'exil évoquait même l'École comme « une structure d'enfermement, c'est le premier lieu où l'on est désigné à une place, où les possibilités de projection du futur se rétrécissent voire disparaissent ».

Cette assignation provoque de puissants processus d'enfermement mental qui amènent certains jeunes à ne plus pouvoir se penser ailleurs que là où la société les positionne.

Au travers de cette thématique, les participants au groupe ont largement évoqué les processus d'assignation qui agissent également sur les travailleurs sociaux. Dans certains contextes institutionnels (CPAS, office des étrangers...), les contraintes de temps et le cadre de travail sont tels que les agents de terrain ne peuvent plus être acteurs. Ils doivent fonctionner selon le prescrit du lieu sans pouvoir questionner ou méta communiquer sur le fonctionnement.

Par ailleurs, les participants pointaient également que certains agents font de la « résistance », « contournent » les consignes, « trichent » en faveur des usagers, tentent de modifier le système ou le quittent pour pouvoir travailler autrement ailleurs.

⁵ « Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre »
http://www.galilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=21557&referant=l01

5. Un regard sur les pratiques : les tensions

Rappelons que les participants au groupe « Ados en exil » se sont rassemblés suite à la publication du livre de Pascale JAMOULLE et Jacinthe MAZZOCCHETTI : « Adolescence en Exil »⁶. Ils proviennent de différents horizons du paysage associatif bruxellois. L'objectif principal du groupe était au départ de questionner les pratiques à la lumière des jalons posés par les chercheuses, pour arriver à formuler des recommandations politiques et à améliorer ces pratiques.

Dans ce groupe, la diversité était à l'œuvre : des travailleurs de formations diverses, provenant de différentes institutions, travaillant avec des personnes sous contrainte ou non, directement avec les adolescents ou en deuxième ligne, avec des représentants de l'immigration récente ou plus ancienne.

5.1 Le concept de tension.

Le concept de « tension » dont nous parlons ici est un peu décalé par rapport à l'usage courant de ce mot. Il s'agit d'un outil de pensée de l'Entraînement Mental, issu des Mouvements d'Éducation Populaire du début du 20e siècle. Elles se rapprochent de ce qu'Edgar Morin nomme la *dialogique*⁷ : « *Le principe que j'appelle dialogique consiste à unir des instances qui sont à la fois complémentaires et antagonistes* ». Il explique lui-même ce principe de la façon suivante : « *C'est l'association complémentaire des antagonismes qui nous permet de relier des idées qui en nous se rejettent l'une l'autre, par exemple l'idée de vie et de mort. Car, qu'y a-t-il de plus antagonistes que vie et mort ? Bichat définissait la vie comme l'ensemble des fonctions qui résistent à la mort. Il n'y a pas si*

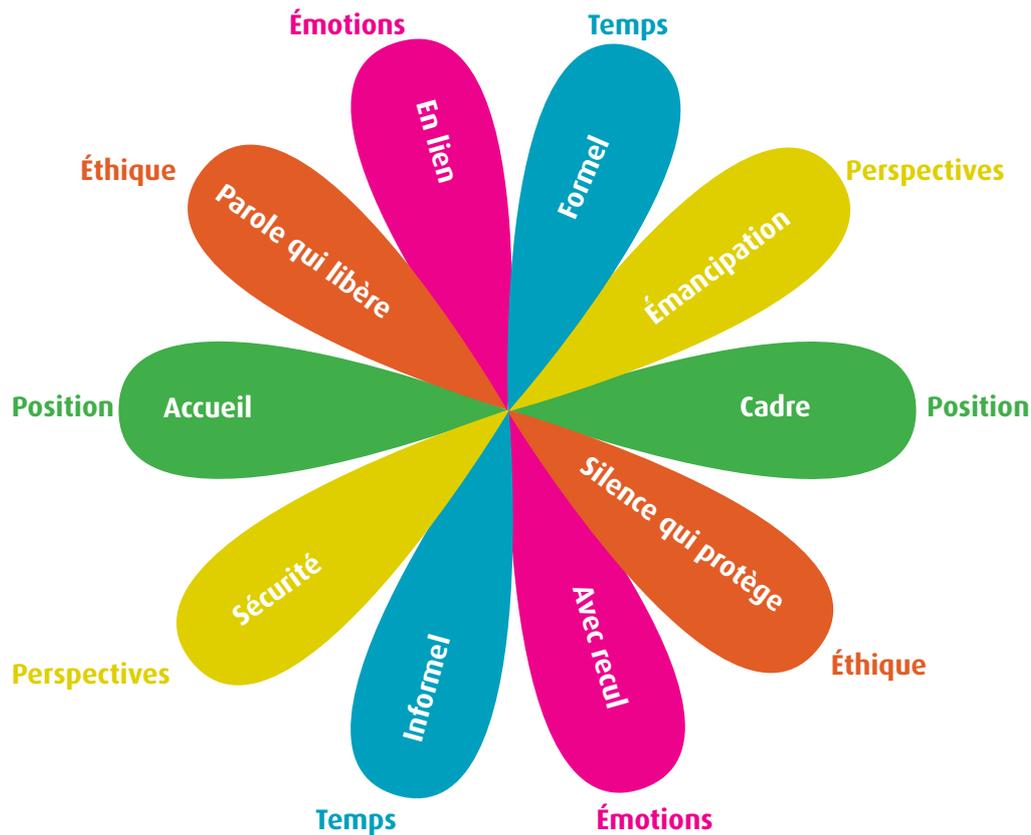
⁶ P. JAMOULLE et J. MAZZOCCHETTI, *Adolescences en exil*, Academia, L'Harmattan, 2011

⁷ E. MORIN, *Réforme de pensée, transdisciplinarité, réforme de l'Université*, <http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c1.php>, Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires n° 12 - Février 1998

longtemps que nous comprenons comment le processus de vie, le système de régénération dont j'ai parlé, utilise la mort des cellules pour les rajeunir. Autrement dit, la vie utilise la mort. De même, le cycle trophique de l'écologie qui permet aux êtres vivants de se nourrir les uns les autres fait qu'ils se nourrissent par la mort d'autrui. Quand meurent des animaux, ceux-ci non seulement font le festin d'insectes nécrophages et d'autres animalcules, sans compter les unicellulaires, mais leurs sels minéraux sont absorbés par les plantes. Autrement dit, la vie et la mort sont l'envers l'un de l'autre. Ce qui fait que la formule de Bichat peut être complexifiée : la vie est l'ensemble des fonctions qui résistent à la mort tout en utilisant les forces de mort pour elle-même. Ruse de la vie, qui ne doit pas escamoter le fait que vie et mort demeurent deux notions absolument antagonistes. Donc, là aussi, possibilité de relier des notions sans nier leur opposition. »

Quand nous parlons ici de tensions, c'est dans cette logique de pôles qui s'opposent et se complètent. Le fait de limiter le choix des pôles et de les limiter à une tension est déjà une simplification qui ne rend pas compte de toute la complexité des mécanismes en place. Mais pour pouvoir penser les choses, il faut bien se donner quelques limites. Pour citer une fois encore E. Morin : « *Nous sommes condamnés à la pensée incertaine, à une pensée criblée de trous, à une pensée qui n'a aucun fondement absolu de certitude, mais nous sommes capables de penser dans ces conditions dramatiques* ».

Les tensions qui traversent ces intervenants n'ont pas (ou peu) été vécues comme des contradictions avec des positions entre lesquelles il faudrait choisir. Elles étaient plutôt perçues comme des balanciers entre lesquels il faut aller et venir, sans jamais se figer dans une position définitive. Une autre image qui aurait pu illustrer ce concept de tension est celle de la pagaie d'un kayak qu'il faut utiliser tantôt à gauche tantôt à droite pour continuer à avancer.



5.2 Le pôle éthique : entre la parole qui libère et le silence qui protège.

Les constats que nous avons faits, en parlant de la thématique de la mémoire trouée, relèvent de l'idée que la parole libère et permet à l'adolescent d'avancer sur son chemin vers l'âge adulte ou, à l'inverse, que le silence enferme et empêche d'avancer. Il s'agit par exemple de ce jeune adolescent dont les comportements violents ont disparu à partir du moment où sa mère lui a fait part du contexte très violent dans lequel ils ont dû quitter leur pays d'origine (chose dont elle voulait le protéger) ou de cet autre jeune qui se voyait dans l'impossibilité de questionner sa mère sur son histoire, car dès qu'il évoquait son pays d'origine, sa mère s'effondrait.

Mais la majorité des participants vont dans le sens de la compréhension ou de la justification du silence qui protège. On l'entend à différents niveaux :

Individuel :

Les gens traumatisés par la guerre, s'ils racontent l'histoire, le trauma revient tel quel, vierge. Donc moins on en parle, au mieux ça va. On dit que la parole libère, mais ce n'est pas sûr... Ça peut faire remonter des choses tellement dures...

Un jeune me disait : « si on ne sait pas mettre des mots sur nos émotions on n'est que des merdes ». La parole est vécue comme un acte d'humanité, pas les actes.

Relationnel du côté du jeune :

Le jeune se coince davantage quand il est trop le centre de l'attention.

Pour pouvoir s'humaniser, il faut qu'on s'adresse à toi.

Relationnel du côté du professionnel :

Si on passe par la parole, on ne peut pas transmettre tout et on ne peut pas être totalement compris. Il y a toujours un trou dans la rencontre : « vous ne pouvez pas comprendre, vous ne l'avez pas vécu ».

En tant que travailleur, on peut aussi avoir des modalités défensives qui se mettent en place, comme un déni face à un récit d'inceste. Et cela peut causer un blocage chez la personne en souffrance qui le perçoit. Comment peut-elle encore se dire après ?

Dans la transmission, il n'y a pas que la parole (exemple : personne usager de drogue) et parfois le corps parle, on se rend compte que la dimension corporelle, en tant qu'intervenant, on la met souvent de côté.

Institutionnel :

Dans un certain nombre de cas, particulièrement dans les parcours de reconnaissance pour les MENA, il est essentiel de ne pas tout dire :

Parfois, ils (les MENA) ne veulent pas dire tout parce que cela pourrait se retourner contre eux ; ils mettent des choses de côté volontairement parce qu'ils ne savent pas ce qui pourrait être fait de ce qu'ils disent. Ils vont donc se contenter d'une histoire superficielle.

Il y a la question aussi de l'impossible à dire, des paroles sont trafiquées, parfois il y a différentes fonctions de l'histoire.

Les travailleurs sociaux vont s'appuyer sur cette histoire pour imaginer l'accompagnement le plus adapté ; il y a donc une confusion par rapport à ce que les gens imaginent de ce qu'on pourrait attendre et tirer de ce qu'ils disent en fonction du cadre dans lequel on est.

Et en même temps, dans la culture des travailleurs sociaux « *Un bon usager, c'est celui qui arrive à bien se raconter* ».

En lien avec ces réflexions, les travailleurs sociaux présents dans le groupe marquent certains points de vigilance ou des pistes.

Il est important aussi d'être clair avec le cadre, ce qui pourra sortir ou non des paroles échangées.

Il faut respecter la réserve du jeune, ne partager de l'info que si le jeune est d'accord - en revenir à une déontologie de base, se limiter aux infos pertinentes tout en lui garantissant un espace de confidentialité.

Dans les écoles où on laisse une place à leur histoire ou par une méthode participative, ça leur parle et les motive beaucoup plus.

Culturel :

Quelques réflexions pointent un questionnement sur la culture de « se raconter » ou « raconter sa famille ». Il en ressort que certains codes culturels font frein à cette démarche et que pour certains jeunes, il est

déloyal de révéler des faits familiaux à des étrangers. La réserve est un devoir de pudeur.

Cette tension éthique entre parole et silence est un arrière-plan très familier des travailleurs sociaux. Ils doivent sans cesse se positionner dans un mouvement de balancier, en fonction de nombreuses contraintes, mais à priori pour le bien du jeune. Pourtant à certains moments, ils ne semblent plus conscients que cette tension les habite et que les choix qu'elle demande sont coûteux en énergie psychique.

5.3 Les émotions : être en lien ou prendre du recul.

Pointer cette tension peut sembler une évidence tant passer d'un de ses pôles à l'autre est le quotidien du travailleur social. Pouvoir être en lien avec le jeune, accueillir ses émotions et les siennes propres, les décoder et prendre du recul pour pouvoir réfléchir et agir hors de l'émotionnel, c'est un fondement du métier. Pourtant, il nous a paru important de nous y arrêter un moment, car ce qui va sans dire va souvent encore mieux en le disant.

Le processus même des réunions du groupe « Ados en exil » nous a amenés dans la réflexion et la prise de recul. Le travail en lui-même, l'analyse de cas, le partage d'expériences sont le signe de cette capacité de recul indispensable.

Certains témoignages, particulièrement dans le travail en sous-groupes autour des analyses de cas, ont montré que les émotions, elles aussi, étaient présentes, et qu'il n'était pas facile de prendre du recul par rapport à ses émotions.

Comme professionnel, c'est avec les blessures à vif et non élaborées qu'on les rencontre. Parfois, il faut en passer dans la rencontre par les tripes des intervenants pour pouvoir arriver à dépasser les premières rencontres. L'intervenant est convoqué à en passer par ses tripes et à tenir dans la relation.

Certains jeunes sont très fort dans le test et la provocation. Venir rejouer avec l'espoir d'en sortir.

Comment soutenir les jeunes dans le fait de ne pas monter dans l'escalade alors que nous-mêmes, en tant qu'adulte, on trouve ça injuste ?

Parfois, la grille de lecture des émotions du professionnel est parasitée par sa représentation du monde et il peut freiner une progression plus que la faire avancer.

Un jeune qui est arrivé à 14 ans d'un pays en guerre, après la séparation de ses parents. Arrivé à l'université, son appartement a pris feu, et entretemps il avait eu une réponse négative pour son séjour en Belgique. L'AS lui disait que c'était trop pour lui et qu'il fallait qu'il arrête d'étudier. Mais ce qu'il avait vécu au pays était bien plus grave que ça, et donc il pouvait continuer.

Certaines situations, que nous évoquerons plus loin dans la question du temps, interpellent les travailleurs par les conditions dans lesquelles il faut parfois travailler. On cite l'exemple de certains CPAS, où le temps d'accueil serait de 7 minutes par personne. Cela questionne sur la possibilité de se mettre réellement en lien et de prendre du recul par rapport aux situations.

Beaucoup de métiers sont pris dans ces contraintes de temps, la culture d'entreprise : on s'y inscrit ou on lâche, ou bien encore on résiste, mais comment ? Pas toujours facile de trouver la ligne médiane. Ça demande beaucoup d'énergie psychique, c'est plus facile de se plier aux exigences institutionnelles, le rapport cout/énergie/risque est vite fait.

« Comment rester en cohérence avec ses valeurs profondes ? Quand on garde une cohérence, on quitte, mais bon, tout le monde ne le peut pas, il y a aussi la question alimentaire, et ça crée de la souffrance (chez le travailleur) ». Certains exemples cités dans le cadre de la tension éthique autour de la relation du côté du professionnel peuvent également être lus à la lumière de la tension des émotions, par exemple la question du déni par le professionnel face à une situation trop percutante pour lui.

Il semble que le travail du groupe ait à la fois permis d'accueillir la diversité des émotions liées aux témoignages et aux cas évoqués et offert l'occasion d'une prise de recul par rapport à certains événements qui ont pu être analysés dans un contexte plus large.

5.4 Posture : entre accueil et cadre

Cette tension est en lien immédiat avec la précédente. En effet, c'est une posture empathique d'ouverture qui permet d'accueillir des émotions qui sont éveillées dans la rencontre avec les jeunes. Ce sont les cadres⁸ ou les repères prédéfinis qui permettent d'avoir un appui pour prendre du recul par rapport aux situations. Pourtant, nous voulons différencier les deux niveaux, car si la tension émotionnelle peut rester interne au travailleur (il ne doit pas nécessairement communiquer ses va-et-vient avec le jeune), ici, il s'agit des attitudes qu'il aura vis-à-vis du jeune ou d'autres personnes.

D'une manière générale, on peut dire que les participants de ce groupe étaient plutôt du côté du balancier qui prône l'ouverture :

La question du cadre dans lequel la parole peut être donnée est importante. Aller se promener, faire une partie de kicker, etc. ; c'est souvent dans l'informel, plutôt que dans les entretiens dans des dispositifs plus « classiques ». Donc la piste, ça peut être simplement de sortir.

De nombreux exemples ont été donnés où l'abus de cadre enfermait complètement le jeune, voire même le poussait à la violence. Il pouvait s'agir de jeunes aidés par le CPAS, amenés à signer un Projet Individualisé d'Intégration Sociale et coincés dans des obligations de réussite scolaire contreproductives ou d'un jeune d'emblée refusé dans un internat sous prétexte qu'il était MENA.

Pourtant, l'ensemble du groupe est demandeur d'avoir et de mettre « du cadre » dans certaines situations. Celle d'Ana est particulièrement exemplative : les différents intervenants manquaient de concertation. Or, en l'occurrence, il aurait fallu, pour les adultes, un cadre dans lequel se concerter, avec une personne qui soit responsable du suivi d'Ana. De cette façon, le juge aurait probablement pu

⁸ Nous entendons par cadre l'ensemble des règles, objectifs, missions, moyens et formations dont disposent les professionnels dans leur institution

mieux occuper sa fonction « tranchante » de décision, indépendamment de la prise de parole de cette jeune fille.

Certains participants en appellent à une réflexion sur les structures, qui permette de prendre en compte les repères culturels des jeunes tout en les intégrant dans les dispositifs existants, afin de leur permettre de progresser dans notre société sans les mettre en rupture avec leur famille d'origine. Cette proposition correspond à notre idée d'une intégration des deux pôles de la tension.

5.5 Perspective : Sécurité ou émancipation.

C'est un croisement entre deux tensions des plus classiques dans notre société entre sécurité et liberté d'un côté et reproduction et transformation de l'autre. Nous avons tous un besoin de sécurité minimale pour pouvoir profiter de notre liberté, et en même temps cette sécurité entrave une liberté absolue. On peut trouver une forme de sécurité dans le fait de reproduire les choses que l'on connaît, telles qu'elles sont, et la liberté nous amène à transformer cette réalité pour proposer d'autres voies d'action.

Pour les adolescents en exil, cette recherche de liberté et de transformation, en lien avec une intégration sociale, prend la couleur de l'émancipation. Ce mot a peu été utilisé dans le groupe, mais il recouvre bien les aspirations des travailleurs sociaux pour les jeunes qu'ils rencontrent, à savoir, une autonomie intégrée et critique. En d'autres mots, les travailleurs sociaux aspirent à ce que soit donnée aux jeunes la possibilité de se prendre en charge, en leur donnant les outils pour comprendre la société belge actuelle et leur permettant d'adopter des comportements en lien avec elle, mais sans perdre leur capacité critique et questionnante vis-à-vis de la société qui les « accueille ».

De nombreuses réflexions montrent à quel point le chemin de l'émancipation est difficile à prendre pour certains jeunes. Ils choisissent (si cela peut être un vrai choix) la sécurité des quartiers ou de reproduire les comportements qu'ils connaissent au risque de se voir une nouvelle fois renvoyés leur inadéquation aux attentes de la société dans laquelle ils vivent :

La commune insistait beaucoup pour qu'on suive les jeunes qui venaient du logement social. Il ne fallait pas qu'ils fassent grand-chose pour être perçus comme dangereux. On les sentait enfermés dans leur tête, ils n'arrivaient pas à penser un autre destin que celui auquel ils étaient assignés.

Ils se laissent enfermer dans le stigmata, ils réagissent comme ce qu'on leur demande d'être. C'est une assignation presque active.

Et puis, c'est difficile de prendre le risque de la rencontre, ils la souhaitent et la redoutent, ont peur de la déception... C'est une réaction en miroir du côté des jeunes : je ne suis pas fréquentable (je suis) violent, puisque c'est ce qu'on dit de moi.

Face à ce « repli sécuritaire », sur des attitudes ou des territoires connus, les institutions peuvent avoir des exigences de « projets » qui sont censés viser une forme d'émancipation pour le jeune, mais ne font que le conforter dans sa croyance qu'il n'a pas de prises sur le monde.

En psychiatrie, même pour un séjour court, on demande au jeune d'avoir un projet de peur qu'il prenne trop de temps pour se déposer. La temporalité de l'institution et celle des jeunes, c'est pas la même. Donc on saute sur la moindre chose qui semble être un projet.

Tyrannie du projet, mais aussi tyrannie de la réussite !

Mais d'autres institutions semblent simplement enfermantes, sans donner de perspective d'émancipation, alors que ce serait leur fonction.

L'École comme structure d'enfermement. C'est le premier lieu où on est vite désigné à une place, les possibilités de projection du futur se rétrécissent voire disparaissent rapidement. Ça se passe plus au niveau du secondaire, beaucoup de remarques de la part des profs « ici, ça se passe comme ça, pas comme chez vous », mais cela existe en primaire aussi⁹.

Les travailleurs sociaux du groupe manifestent leur questionnement et souhaiteraient des structures qui permettent davantage l'émancipation des jeunes.

5.6 Temps formel ou informel.

La question du temps est revenue en filigrane à travers tous les récits.

Tout d'abord, la différence entre le rapport au temps de l'adulte et celui de l'adolescent fait naître des malentendus, particulièrement dans le cadre des projets attendus chez les jeunes.

Ensuite, le temps des institutions (50 min de cours à l'école, 7 min d'entretien au CPAS, séjour court en psychiatrie) ne correspond pas au temps « d'errance » dont le jeune peut avoir besoin pour parcourir son propre chemin. Le travailleur social va et vient sans cesse entre son propre temps d'adulte, le temps de l'ado et le temps de l'institution.

Les participants disent bien la nécessité du temps « moins formel » :

Le lien se crée quand on passe du temps ensemble avec des activités : manger, vivre. La parole se dénoue quand la confiance s'établit. Le jeune se coince davantage quand il est trop le centre de l'attention. Importance de l'informel, passer du temps ensemble sans avoir un objectif cadenassé.

Pourtant, dans cette tension-ci comme ailleurs, c'est parce qu'il y a du temps formel que le temps informel a de la valeur et réciproquement. La cohabitation des deux est toujours nécessaire et peut être confrontante.

5.7 Les tensions au travail : le métissage.

Nous avons jusqu'ici présenté les travailleurs sociaux de ce groupe comme s'ils parlaient d'un seul bloc. Il s'agit évidemment d'une simplification langagière qui ne rend pas compte du processus de métissage qui s'est accompli au fil des séances. Cette représentation assez homogène du groupe « Ados en exil » est le résultat d'un processus qui a commencé avec des personnes issues ou mandatées

⁹ L'école doit effectivement être clairement différente de la famille, mais ce qui blesse ici c'est la nuance de mépris, la non reconnaissance de la validité de ce qui se passe dans la famille.

par des institutions très différentes. Chacun est venu avec une identité professionnelle propre, liée, entre autres, à l'institution dont il est issu.

Le travail en sous-groupes autour de cas concrets et les discussions en grand groupe ont permis de faire évoluer cette situation de départ vers un métissage au sens où F. LAPLANTINE et A. NOUSS¹⁰ l'entendent, c'est-à-dire « *une composition dont les composantes gardent leur intégrité* ». Ces auteurs insistent également sur le fait que le métissage est un processus irréversible et que l'on ne peut revenir à la position antérieure. Au fil des réunions, les participants se sont donc déplacés de leur position d'origine, en bougeant dans chacune des dimensions que nous avons citées plus haut, pour réaliser un métissage de leurs identités professionnelles. En ce sens, nous pouvons dire que nous avons répondu ponctuellement à l'une de leurs attentes de départ, à savoir le décroisement entre les secteurs qui s'occupent des Ados en exil.

Ce déplacement des travailleurs, cette évolution de leur identité professionnelle, est le reflet du travail que les Ados en exil doivent faire pour réaliser leur métissage. Il y a un isomorphisme entre les questions traitées et la dynamique entre les professionnels. Rencontrer les adolescents, parler de leur identité, cela joue sur nos propres identités. C'est une façon de se rencontrer entre professionnels issus de cultures institutionnelles différentes.

Par ailleurs, au cours du travail sur les tensions, les participants ont insisté sur l'importance de bouger entre les positions et les pôles. Ce qui est important, c'est de prendre une position pertinente par rapport à la situation précise dans laquelle on se trouve en se déplaçant entre et dans ces tensions. Pour montrer l'interaction de ces dernières, ainsi que la nécessaire mobilité entre les pôles, les participants ont proposé de les dessiner sous forme de 8 qui se croisent, ce qui indique la possibilité de circulation d'un pôle à un autre. Un schéma sous forme d'axes aurait donné une idée trop figée de la dynamique. Le schéma présenté au début du chapitre est le résultat de ces discussions.

À l'heure de conclure cette étude, au moment de la confrontation de l'équipe des animatrices de la Ligue Francophone Bruxelloise et de ChanGements pour l'égalité à cet écrit, un nouveau constat voit le jour. Nous devons nous métisser aussi. Venant de cultures professionnelles différentes, nos grilles de lecture du processus étaient bien différentes : certaines venaient avec les lunettes de la clinique thérapeutique, d'autres avec les lunettes de la sociologie ou de la pédagogie, d'autres enfin s'étaient forgé des grilles de lectures hybrides à travers des expériences de travail multiples.

Dans le quotidien du travail avec le groupe, nos réflexions portaient essentiellement sur les participants et les adolescents. Comme souvent dans un tel travail, nous avons bien perçu certaines incompréhensions ou difficultés de communication, mais prises par le désir d'avancer dans le concret, nous n'avons pas pris le temps d'élaboration nécessaire à la prise de conscience de ce qui se jouait entre nous également. Dans un contexte de bienveillance réciproque et de volonté de progresser, ayant un bagage commun suffisant pour être efficaces et constructives, nous sommes en majorité, restées dans l'illusion que nous partageons

¹⁰ F. LAPLANTINE et A. NOUSS, *Le métissage : un exposé pour comprendre, un essai pour réfléchir*, éditions Téraèdre, coll. « Réédition », Paris, 2008,

une culture professionnelle commune, même si l'une d'entre nous a régulièrement exprimé un questionnement à ce niveau.

Face à l'écrit, l'illusion n'était plus possible. La façon de rendre compte des enjeux, tant au niveau individuel que collectif, reflétait mal la diversité de ces grilles. Un retravail du texte a été entrepris. Mais le temps imparti ne permettait plus la lente maturation nécessaire à un réel métissage. Nous avons tenté d'intégrer des éléments des différentes grilles de lecture à posteriori, mais le résultat tient plus du patchwork que d'un réel tissage collectif.

Aujourd'hui que cette prise de conscience a pu avoir lieu, gageons que nous pourrions avancer vers un travail plus métissé par la suite. De nouvelles questions s'ouvrent à nous :

- est-il possible de métisser les institutions ou est-ce un travail que chaque individu doit faire ?
- est-il possible de métisser les cultures d'origine ou est-ce chaque individu qui est porteur de ce métissage ?

Un élément nous apparaît clairement même si le parallèle a ses limites, le travail sur l'adolescence en exil nous a convoqués à réaliser à un niveau professionnel, comme pour les participants du groupe, le métissage que ces jeunes doivent réaliser à un niveau identitaire.

Ce processus de métissage ne fait pas l'économie de rencontres conflictuelles. Sans ces espaces de tension et de désaccord, le métissage deviendrait synonyme de fusion et ne permettrait plus la différenciation. Ce processus demande du temps, des allers et retours, et ne sera jamais totalement abouti.

6. Une question en soi : l'École

Un constat de départ : alors que les enseignants étaient bien représentés lors de la présentation du livre « Adolescences en Exil »¹¹, une seule s'est présentée lors de notre réunion de démarrage et a arrêté après quelques séances. Un autre enseignant est venu, à la demande d'une des animatrices du groupe, et a éclairé de sa présence une seule réunion. CGé a tenté de recruter parmi ses membres, mais ceux qui marquaient un réel intérêt avaient participé à la recherche de Pascale JAMOULLE et Jacinthe MAZZOCCHETTI et avaient l'impression d'y avoir déjà tout dit. Plusieurs autres ont marqué de l'intérêt, mais ne sont jamais arrivés jusqu'aux réunions.

Différentes hypothèses ont émergé pour expliquer cette faible représentation des enseignants. Tout d'abord, s'est posée la question du temps disponible et du statut : intégré ou non dans le temps de travail. Ce à quoi il a été objecté que différents travailleurs sociaux présents venaient à titre personnel et que ces soirées ne faisaient pas partie non plus de leur temps de travail. Nous avons alors évoqué la question de la culture de travail qui habitue les travailleurs sociaux à ce type de rencontre qui croise les regards et les pratiques, ce à quoi les enseignants sont fort peu préparés. Un autre élément d'explication est le fait que dans la logique des travailleurs sociaux, c'est le plus souvent les individus qui sont pris en considération, même si le travail se fait en groupe. Dans la logique enseignante par contre, c'est le groupe-classe qui est la porte d'entrée principale. Ceci peut expliquer pourquoi les enseignants ne se retrouvent peut-être pas dans le type de démarche qui convient aux travailleurs sociaux.

D'autres participants du groupe fréquentent et connaissent bien le monde de l'École (agent PMS, agente de planning, ancien médiateur scolaire). Plusieurs sont entrés dans l'école en tant que professionnels, mais, en dehors des deux personnes précitées, personne ne connaissait de l'intérieur la fonction d'enseignant auprès de ces Ados en exil.

¹¹ P. JAMOULLE et J. MAZZOCCHETTI, *Adolescences en exil*, Academia, L'Harmattan, 2011

L'École a occupé une large place dans nos discussions. En effet, vu qu'elle est un lieu de vie commun à tous les adolescents, elle est présente en arrière-fond dans toutes les situations évoquées. Si nous avons regretté le peu de représentation des enseignants dans le groupe, nous n'en avons pas moins évoqué les questions qui nous interpellent dans le système scolaire et particulièrement sa tendance à transformer les inégalités sociales en inégalités scolaires.

6.1 Les représentations du monde scolaire chez les travailleurs du groupe.

Comme l'École n'était pas un thème de discussion en soi, il arrivait au détour des conversations et se situait à divers niveaux. Nous avons donc recueilli différents types de représentations : sur les jeunes dans l'école, sur les enseignants, sur les parents et sur le système scolaire en lui-même.

Plusieurs refusent l'amalgame : il ne faut pas réduire tous les enseignants à quelques stéréotypes. On a souligné différentes expériences qui fonctionnaient bien, mais dans l'ensemble il ressortait des échanges une impression de protection du territoire scolaire et de refus de la confrontation.

Nous nous permettons d'insister ici sur le fait qu'il s'agit bien des représentations d'un groupe de travailleurs sociaux amenés à travailler avec des adolescents en exil en difficulté. Il ne s'agit en rien de « La Vérité sur l'École » à Bruxelles. Mais il nous paraît intéressant de nous arrêter sur ces représentations, puisque c'est à partir d'elles que le décloisonnement entre l'École et le troisième milieu¹² devrait se faire.

Chaque école est très différente et il faut voir par où il faut entrer.

Des représentations du jeune à l'école.

En majorité, ces représentations participent à la reconnaissance de la difficulté que représente l'École pour le jeune.

Les primo-arrivants sont parfois confrontés à des écoles où la motivation n'est pas présente. Ils (les primo-arrivants) n'ont plus envie d'aller à l'école

Le jeune passe énormément de temps à l'école. On le « mesure » dans la façon dont il réussit au niveau scolaire. Or, il y a beaucoup d'autres critères d'évaluation.

Pour les jeunes, l'école d'un côté, la famille de l'autre, et pas de lien entre les deux. Du coup, ce qu'ils font en classe a d'autant moins de sens chez eux.

Des représentations des enseignants.

Ces représentations se répartissent autour d'une vision plus ou moins positive des enseignants en tant que personnes et en tant que professionnels.

¹² Appellation pragmatique reprise par D.Mouraux dans *Entre rondes familles et École carrée...* « (...) tous les lieux et milieux où l'enfant vit et évolue en dehors de sa famille et de l'école »

- Ce qui rend les travailleurs sociaux pessimistes vis-à-vis de certains enseignants :

Beaucoup d'enseignants pensent en catégories¹³.

Parfois, les profs ont des discours très stigmatisants, ségréguant (« singe », etc.)

Le problème, c'est que si c'est en dehors de leur horaire, ils risquent de ne pas venir. Mais il faut faire venir quelqu'un dans le sein de l'école, ils préfèrent que ce soit dans leur horaire et dans leur lieu.

- Ce en quoi les travailleurs sociaux comprennent les enseignants :

C'est difficile de faire venir des représentants de la sphère scolaire (dans le groupe) ; il faut voir si cela répond aux attentes de solutions pragmatiques et immédiates souhaitées.

Les enseignants ont peu l'habitude de sortir de l'enceinte scolaire pour aller chercher l'information ailleurs, il faut trouver d'autres stratégies.

Lors de formations avec les enseignants, ils disaient eux-mêmes avoir beaucoup de difficultés à parler de ce qui fait impasse ou difficulté dans leur pratique.

Il y a une très forte protection du territoire et c'est difficile pour eux de se laisser confronter avec quelqu'un d'extérieur du milieu scolaire.

Il y a des problèmes dans les écoles à Molenbeek où les profs sont parfois absents toute une année, et puis on commence l'année d'après comme si la matière avait été vue. Des profs craquent ; pour avoir la paix, les profs parfois donnent les réponses d'examen, des élèves qui réussissent le CEB alors qu'ils n'ont clairement pas le niveau... Ils arrivent au secondaire sans avoir les acquis nécessaires et les profs ne peuvent pas donner leur matière.

- Ce qui rend les travailleurs sociaux optimistes envers les enseignants :

Souvent, les profs ont de bonnes intentions. Mais ils sont pris dans des systèmes dans lesquels ils n'ont plus l'espace pour penser. Souvent, les enseignants sont davantage des moteurs que les directions ; il ne faut pas forcément une adhésion de toute l'équipe pédagogique pour que de nouveaux projets puissent se faire.

Il existe des profs LCO (langues et cultures d'origine)¹⁴. Ils mettent en place des projets pour vivre leurs langues et cultures d'origine au sein de l'école. Cela permet à la fois de rencontrer la diversité dans l'école et identification positive pour les jeunes issus de ces pays.

¹³ Ce qui est souvent le cas pour pouvoir penser... Dans ce cas-ci, il s'agissait de ne pas pouvoir sortir de catégories restrictives.

¹⁴ Les projets Langue et Culture d'Origine (LCO) ont récemment été rebaptisés Ouverture aux Langues et Culture (OLC) pour mettre l'accent sur le fait que ces projets s'adressent à tous.

Des représentations des parents dans leur lien avec l'École.

Peu de choses ont été dites sur les parents dans leur lien avec l'École, mais certaines paroles méritent d'être rapportées dans le sens où elles éclairent la compréhension que les travailleurs sociaux ont de la relation école-famille.

Comment les rencontrer (les parents) ? Parfois, ce sont comme des mondes parallèles. Pour les jeunes, l'école d'un côté, la famille de l'autre, et pas de lien entre les deux.

Aux réunions de parents dans les écoles, les parents ne viennent pas. Certains jeunes expliquent que pour leurs parents, le fait de ne pas venir à l'école, c'est une façon de respecter l'autre adulte qui prend en charge son enfant, c'est une marque de respect et de confiance.

Des représentations du système scolaire

Les travailleurs sociaux insistent sur la complexité du monde scolaire et sur la méconnaissance que cela entraîne chez de nombreux intervenants et notamment chez les parents.

Le système scolaire est devenu très complexe, même les PMS ne s'y retrouvent plus.

Les travailleurs disent la lourdeur du système qui pèse, là comme ailleurs.

Il faut rentrer les bons documents au bon moment, veiller à ce que ça roule et que les documents circulent adéquatement au sein de l'école...

Ils pointent là où l'École dysfonctionne.

L'École comme structure d'enfermement, c'est le premier lieu où on est vite désigné à une place, les possibilités de projection du futur se rétrécissent voire disparaissent rapidement. Ça se passe plus au niveau du secondaire, il y a beaucoup de remarques de la part des profs « ici, ça se passe comme ça, pas comme chez vous », etc.

Et là où la loi est insuffisante.

Le décret (inscription) seul ne résout rien.

Jusqu'à quel point la mixité est-elle souhaitable ? Ce n'est pas sûr que ce soit toujours positif. Le pendant de ça, c'est les écoles ghettos. De vraies écoles mixtes, c'est peu fréquent. C'est plus le cas en primaire qu'en secondaire, à cause de la relégation.

La loi qui parle de l'absence non justifiée à l'école n'est pas suffisamment claire.

Ce qui amène à des paradoxes.

Une élève qui a des absences répétées et risque l'exclusion. L'éducateur lui suggère d'aller acheter des certificats médicaux pour couvrir ses absences, car « elle est une bonne élève ».

Lorsque les travailleurs sociaux parlent du système scolaire, ils en pointent essentiellement les dysfonctionnements, tout en soulignant les réussites possibles dans le lien avec des personnes. Cela nous montre combien il est difficile de

comprendre l'ensemble des enjeux qui traversent l'École et de percevoir les réussites du système.

6.2 Des questions

Face à tous ces constats, des questions ont émergé dans le groupe de travail : comment tisser des liens avec l'École ou encore comment « métisser »¹⁵ l'École ?

Suite à l'analyse des pratiques des travailleurs sociaux et des tensions dans lesquelles ils fonctionnent, on peut se poser de nouvelles questions et se demander en quoi ces tensions traversent également les enseignants.

La tension éthique

Le monde enseignant oscille, lui aussi, entre le pôle de la parole et celui du silence. Ses attentes sont différentes du monde des travailleurs sociaux. La parole qui est attendue par les enseignants de la part des jeunes ne porte pas, habituellement, sur l'intimité du jeune, mais sur sa représentation du savoir qui se transmet. Elle ne devrait pas être dangereuse pour le jeune. Mais une étude antérieure de CGé (Bons et mauvais élèves, quels stéréotypes¹⁶) a montré que dans certaines circonstances, les demandes perçues comme banales par les enseignants, étaient en fait une intrusion dans la vie privée des élèves.

Exemples :

- la fiche informative remplie en début d'année demandant la profession des parents, ou même simplement les hobbies de l'élève.
- le devoir de mathématique demandant de calculer la superficie de sa chambre.

Pourtant, pour que les savoirs fassent sens pour les élèves, il est important qu'ils s'inscrivent dans des domaines qui les intéressent. Les enseignants ont donc intérêt à partir de ce qui intéresse les élèves pour que les apprentissages s'inscrivent à long terme. Comment favoriser cette parole pour apprendre, tout en respectant un silence qui protège ? Voilà bien un lieu où les enseignants sont traversés également par une tension éthique.

La tension des émotions

Une des fonctions mêmes de l'École, comme le décrit D. MOURAUX dans son ouvrage « Entre rondes familles et École carrée »¹⁷, est de faire sortir le jeune d'un rapport affectif au monde pour entrer dans un registre cognitif. L'idée même de prendre du recul pour analyser, réfléchir et construire de nouveaux savoirs est un objectif en soi. Il est donc essentiel pour les enseignants de comprendre cette tension pour partir des jeunes, là où ils sont, et les emmener vers un nouveau rapport au monde.

¹⁵ Au sens de F. LAPLANTINE et A. NOUSS.

¹⁶ G. CHAPPELLE et S. GROSJEAN, « Bon » et « Mauvais » élèves : Quels stéréotypes aujourd'hui ?, <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article1966>, CGé 2010

¹⁷ D. MOURAUX, *Entre rondes familles et École carrée...*, De Boeck, 2012

Mais il semblerait qu'ils soient assez peu outillés pour accueillir les émotions et les traiter. Un des enseignants qui a participé au groupe nous disait :

Pour les profs, il faudrait des supervisions ou un encadrement par quelqu'un d'extérieur qui pourrait leur permettre de gérer les débordements émotionnels, pour pouvoir accueillir la parole. Le prof est là pour enseigner, mais cela a du sens qu'il puisse de temps en temps sortir de son cadre, encore faut-il qu'il soit outillé.

Tension de la posture

Plusieurs études de CGé, dont celle sur « Les sanctions : serrer la vis ou changer d'outil ? »,¹⁸ ont montré que les enseignants hésitent entre d'une part montrer de l'ouverture et de la compréhension pour que les élèves soient disposés à apprendre et d'autre part poser le cadre et être fermes pour que le climat soit favorable à l'apprentissage. Autrement dit, cette tension invite les enseignants naviguer entre le désir ou l'envie d'apprendre qu'ils doivent susciter chez leurs élèves et leur mission qui doit répondre aux besoins d'éducation et d'apprentissage des jeunes. Chaque enseignant est amené à trouver sa (ou ses) réponse(s) à travers son expérience personnelle et en fonction de son contexte de travail, mais cette question est souvent peu collectivisée.

Comment faire pour que le cadre, la loi de l'École soient portés de manière collective par le corps enseignant et l'ensemble de la société ? Sans cela, les enseignants s'épuisent à instaurer des cadres relatifs à leurs contextes personnels, qui sont perpétuellement questionnés par les ados.

Tension de la perspective

Quel projet les enseignants ont-ils pour les jeunes ? Quels adultes veulent-ils qu'ils deviennent ? Les programmes de cours et le Décret Mission ne répondent pas seuls à cette question. Il s'agit d'aller plus loin que les textes et de savoir comment les enseignants projettent leurs élèves dans l'avenir. À quoi le travail des enseignants doit-il servir ? Assurer aux jeunes une sécurité ou leur offrir de réelles possibilités d'émancipation ? Être dans la reproduction ou dans la transformation ?

Les deux sont complémentaires bien entendu, tout transformer sans rien reproduire est terriblement coûteux en énergie. Mais il est difficile de mener les deux projets de front. De plus, une réelle pensée autonome de la part des jeunes peut déconcerter certains enseignants. Quand les élèves vont chercher des résumés de livre sur internet alors que l'enseignant leur a demandé d'en faire la lecture, comment reconnaître que ce nouvel accès au savoir est effectivement pertinent et efficace par rapport à l'objectif poursuivi (connaître le contenu de l'ouvrage, connaître l'auteur, avoir une représentation d'un courant de pensée), alors que l'enseignant a une tout autre représentation de l'entrée dans le savoir ?

Quels sont, dans le monde d'aujourd'hui, les compétences et les savoirs que le jeune doit développer pour pouvoir réellement assurer sa sécurité et son émancipation ? Comment éviter que la volonté d'assurer la sécurité des élèves en leur transmettant un savoir estampillé ne se limite à de la répétition et de la

¹⁸ B. GALAND, *Les sanctions à l'école, serrer la vis ou changer d'outils ? L'école au quotidien*, Couleur livres, CGé, 2009

reproduction des inégalités sociales ? Voilà d'autres questions pour le monde enseignant.

Tension du temps

Comment permettre que le temps informel prenne place dans l'école et que les enseignants ne se sentent pas envahis pour autant ?

Le temps scolaire est particulièrement formel, surtout dans le secondaire. Pourtant bien des enseignants ont fait l'expérience des déblocages que produisent chez leurs élèves des rencontres informelles avec eux-mêmes ou avec le savoir (voyages scolaires, activité théâtre, visite d'entreprise). Or, tout dans l'école est fait pour que le temps informel ne puisse pas se développer (structuration par périodes, absence d'espaces pour se rencontrer autrement, manque de présence des enseignants dans les locaux hors des heures de cours).

Le travail des tensions

Ce bref survol permet de constater que les tensions qui traversent les travailleurs sociaux se retrouvent, sous un autre jour, dans le monde de l'enseignement. L'hypothèse avec laquelle nous restons, mais que nous n'avons pas pu confronter, est que les enseignants, du fait de la lourdeur du système scolaire, ont moins de place pour bouger et aller de l'un à l'autre pôle de ces tensions. Cette hypothèse demande certainement à être nuancée en fonction des équipes et des contextes de travail, mais dans les cas où elle se vérifie, la question de « Comment métisser l'école ? » prend tout son sens.

Or, le travail sur les analyses de situations que le groupe de travailleurs sociaux a réalisé a bien montré qu'il est possible de métisser les identités professionnelles pour ouvrir les possibles autour des Ados en exil. Comment faire pour que les enseignants puissent se joindre à un tel travail ? Comment faire pour qu'ils se sentent suffisamment reconnus dans leur identité professionnelle pour oser risquer le métissage dans la confrontation à d'autres ? C'est un chemin qui nous paraît essentiel pour que le décroisement nécessaire pour accompagner ces jeunes puisse atteindre également la forteresse scolaire.

Pendant que le groupe « Ados en exil » travaillait sur la question de ses pratiques, un autre groupe de militants de CGé travaillait à rassembler des traces d'expériences qui favorisent les relations interculturelles au sein des écoles. En effet, pour ses 40 ans, CGé avait organisé une exposition intitulée *Melting Classes* qui partait des étapes de la démarche interculturelle définies par M. COHEN-EMERIQUE¹⁹, pour rendre compte de différentes expériences facilitant le passage de ces étapes. Après l'exposition, il semblait important de garder des traces moins éphémères de ces expériences et elles ont été rassemblées dans une étude également intitulée *Melting Classes*²⁰.

Cette étude montre la richesse et la diversité de ce que les écoles peuvent entreprendre, y compris en collaboration avec le monde associatif, pour rencontrer

¹⁹ M. COHEN-EMERIQUE, *Pour une approche interculturelle en travail social, théories et pratiques*, Presses de l'EHESP, Rennes, 2011.

²⁰ A. BONNEFOND, *Melting Classes, Écoles et cultures en changements*, <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article2381>, CGé, 2012.

les élèves issus de toutes les cultures et leur permettre d'entrer dans les savoirs scolaires. Le travail sur l'adolescence en exil tend à montrer que les représentations qui émergent du groupe des travailleurs sociaux ne reflètent pas toutes les nuances et les richesses du monde scolaire. Il reste que les expériences relatées dans l'étude *Melting Classes* ne reflètent pas la majorité des réalités scolaires et que les collaborations qui ont pu se mettre en place se sont principalement faites avec des associations qui ont également une culture pédagogique (écoles de devoirs, groupe d'alphabétisation...). Il semble donc se confirmer que le métissage entre identités professionnelles est plus difficile quand les cultures professionnelles d'origine sont éloignées.

7. Recommandations

Suite à ce long travail, le groupe « Ados en exil » a voulu émettre un certain nombre de recommandations touchant aux différentes sphères professionnelles, institutionnelles, administratives et politiques. Nous avons imaginé adresser ces recommandations à différents types d'acteurs : les acteurs du système de l'accueil des étrangers, du système scolaire, du système judiciaire, du système de santé, du système d'aide à la jeunesse, les acteurs de terrain et les acteurs politiques. Bien entendu, les champs ne sont ni exhaustifs ni exclusifs, il s'agit simplement de se donner l'occasion de formuler des attentes à un maximum de niveaux. Nous commencerons par pointer les recommandations générales, pour tracer ensuite les points qui touchent spécifiquement certains des acteurs.

7.1 Le décroisement institutionnel

Que ce soit lors de l'expression des attentes, dans les difficultés et les pistes exprimées lors des réunions ou dans le cadre des recommandations, le décroisement a toujours été cité. Les participants du groupe ont pointé la difficulté que représente la rencontre des différents acteurs quand ils tentent de se concerter. Les freins administratifs liés à la culture professionnelle ou au manque de communication sur les représentations divergentes sont nombreux et empêchent régulièrement une avancée efficace pour le jeune. Durant le processus du groupe « Ados en exil », nous avons constaté que la mise au travail sur des situations concrètes jugées insatisfaisantes permettait de confronter ces représentations et de faire évoluer les identités professionnelles. Il semblerait que, dans la pratique, il est souvent possible de faire avancer les choses de manière ponctuelle autour d'un jeune précis. Mais il serait particulièrement difficile de mettre en place des cadres de concertation qui permettent de travailler régulièrement entre acteurs issus de secteurs différents. L'exemple le plus fréquent est la difficulté d'avoir une réelle collaboration avec le monde scolaire dans laquelle les enseignants soient réellement partie prenante et ne se limitent pas à en déposer la responsabilité entre les mains des intervenants extérieurs.

Soulignons que même dans les milieux où la culture de la concertation est présente, elle ne va pas de soi. La confrontation de points de vue différents peut souvent amener des situations d'inconfort que certains préfèrent éviter. L'existence de structures institutionnelles de concertation facilite la mise en place des processus, mais n'aplanit pas toutes les résistances.

On a également cité à plusieurs reprises les difficultés que les jeunes primo-arrivants rencontrent dans leur parcours d'arrivée en Belgique. Là, les participants proposent de s'appuyer sur l'expertise des personnes qui ont vécu l'exil pour prendre le rôle de médiateur culturel, mais aussi pour réfléchir les politiques d'accueil, l'organisation des lieux d'accueil et d'apprentissage, pour les nouveaux migrants.

Il est bien entendu que ce décloisonnement ne peut se faire sans réfléchir aux enjeux du secret professionnel et à l'intérêt du jeune en présence.

7.2 Des espaces pour élaborer, le temps de penser au-delà du quotidien

Les acteurs de ces sphères ont besoin de temps et d'espace pour élaborer leur pensée. Il s'agit de déposer ses difficultés, avoir des lieux où gérer ses émotions, où envisager les situations difficiles avec recul au moyen de grilles d'analyse adaptées. Selon les cadres institutionnels, cela peut être des supervisions, des interventions, des concertations... La structure doit s'adapter à chaque réalité, mais cela demande des rencontres régulières en petits groupes stables qui permettent aux participants d'installer un climat de confiance garanti par une réelle confidentialité des échanges. Ce type de travail demande que les participants osent se montrer fragiles, dépassés, imparfaits, car c'est de la rencontre avec ces failles que naîtra un nouvel éclairage, un réel changement de posture qui permette effectivement de débloquer des situations.

Ces espaces représentent donc un risque pour les participants, mais ils représentent également un risque pour les institutions. Dès le moment où des professionnels se rassemblent pour confronter leur pensée, une nouvelle pensée divergente, voire critique, peut naître. Ces espaces sont potentiellement des lieux d'émancipation pour les travailleurs, ce qui peut expliquer pourquoi tant d'institutions rechignent à les mettre en route et s'appuient sur les résistances individuelles pour justifier leur absence.

Si le pari que nous voulons faire pour les adolescents en exil est bien leur émancipation, leur capacité à penser et se gérer par eux-mêmes en solidarité avec le monde dans lequel ils s'inscrivent, il faut que les travailleurs qui les entourent aient accès aux mêmes possibilités d'évolution. En ayant pour exemples des adultes enfermés dans des modes de pensée univoques et réducteurs, les jeunes ont peu de chances de se positionner très différemment. Pour que les adultes puissent être des exemples émancipateurs pour les jeunes, il faut qu'ils aient des espaces et du temps pour s'émanciper eux-mêmes. C'est ce que nous nommons des espaces d'élaboration.

7.3 Un travail sur les représentations

Il paraît évident que les difficultés rencontrées par les Ados en exil et les personnes qui les encadrent sont parfois liées aux représentations stéréotypées, aux jugements, que l'on porte sur eux, leur famille, leur parcours, leur scolarité, sur les institutions qui s'occupent d'eux...

Un travail sur ces représentations pour sortir du stéréotype figé peut se faire de façon multiple. Il peut s'agir de formations ou de sensibilisations aux réalités culturelles diverses, au travers de rencontres entre Belges et migrants. Mais le processus de décloisonnement que nous pointons plus haut ainsi que les espaces d'élaboration sont également des moyens de faire ce travail.

7.4 Des recommandations spécifiques

Ces recommandations sont particulièrement délicates à rédiger dans la mesure où elles mettent parfois en cause des pratiques de certains travailleurs de façon ciblée. Alors que nous prôtons un travail pour sortir des stéréotypes réducteurs, il serait regrettable de s'y enfermer à notre tour. D'un autre côté, ne rien en dire diminue d'autant la pertinence de ce travail. Nous tenons donc à insister ici sur le fait que les recommandations suivantes sont issues de la confrontation avec des situations qui ont dysfonctionné. Cela ne signifie en rien qu'il n'y a pas dans chaque secteur des travailleurs qui agissent déjà selon les recommandations que nous pointons ici. Nous ne voudrions pas, en rédigeant ces lignes, donner l'impression qu'ils n'existent pas. Ils nous paraissent précieux, mais parfois trop discrets.

Aux acteurs du système de l'accueil des étrangers

Adressée à ces acteurs, la recommandation concernant les espaces d'élaboration prend une couleur particulière : garder à l'esprit qu'au-delà des dossiers, il y a des personnes. Les injonctions du système sont telles que, peut-être pour préserver leur propre santé mentale, certains travailleurs ignorent la dimension humaine des situations qu'ils rencontrent. Cette attitude déshumanise le parcours pour les personnes exilées et à terme provoque frustration et colère, que d'autres travailleurs sociaux sont alors amenés à gérer.

Certains participants voudraient donc un cadre mieux réfléchi avec des procédures réduites, qui ne soient plus un « accueil policier », dans lequel il y aurait du temps pour que la vérité de la personne puisse émerger. D'autres se distancient de cette position, en pointant que des personnes différentes font des métiers différents, avec des objectifs différents. Mais tous sont d'accord de revendiquer que l'on renonce définitivement à l'enfermement des demandeurs (et en particulier des mineurs).

Aux acteurs du système d'aide à la jeunesse

Ce sont ces acteurs que l'on a le plus perçus en prise avec la « tyrannie du projet ». Certains d'entre eux en sont bien conscients et s'en défendent, d'autres participent à la tyrannie institutionnelle qui oblige les jeunes à s'inscrire dans un projet pour pouvoir bénéficier du système. Les participants aux groupes incitent les

acteurs à une grande vigilance sur ce thème et à laisser du temps de non-projet aux adolescents.

Par ailleurs, quelques points d'attention : expliciter les rôles et les mandats de chacun, fixer des repères clairs et explicites, désigner une personne de référence (de son choix) pour et avec le jeune tout au long du parcours, prendre en compte le contexte, les ressources et les possibilités de changement. Comme nous l'avons dit plus haut, il est clair que bon nombre de travailleurs de ce secteur agissent déjà selon ces recommandations.

Aux acteurs du système de santé

La recommandation générale concernant des espaces d'élaboration s'applique ici sous un angle particulier : nous suggérons aux acteurs du système de santé de se donner le temps et les moyens de penser et d'actualiser le travail d'accueil en fonction de l'évolution des réalités sociales, de sortir de l'institution pour aller à la rencontre des jeunes et/ou de multiplier les portes d'entrée dans l'institution.

En ce qui concerne le décloisonnement et le travail en réseau, nous insistons sur la vigilance à avoir en ce qui concerne le secret professionnel et l'intérêt du jeune.

Par ailleurs, nous recommandons de questionner au-delà du symptôme sans pathologiser, de prendre en compte la réalité du trauma, de tenir compte de la temporalité des adolescents ainsi que des conceptions et des systèmes de soins dans les pays d'origine. Il s'agit, pour les acteurs de santé, de s'ouvrir aux grilles de lecture de leurs patients pour prendre en compte le sens que les symptômes ont dans leur représentation du monde.

Aux acteurs du système judiciaire

Il s'agit de sortir des représentations figées pour s'ouvrir aux relations sociales et culturelles diverses, ainsi qu'aux autres réalités professionnelles. Nous recommandons d'ouvrir des espaces dans lesquels penser la relation et/ou se donner l'occasion de réfléchir le système, dans le but d'éviter la stigmatisation des jeunes et de leurs familles d'origine.

Il s'agit, ici aussi, de sortir de la tyrannie du projet, de bien expliquer le système judiciaire et de travailler à la cohérence des parcours et au suivi des jeunes.

Aux acteurs du système scolaire

Les espaces d'élaboration évoqués au sujet des enseignants devraient leur permettre de déposer leurs émotions et ainsi de mieux s'outiller pour une écoute qui permette l'accueil des élèves tels qu'ils sont afin de les emmener vers le travail d'apprentissage. Ces espaces devraient également favoriser un travail collectif qui amène les enseignants à oser le partage dans leurs pratiques quotidiennes. L'idée serait également de se mettre en réflexion sur les identités professionnelles, les places et les rôles de chacun.

Très pratiquement, les participants proposent également d'autres pistes :

- penser un autre système d'évaluation, moins axé sur les points et la compétition ;

- permettre des activités élèves-enseignants qui ne soient pas strictement scolaires, qui permettent de se rencontrer dans d'autres champs de compétences ;
- métisser les cours en intégrant des contenus en lien avec les différentes origines, notamment en histoire ou dans les cours philosophiques (ex : comment on célèbre la naissance, le mariage ou le deuil, dans différentes cultures), travailler sur les langues comparées (ex : comment dire la négation dans différentes langues) ;
- aller à la rencontre des parents des familles migrantes en particulier...

Comme pour tous les acteurs, soulignons que ce sont des actions qui se font déjà, mais que les participants voudraient voir se généraliser.

Aux acteurs de terrain

Au-delà de toutes les recommandations qui s'adressent aux acteurs de terrain du fait de leur appartenance à l'un ou l'autre système, les participants ont encore pointé quelques axes de vigilance pour les personnes qui sont directement en contact avec les ados au quotidien.

La première recommandation s'intitule la « résistance militante » : il s'agit de faire état des effets délétères de certaines politiques sur le terrain, de reconnaître, nommer la souffrance générée par le système, de ne pas pathologiser ce qui est généré par le social. Pour ce faire, il faut travailler la confiance des usagers et soutenir leur parole, leur réalité, mener des pratiques humanisantes, refuser la stigmatisation.

Au-delà des espaces d'élaboration, il est donc important que les travailleurs sociaux puissent prendre soin d'eux-mêmes et que les cadres institutionnels permettent cette prise en charge.

Par ailleurs, une recommandation transversale qu'ils s'adressent à eux-mêmes en particulier : accepter l'imperfection, l'importance de la case vide. Dans le même ordre d'idée, certains insistent sur le fait que le social ne doit pas tout pallier.

Aux acteurs politiques

Ici aussi, une des premières recommandations est le décroisement : mettre en place les cadres qui permettent aux institutions de collaborer. Il leur est également demandé d'éclairer leurs décisions sur base de concertations avec les professionnels, mais aussi avec les usagers, de favoriser les perspectives globales, sur le long terme, et de refuser de travailler dans l'émotionnel. Les politiques mises en place doivent être pensées avec des critères et des moyens pour les évaluer. Il faut aussi prendre les mesures nécessaires suite aux évaluations sans enfermer les gens dans des cadres normatifs restreints (exemple d'évaluation des temps d'hospitalisation qui deviennent des normes).

Les participants sont favorables à l'instauration de tiers médiateurs, tant au niveau des relations individuelles (ex. : médiateurs culturels) qu'au niveau des institutions (ex. : Délégué aux droits de l'enfant). Ils veulent également des politiques qui mettent l'accent davantage sur la responsabilité collective que sur la sécurité, qui dérive vite vers le sécuritaire.

Un certain nombre de recommandations adressées aux acteurs du système sont en fait du ressort des choix politiques, c'est pourquoi nous les reprenons ici :

- renoncer définitivement à l'enfermement des demandeurs d'asile,
- diminuer la quantité de dossiers par travailleur dans le système d'aide à la jeunesse,
- fournir plus d'agents de quartier, quoique tous les participants n'en perçoivent pas la pertinence de la même manière
- rendre possible la réinsertion, même avec un casier judiciaire
- permettre aux élèves primo-arrivants de faire la preuve de leur compétence, indépendamment de leurs papiers, et les placer à un niveau scolaire adéquat,
- valoriser les enseignements techniques et professionnels.

Et puis des pistes

Avant d'établir toutes ces recommandations, les participants ont établi un certain nombre de pistes de ce qui fonctionne pour eux. Bon nombre se retrouvent déjà parmi les recommandations, mais il en est encore deux qui méritent d'être citées. L'une concerne la mise au travail entre professionnels, l'autre concerne le travail avec les jeunes.

Pour permettre une réelle rencontre et une évolution des mentalités entre professionnels, il est recommandé de se mettre au travail ensemble autour d'un projet commun, avec un réel objectif de production concrète (réalisation d'une fresque de quartier, création d'un outil de sensibilisation...). Différents exemples de collaborations avec des écoles qui avaient une demande et des objectifs réalistes ont montré que dans ces conditions, la rencontre se produit vraiment et le métissage s'enclenche. Plusieurs projets interculturels récemment sélectionnés par la Fédération Wallonie-Bruxelles dans le cadre des « actions d'éducation interculturelle », confirment le désir de certaines écoles de s'ouvrir à ce processus et leur capacité à le faire.

Dans le travail avec les jeunes, le groupe des participants insiste sur le fait de s'appuyer sur des groupes de pairs pour permettre l'évolution d'un sentiment d'appartenance qui à son tour favorise la construction identitaire. Mais dans le même temps, ils attirent également l'attention sur le fait qu'il est essentiel de préserver la réserve du jeune. Il s'agit donc de travailler en groupe, mais de ne pas extorquer de « paroles précieuses »²¹, de mettre du cadre et le réfléchir en fonction de chaque situation particulière.

L'étude *Melting Classes*²² citée plus haut donne également une série de pistes constructives pour favoriser les relations interculturelles au sein des écoles.

²¹ J-C. METRAUX, *La migration comme métaphore*, La dispute, 2011

²² A. BONNEFOND, *Melting Classes, Écoles et cultures en changements*, <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article2381>, CGé, 2012

8. Conclusion

Dans leurs conclusions, P. JAMOULLE et J. MAZZOCCHETTI, pointent les dysfonctionnements majeurs de notre système, mais aussi quelques pistes. Une de ces conclusions insiste sur le fait que « *Le voyage n'est pas l'exil en soi (...) Ce sont nos politiques (...) qui empêchent ces adolescents de se construire dans une dynamique autre que celle de l'exil* ». C'est cette même rigidité, ce cloisonnement entre les différents types d'acteurs que les travailleurs sociaux du groupe « Ados en exil » ont le plus régulièrement dénoncé.

Le travail sur les tensions a montré que chaque acteur face à une situation particulière est amené à faire des choix entre deux pôles. Ces choix sont influencés par de nombreux facteurs : situation du jeune, contexte familial, contexte institutionnel, cadre légal, valeurs du travailleur... La multiplicité de ces éléments explique l'insistance des travailleurs sociaux à bien considérer chaque situation dans sa spécificité et dans toute sa complexité. Cette vigilance porte à promouvoir la mobilité sur chacun des axes identifiés (éthique, émotions, posture, perspective et temps). Cette souplesse, cette adaptation en fonction de chaque contexte sont la force (et la faiblesse) des acteurs de terrain.

Ce que les auteures de la recherche « Adolescences en Exil » mettent en exergue, c'est à quel point cette souplesse manque au niveau des institutions qui sont cloisonnées dans des compétences et ne s'autorisent que rarement les passerelles parfois vitales pour les jeunes en détresse. Les recommandations principales des travailleurs sociaux vont dans le sens de ces observations : décloisonner, créer des espaces pour élaborer, travailler sur les représentations. Autrement dit : donner de l'espace pour agir, de l'espace pour penser, de l'espace pour se rencontrer, créer des ponts et des liens, en respectant les compétences de chacun, pour autant que celles-ci ne soient pas complètement morcelées. À ce niveau, il est particulièrement frappant de constater que, malgré un grand nombre d'intervenants autour de certains jeunes, ces derniers restent avec un vécu d'abandon.

Comment faire ? Le système est tellement complexe qu'une simplification brutale risquerait d'amener d'importants effets pervers. Pourtant, à la lumière des parcours d'Ados en Exil, il semble que ce soient eux qui nous montrent le chemin... le métissage.

À la fin de cette étude, le métissage semble être la forme de construction identitaire qui permette le mieux une forme d'émancipation au sein de notre société pour les Ados en exil. Pour rappel, quand nous parlons ici de métissage il s'agit d'une « *composition dont les composantes gardent leur intégrité*²³ ». M. VERHOEVEN²⁴ nous montre, en effet, que les adolescents qui réussissent ce métissage font partie de ceux qui réussissent le mieux au niveau scolaire. Sans pour autant supposer que la réussite scolaire soit immédiatement synonyme d'émancipation, nous pensons, à ce stade, que c'est une stratégie qu'il faut favoriser.

De la même façon, les acteurs des mondes des ados en exil devraient trouver le moyen de se métisser, certainement au niveau de la culture d'origine, mais encore plus de la culture professionnelle. Ces déplacements de postures qui permettent de changer de regard sans pour autant perdre son intégrité sont la souplesse nécessaire dans l'accueil des Ados en exil. Ces changements ne demandent pas une gymnastique psychique aussi puissante que celle nécessaire aux ados pour se construire leur identité, mais ils sont essentiels pour pouvoir rencontrer les jeunes qui calent dans cette gymnastique et les accompagner sur le chemin de l'émancipation. Ce métissage professionnel demande à tous les acteurs (santé, justice, école, accueil des étrangers, jeunesse...) de comprendre les différentes tensions et de maîtriser l'usage de leurs pôles. Le meilleur moyen pour y parvenir est de se rencontrer (de décroquer et de travailler sur les représentations) et de prendre du recul par rapport à ses pratiques (donc avoir des espaces pour élaborer).

Il existe en Belgique un filet de sécurité sociale. Nous voudrions, pour ces jeunes, tendre un filet de sécurité psychique. Pour ce faire, il est temps que les acteurs tissent entre eux ces mailles suffisamment solides et souples pour que ce filet ne les laisse plus partir à la dérive d'eux-mêmes.

²³ F. LAPLANTINE et A. NOUSS, *Le métissage : un exposé pour comprendre, un essai pour réfléchir*, éditions Téraèdre, coll. « Réédition », Paris, 2008

²⁴ M. VERHOEVEN, *Une typologie des stratégies identitaires en contexte multiculturel*, Confluences n° 21, Décembre 2008

9. Bibliographie

- A. BONNEFOND, *Melting Classes, Écoles et cultures en changements*, <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article2381>, CGé, 2012
- G. CHAPELLE et S.GROSJEAN, « Bon » et « Mauvais » élèves : Quels stéréotypes aujourd'hui ? <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article1966>, CGé 2010
- M. COHEN-EMERIQUE, *Pour une approche interculturelle en travail social, théories et pratiques*, Presses de l'EHESP, Rennes, 2011.
- F. DUBET, *Le déclin de l'institution*, l'épreuve des faits, Seuil, 2002
- B. GALAND, *Les sanctions à l'école, serrer la vis ou changer d'outils ? L'école au quotidien*, Couleur livres, CGé, 2009
- P. JAMOULLE et J. MAZZOCCHETTI, *Adolescences en exil*, academia, L'Harmattan, 2011
- F. LAPLANTINE et A. NOUSS, *Le métissage : un exposé pour comprendre, un essai pour réfléchir*, éditions Téraèdre, coll. « Réédition », Paris, 2008,
- J-C. METRAUX, *La migration comme métaphore*, La dispute, 2011
- E. MORIN, *Réforme de pensée, transdisciplinarité, réforme de l'Université*, <http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c1.php>, Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires n° 12 – Février 1998
- E. MORIN, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil, 2000
- D. MOURAUX, *Entre rondes familles et École carrée...*, De Boeck, 2012
- M. VERHOEVEN, *Une typologie des stratégies identitaires en contexte multiculturel*, Confluences n°21, Décembre 2008
« Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre »
http://www.galilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=21557&referant=l01

10. Annexe

Schema-synthese de l'Entrainement Mental
 Jacques CORNET d'après Pierre DAVREUX

