

T-KIT SUR L'INCLUSION SOCIALE

0	Préface des institutions européennes.....	2
1	Introduction.....	4
1.1	L'avenir de l'Europe : jeunes, inclusion et participation	4
1.2	L'intérêt et l'enjeu du travail en faveur de l'inclusion.....	6
2	Définitions.....	9
2.1	Problèmes de mots	9
2.2	Qui sont les jeunes ayant moins de possibilités ?.....	10
3	Comment toucher tous les jeunes ?	13
3.1	Obstacles	13
3.2	Pourquoi les jeunes participent	15
3.3	Motivation	17
3.4	Des activités attrayantes	20
4	Les jeunes et leur environnement.....	23
4.1	Les jeunes et leurs groupes d'appartenance	23
4.2	Etablir des partenariats	28
4.3	Des contextes de travail différents	34
5	L'éducation non formelle en tant qu'outil pour l'inclusion de tous.....	36
5.1	Education non formelle vs éducation formelle et apprentissage professionnel	36
5.2	Le travail auprès des jeunes ayant moins de possibilités	38
6	Le travail de jeunesse en faveur de l'inclusion dans la pratique.....	41
6.1	Ethique	41
6.2	Approche étape par étape	42
6.3	Etablir la confiance.....	44
6.4	Explorer l'estime de soi.....	46
7	Quelques approches spécifiques.....	49
7.1	L'éducation par les pairs	49
7.2	L'approche contractuelle.....	51
7.3	La gestion des conflits.....	54
8	Partie pratique – Exercices.....	57
8.1	Faire l'expérience de l'exclusion sociale	70
8.2	Développer la confiance et l'estime de soi.....	85
8.3	La gestion des conflits.....	92
8.4	Développer des partenariats	100
8.5	L'éducation par les pairs	105
9	Lectures complémentaires.....	110
10	Quelques mots sur les auteurs	114

On the inside of the cover

Pour des raisons de cohérence et de clarté, nous avons adopté le terme de « jeunes ayant moins de possibilités » pour décrire le groupe visé, qui forme le cœur de cible du travail mené par les utilisateurs de ce T-Kit. Une réflexion plus approfondie sur la terminologie figure au chapitre 2 : Définitions.

0 PREFACE DES INSTITUTIONS EUROPEENNES

L'inclusion : la perspective de la Commission européenne

La Commission européenne et les agences nationales JEUNESSE ont entrepris de mettre en œuvre une « Stratégie pour l'intégration des jeunes ayant moins de possibilités dans le programme JEUNESSE ». Cette stratégie est née du constat que beaucoup de jeunes, en Europe, sont privés de possibilités de participation aux activités transnationales, soit à cause des multiples obstacles qui se dressent sur leur chemin, soit parce que les travailleurs de jeunesse et les formateurs ne sont pas correctement préparés à les épauler dans leur démarche de participation. Le terme de « jeunes ayant moins de possibilités » fait donc référence aux obstacles que ces jeunes rencontrent en termes de participation ; il ne s'agit pas, par ce qualificatif, de les stigmatiser. Ces obstacles peuvent être de nature économique, culturelle ou géographique, ou résulter d'un handicap physique ou mental. En 2003, nous voulons accroître de façon significative la proportion de ces jeunes dans le programme JEUNESSE ; à ce titre les projets liés à ce programme nous apparaissent comme une priorité. Les différentes actions du programme JEUNESSE offrent aux jeunes privés d'opportunités de multiples possibilités de participation, comme les projets de courte durée dans le cadre du « Service volontaire européen » (Action 2) et les projets créés et conduits par des jeunes dans le cadre des « Initiatives en faveur des jeunes » (Action 3). D'autres fonds ont été débloqués au bénéfice de projets concernant ce groupe cible. La stratégie d'inclusion vise des activités comme l'information, la motivation et la formation ; la création de réseaux ; la coopération entre agences nationales JEUNESSE dans le domaine de l'inclusion ; le transfert des bonnes pratiques et expériences et le contrôle de la qualité. De plus, des outils de formation (comme SALTO-YOUTH, les formations du personnel de JEUNESSE et d'autres, tel ce T-Kit) sont consacrés à l'inclusion. Le présent T-Kit représente un outil important dans ce cadre général ; il ne manquera pas de contribuer à la construction d'une Europe toujours plus ouverte aux jeunes ayant moins de possibilités.

Pierre MAIRESSE

Une stratégie de changement : le point de vue du Conseil de l'Europe

Des trois idéaux de gouvernance prônés par la Révolution française (liberté, égalité, fraternité), c'est l'égalité qui, durant les années 1990, a été la plus mise à mal. La société post-moderne valorise en effet plus que jamais l'individualisme et la différence, et, dans ce contexte, la solidarité apparaît comme une vertu sociale démodée. Le slogan de la campagne du Conseil de l'Europe contre le racisme, l'antisémitisme, la xénophobie et l'intolérance – « Tous différents, Tous égaux » – établissait une relation sacrée d'équilibre entre les principes de différence et d'égalité ; or, aujourd'hui, différence rime avec inégalité. Cette situation, sorte de défaillance temporaire du système politique imputable à un Etat providence en manque de fonds, est en passe de devenir une nouvelle légitimité du pouvoir et une menace directe pour les principes de cohésion sociale, d'équité et d'égalité. Les signes de cette évolution ne sont que trop connus : taux de chômage élevés, déclin de l'égalité des chances éducatives dans de nombreux pays, mais aussi marginalisation, exclusion sociale et discrimination, qui sont le lot de beaucoup de jeunes dans l'Europe élargie. Par ailleurs, les énormes disparités économiques, sociales et politiques entre les quarante-cinq Etats membres du Conseil de l'Europe montrent bien que des régions entières de l'Europe sont marginalisées.

Les politiques de jeunesse visent à favoriser l'inclusion et l'accès. Elles « fonctionnent », pourrait-on dire, lorsqu'elles assurent l'inclusion et l'accès pour tous ; dans le cas contraire, on peut parler d'échec. Certes, de multiples causes – des conflits armés aux mutations économiques et politiques en passant par les crises économiques – peuvent être à l'origine de différences inacceptables, à court et moyen terme, dans les situations sociales et les perspectives de vie des jeunes en Europe. Mais cela n'est pas une raison pour renoncer aux valeurs clés qui sont les fondements de la société européenne, telles la justice sociale et l'égalité des chances. Au contraire, cela devrait nous inciter à unir nos forces pour combattre les causes de ces situations néfastes, sachant qu'aucune solution ne tombera du ciel. En plus de l'action politique et sociale, les jeunes, au niveau local, dans leurs associations et leurs réseaux, avec leurs amis et leurs pairs, devront apporter leur contribution à l'effort nécessaire pour vivre dans un monde meilleur. Cet effort signifie participation et citoyenneté ; il signifie « occuper » l'espace européen, faire entendre sa voix et défendre ses intérêts. Tout cela doit s'apprendre. Et il existe une relation très forte entre l'apprentissage et la participation. Ce T-Kit sur l'inclusion sociale n'est pas un simple outil éducatif ; il est l'une des bases de la stratégie du changement.

Peter LAURITZEN

1 INTRODUCTION

Par Tom Croft

1.1 L'avenir de l'Europe : jeunes, inclusion et participation

IN BOX

« L'Union européenne doit devenir plus démocratique, plus transparente et plus efficace. Et elle doit relever trois défis fondamentaux : comment rapprocher les citoyens, et en premier lieu les jeunes, du projet européen et des institutions européennes ?... »

Extrait de la Déclaration de Laeken (Sommet du Conseil européen de l'UE, Belgique, décembre 2001)

END OF BOX

A l'aube de ce nouveau millénaire, l'Europe – le Conseil de l'Europe et l'Union européenne – et ses citoyens se dirigent à grands pas vers une phase charnière de leur histoire.

La poursuite de l'élargissement de l'Union européenne, par exemple, et les gigantesques changements politiques, économiques et sociaux qui vont intervenir dans son sillage, sont des défis de taille pour l'ensemble du continent.

Les citoyens européens manifestent une désaffection croissante pour les structures administratives et politiques de leur continent, qu'ils estiment coupées de leurs préoccupations. Ce sentiment expliquerait, par exemple, le déclin de la participation aux élections européennes et les votes négatifs qui se sont exprimés lors des référendums nationaux sur la poursuite de l'intégration européenne. Inverser ces tendances et combler le fossé qui sépare les institutions européennes des citoyens sont donc, aujourd'hui, des objectifs prioritaires.

Cela étant, de multiples opportunités s'offrent à l'Europe et à ses citoyens. Nous avons en effet la possibilité de bâtir ensemble une Europe de la paix, fondée sur le respect et la défense des droits de l'homme, et de créer de nouvelles formes de démocratie susceptibles de rapprocher les institutions des citoyens.

Mais le plus frappant, comme le montre la Déclaration de Laeken, c'est que les jeunes sont au cœur du succès de cette vision d'une Europe authentiquement unie, pacifique et juste. La participation croissante des jeunes à la vie politique reflète des évolutions significatives au niveau de la perception de la politique et du travail de jeunesse en Europe, et de la place qui lui est accordée. Le programme JEUNESSE de l'Union européenne, le Livre blanc sur la jeunesse et les stages de formation conduits par les Centres européens de la Jeunesse du Conseil de l'Europe sont autant d'exemples de cette tendance.

Les jeunes occupent donc une place précise, bien réelle, sur la carte politique de l'Europe ; leur rôle et leur importance sont mis en lumière. Mais quel est le rapport avec l'inclusion sociale dans le travail de jeunesse ? Ce rapport, deviendra plus clair quand nous aurons examiné l'idée même de participation des jeunes.

La notion de participation des jeunes à la société, et plus particulièrement à l'organisation civile et politique de la société, évolue. La participation, ce n'est pas seulement consulter les

jeunes sur les sujets qui les concernent. C'est encourager l'engagement de jeunes véritablement représentatifs de la société à laquelle ils appartiennent. Ce dernier point nous amène au cœur du sujet.

Pour que l'engagement de la jeunesse profite à la société, il faut que tous les jeunes aient les moyens de revendiquer leur droit de participer. Il est essentiel que ceux qui ont moins d'opportunités, et surtout les plus démunis d'entre eux, puissent s'impliquer et rendre leur contribution palpable. C'est d'abord un droit fondamental. Mais la participation des jeunes ayant moins de possibilités est également le baromètre de la santé de nos démocraties. Il est impératif que la voix des jeunes les plus vulnérables et les plus marginalisés soit entendue, car leur apport, leur perspective et leurs connaissances sont une contribution inestimable aux efforts déployés pour bâtir une meilleure société pour demain. Les jeunes qui ont les vies les plus difficiles et les avenir les plus incertains peuvent nous en apprendre beaucoup sur la signification d'une Europe d'égalité, de justice et de paix, et sur le chemin qui y mène. Mais, pour ce faire, ces jeunes doivent d'abord pouvoir participer.

Certes, les perspectives et les connaissances des jeunes qui vivent de près l'exclusion sociale peuvent nous aider à identifier les racines du phénomène ; mais ces expériences sont complexes, et donc difficiles à comprendre. De fait, les jeunes dans les situations les plus délicates nous disent qu'ils ont besoin d'opportunités pour rencontrer leurs pairs dans une atmosphère d'amitié, de soutien mutuel et de sécurité. Ils nous expliquent aussi l'importance de pouvoir prendre part, aux côtés de leurs pairs, à des activités et à des projets « normaux » comme le sport, le bénévolat et les activités culturelles. C'est par cette forme d'inclusion qu'ils pourront discuter et partager leurs opinions sur des questions qui les concernent. Cela vaut pour tous les jeunes, mais plus particulièrement pour les plus démunis en termes d'opportunités.

Le travail de jeunesse est un outil essentiel pour atteindre les jeunes confrontés à l'exclusion au quotidien, et les fédérer. Certains jeunes trouvent en eux-mêmes la force de sortir de l'exclusion, mais pour ceux ayant moins de possibilités, le travail de jeunesse et les organisations de jeunesse restent leur plus sûr allié.

Si les travailleurs de jeunesse et les animateurs ne peuvent atteindre les jeunes et les inclure dans leurs activités, où ces derniers trouveront-ils la possibilité de bénéficier des expériences d'apprentissage non formel qu'offrent ces activités ? (voir 5 : *L'éducation non formelle en tant qu'outil pour l'inclusion de tous*). Comment ces jeunes parviendront-ils à se joindre aux autres jeunes et aux adultes dans les projets que leur proposent nos sociétés ? Et, en dehors des structures formelles qui ne répondent pas toujours à leurs besoins, où les jeunes les plus vulnérables trouveront-ils l'encouragement et le soutien nécessaires pour développer leur estime personnelle et la confiance en eux ? (voir 6.4 : *Explorer l'estime de soi*). Sans cette inclusion au sens large, où les jeunes les plus isolés trouveront-ils la possibilité de développer les capacités et la confiance en eux nécessaire pour pouvoir relever le défi de la représenter leurs pairs ? Et de quel avenir l'Europe se privera-t-elle en n'assurant pas cette inclusion ?

Comment les travailleurs de jeunesse et les organisations de jeunesse procèdent-ils pour favoriser l'inclusion de ces jeunes ? Ce T-Kit vise à fournir les outils conceptuels et pratiques qui permettront de répondre à cette question.

1.2 L'intérêt et l'enjeu du travail en faveur de l'inclusion

IN BOX

Des chercheurs qui avaient entrepris d'étudier l'exclusion sociale ont suivi les changements dans la vie d'un petit échantillon de jeunes qui n'étaient ni scolarisés, ni employés, ni en formation – autrement dit, l'un de ces groupes marginalisés que les pouvoirs publics cherchent à aider. La stratégie consistait à les interroger deux à trois fois sur une période de dix-huit mois. Malheureusement, malgré les contacts réguliers et les efforts soutenus des chercheurs, beaucoup de ces jeunes ont tout simplement « disparu ».

De "Missing Connections": Briton (2002)

END OF BOX

Il est difficile d'atteindre les jeunes exclus. Cette difficulté augmente en fonction de leur degré d'exclusion. Par ailleurs, nouer le contact ne suffit pas ; il faut s'engager auprès d'eux et travailler avec eux. Enfin, à ce problème s'ajoute parfois la méfiance, voire l'hostilité, qu'expriment de nombreux jeunes marginalisés à l'égard de ces professionnels qui voudraient s'immiscer dans leur vie.

D'où l'importance du travail de jeunesse. Et sa nature, souvent bénévole et locale, fait que les animateurs et les organisations de jeunesse ont plus de chances de pouvoir nouer des contacts et construire des relations avec les jeunes en marge de la société (voir 6.3 : *Etablir la confiance*).

Alors, quels avantages nous apporte à nous, animateurs, le fait de nous appuyer sur la spécificité de notre activité professionnelle et de travailler le plus possible dans le sens de l'inclusion ?

BOX

Les jeunes mères célibataires qui élèvent leurs enfants dans des conditions extrêmement difficiles sont riches de toute une expérience pratique et affective ; elles ont des ressources et sont parfaitement en mesure de comprendre certaines des injustices profondément enracinées dans notre société. Cette expérience mérite d'être partagée avec des mères dans la même situation, mais aussi avec toute personne désireuse de comprendre ce que c'est que d'élever seule ses enfants, avec un revenu très modeste, confrontée à la désapprobation et à l'attitude moralisatrice de la société. Certes, ce vécu personnel est difficile à communiquer. Et réunir des jeunes d'horizons très divers n'est pas toujours évident, ni d'ailleurs sans risque. Mais avec un peu de tact et d'engagement, la démarche est généralement bénéfique pour tous.

END OF BOX

- Dans un premier temps, il faut partir du principe que les jeunes confrontés à l'exclusion au quotidien peuvent apporter au travail de jeunesse des connaissances et des approches d'un intérêt considérable, comme nous le soulignons au chapitre précédent.
- Grâce à ce travail, les jeunes confrontés à l'exclusion bénéficieront de possibilités auparavant hors de leur portée. En étant capables de rencontrer d'autres jeunes, ils pourront, ensemble, remettre en question leurs préjugés et leurs stéréotypes. Ainsi, ils élargiront leurs horizons et diversifieront leurs contacts. Ils pourront alors voir comment se manifeste l'injustice et réfléchir à leurs préoccupations et à leurs problèmes. Et, au-delà

de leurs différences, ils se découvriront des similitudes, en tant que jeunes partageant des espoirs et des aspirations.

- Les projets de jeunes en bénéficieront également ; ancrés dans la réalité locale, ils seront mieux adaptés à leurs besoins. En sachant être à l'écoute des jeunes défavorisés, les travailleurs de jeunesse comprendront mieux ce qui importe réellement. Parce qu'elles toucheront les jeunes exclus et les impliqueront, les futures initiatives auront plus de chances d'aboutir à leur inclusion ; les actions et les projets pourront être adaptés aux véritables besoins et intérêts des jeunes, et non à l'idée que s'en font les adultes.
- Sur le plan du contenu, le projet, et toutes les personnes impliquées et concernées, y gagneront également. Le racisme, le sexisme, la pauvreté, l'inégalité et d'autres formes de discrimination et d'injustice sortiront de la sphère de la théorie pour être perçus comme de véritables forces ayant des incidences sur les jeunes. Les jeunes comprendront ainsi les réalités d'autres jeunes, grâce au lien affectif qu'ils auront noué. Ce principe, élément évident du travail de jeunesse mondial, est tout aussi valable lorsque le fossé entre les communautés – ou au sein d'une même communauté – concerne une ville plutôt qu'un continent.
- Si ce que nous apprenons ainsi en travaillant dans le sens de l'inclusion peut être partagé en dehors du secteur du travail de jeunesse, c'est toute la société qui en profitera.

Cependant, il n'est pas si simple de parvenir à ce résultat. Le travail en faveur de l'inclusion demande des changements, au niveau de l'organisation comme des individus. Par définition, en laissant les choses telles qu'elles étaient, on ne pouvait espérer parvenir à l'inclusion de tous les jeunes. Pour que la situation évolue, les individus et les organisations doivent changer leur manière d'agir. Ils doivent prendre conscience des barrières qu'ils ont érigées, peut-être à leur insu. Les porteurs de projets doivent réfléchir à leur culture organisationnelle, à leurs valeurs et à leurs pratiques, de manière à comprendre pourquoi leurs actions touchent certains jeunes et pas d'autres. Nous examinerons plus en détail certaines de ces barrières et les manières de les faire tomber dans le chapitre 3 : *Comment toucher tous les jeunes*.

Dans ce processus, il est crucial que les travailleurs de jeunesse connaissent leurs limites. Certaines barrières à l'inclusion des jeunes sont profondément enracinées, durables et structurelles. Les travailleurs de jeunesse ne peuvent les faire tomber d'un seul coup, même en ayant de bonnes intentions et en fournissant un travail acharné. Les buts doivent être réalistes et réalisables (voir la section consacrée aux objectifs SMART dans le T-Kit 3 sur la gestion de projets). De toute évidence, les projets en faveur des jeunes ne peuvent, à eux seuls, mettre fin à la pauvreté, au chômage, à la toxicomanie, au racisme et à la xénophobie, à l'échec scolaire, au problème des sans-abri, aux mauvais traitements et au manque d'attention, à la délinquance juvénile ou à tout autre problème lié à l'exclusion sociale des jeunes. Mais ces projets peuvent, dans des cadres informels, élargir les opportunités des jeunes, leur proposer de nouvelles expériences et de nouveaux défis, témoigner de la confiance dans la jeunesse et faire sortir ce qu'il y a de meilleur en eux. C'est le thème du chapitre 5 : *L'éducation non formelle en tant qu'outil pour l'inclusion de tous*.

Certains jeunes, confrontés à la discrimination et à l'exclusion au quotidien, tentent de faire face à l'humiliation et l'injustice qui les accompagnent. Pour eux, un travail de jeunesse visant l'inclusion et mené avec tact, basé sur le respect et la dignité, peut être une source inépuisable de force et de motivation personnelle. Si ce type de travail de jeunesse est

nouveau pour vous, vous trouverez quelques-uns de ses principes et de ses approches aux chapitres 6 : *Le travail de jeunesse en faveur de l'inclusion dans la pratique* et 7 : *Quelques approches spécifiques*.

Nous devons également encourager les professionnels – enseignants, personnel médical, policiers et employeurs – à prendre les jeunes au sérieux, à les écouter et à ne pas leur faire la morale, à entamer avec eux un vrai dialogue et à accepter que les jeunes aient beaucoup à nous apporter. L'importance des partenariats dans la lutte contre l'exclusion sociale et la promotion de l'inclusion est analysée au chapitre 4 : *Les jeunes et leur environnement*.

Si vous êtes formateur et que vous désirez attirer l'attention sur les différentes questions liées au travail avec les jeunes les moins favorisés en termes d'opportunités, vous trouverez dans ce T-Kit une série de méthodes et d'exercices au chapitre 8 : *Partie pratique – Exercices*.

Dans les pages qui suivent, nous allons nous attaquer à une difficulté majeure, à savoir tenter de comprendre la signification de l'inclusion et d'identifier ces « jeunes ayant moins de possibilités » (2: *Définitions*).

2 DEFINITIONS

Par Tom Croft

2.1 Problèmes de mots

Dans notre rôle d'animateurs de jeunesse désireux de travailler dans le sens de l'inclusion, nous sommes confrontés à maints défis. L'un d'entre eux consiste à trouver les mots justes pour désigner ces jeunes dont l'inclusion forme l'épine dorsale de nos projets.

Année après année, de nombreux termes ont été contestés. Aussi a-t-il été décidé de les éviter, de les changer, voire de les abandonner en réponse aux critiques formulées ; certains parce qu'ils étaient de toute évidence péjoratifs, comme les « *deabead dads* » (les pères délinquants) ou la « *underclass* » (le prolétariat) ; d'autres, comme les « pauvres », les « handicapés » ou encore les « chômeurs », parce qu'ils étaient inadaptes. Par exemple, le programme JEUNESSE de la Commission européenne a progressivement abandonné l'expression de « jeunes défavorisés » au profit de « jeunes ayant moins de possibilités » (une expression en soi un peu maladroit et susceptible de changer avec le temps), que nous avons utilisée autant que possible dans ce T-Kit. (voir 6.1 : *Ethique*).

Quels que soient les termes que nous utilisons, nous devons être conscients que :

- Les mots sont puissants et complexes ; ils peuvent blesser, même si l'on est bien intentionné et que l'on n'a aucune volonté d'offenser son interlocuteur ou de lui manquer de respect.
- Les mots donnent forme à notre pensée et à nos réponses. Des termes descriptifs, comme « jeune délinquant » ou « victime de violences », conduisent souvent à des associations d'idées sans fondement, mais qui, une fois formulées, peuvent être difficiles à dissiper.
- Les mots, malgré leur importance, ne doivent pas devenir une obsession. Si nous passons trop de temps à nous en soucier, nous risquons de ne rien faire de concret.

Le problème est que nous nous trouvons en présence de deux forces opposées dès que nous travaillons avec des personnes confrontées à l'exclusion au quotidien. Nous sommes tirés dans une direction par les gouvernements, les décideurs, les managers, les analystes, les donateurs et autres bailleurs de fonds. Pour eux, nous devons cibler et identifier des groupes spécifiques de jeunes ; pour ce faire, nous sommes obligés d'utiliser des étiquettes pour décrire la vulnérabilité particulière de ces jeunes, la gravité des problèmes qu'ils rencontrent, la difficulté à améliorer leur situation, l'injustice et les souffrances auxquelles ils sont confrontés. Nous devons agir ainsi pour mettre la société face à ce que les jeunes nous disent de leurs situations et de leurs aspirations. Nous essayons de le faire de façon claire et concise dans le but d'augmenter nos chances d'obtenir les ressources nécessaires qui vont nous permettre de réaliser notre véritable but : travailler avec les jeunes.

Dans nos relations avec les jeunes, nous subissons une pression inverse. Nous savons qu'il est absurde – voire dangereux – de coller des étiquettes ; ce sont des individus, ils ne constituent pas un groupe uniforme. Nous savons en outre qu'ils n'aiment pas être catalogués. Nous sommes conscients de leur droit à la dignité et au respect. Par conséquent, nous sommes mal à

l'aise de devoir les décrire en des termes qu'ils ne choisiraient pas pour se décrire eux-mêmes. D'où ces tiraillements dans nos relations avec les deux publics auxquels nous nous adressons.

Dans la mesure où il n'existe pas de langage idéal pour décrire les jeunes socialement exclus, il vaut mieux être prudent et éviter de donner des descriptions trop figées. Il est par ailleurs sage de suivre les grands principes suivants :

- Être le plus précis possible, tout en évitant d'utiliser un vocabulaire trop technique ou trop ésotérique. Beaucoup d'handicapés rejettent des formulations comme « souffrants » et « attachés à leur fauteuil roulant », du fait de leurs connotations péjoratives et condescendantes, et parce qu'elles sont inadaptées, tout simplement. Ils ne sont pas forcément « attachés à leur fauteuil roulant » ; et, à moins d'en être sûr, c'est faire preuve de présomption ou être mal informé que de présupposer que quelqu'un souffre.
- Être attentifs à ce que les jeunes veulent. Les jeunes d'origine turque ou marocaine qui vivent aux Pays-Bas se décriraient-ils comme des « Mederlander » (un terme inventé par le gouvernement hollandais pour suggérer qu'ils sont des « quasi-Néerlandais ») ? Dans la négative, devons-nous le faire ? Et les « jeunes ayant moins de possibilités » se reconnaîtraient-ils dans cette formulation ?
- Ne jamais oublier la dignité des personnes que nous décrivons. En guise de test très simple, posons-nous la question suivante : voudrions-nous être ainsi qualifiés ? Serions-nous contents qu'une telle description s'applique à une personne qui nous est proche ?
- Toujours préciser qu'une description renvoie à la situation des jeunes à un moment donné, et non aux jeunes eux-mêmes. Ainsi, en qualifiant un groupe de « à risque » ou « défavorisé », nous faisons référence à des conditions actuelles ou récentes qui ont des incidences sur les opportunités de ce groupe. Il ne s'agit en aucun cas d'une étiquette définitive.

2.2 Qui sont les jeunes ayant moins de possibilités ?

Box

« Lorsque les gens ne quittent jamais leur lieu de vie, leur immeuble ou leur cité, un mur se construit ; ils ne voient rien d'autre que leur immeuble ou leur cité. C'est dangereux. Sortir, se déplacer, cela veut dire rencontrer d'autres personnes. Cela vous donne l'impression de changer le monde. Il faut détruire le mur qui vous empêche de sortir et de voir les autres. »
European White Paper on Youth Policy: A Contribution from the Poorest Young People, International Movement ATD Fourth World, 2001 (Livre blanc sur la jeunesse : Contribution des jeunes les plus pauvres, Mouvement international ATD Quart Monde, 2001)

End of box

Ces experts absents

Ce sont là les mots d'une jeune femme évoquant son expérience de l'exclusion, de la discrimination et de la pauvreté, des sujets souvent évoqués mais pas toujours bien compris.

Les universitaires, les conseillers politiques, les travailleurs sociaux, voire les animateurs, sont souvent présentés comme des spécialistes de l'exclusion. Beaucoup d'entre eux disposent certes d'un savoir très précieux, fruit d'années de recherche sérieuse ou d'engagement concret.

Et beaucoup portent en eux de profondes convictions, nourries par les injustices dont ils ont été les témoins. Mais rares sont ceux qui possèdent cette connaissance directe, résultat d'une vie passée à lutter contre l'exclusion. Ces « experts absents », ce sont ceux qui ne participent pas au débat et dont l'expertise n'est pas suffisamment reconnue et exploitée.

Cette situation s'explique en partie par notre difficulté à nous débarrasser des normes et croyances socialement acceptées concernant l'autorité et les connaissances ; ainsi, les résultats scolaires et le statut professionnel sont des valeurs que, par habitude, nous respectons. Certes, il y a du bon sens dans cette attitude, mais le revers de la médaille, c'est que nous risquons de nous enfermer dans ces habitudes. Le problème vient aussi des institutions et des structures de la société, qui sont peu adaptées et manquent de moyens pour toucher et impliquer les personnes exclues. Cette « discrimination institutionnelle » est l'un des principaux moteurs de l'exclusion. Une autre raison, nous le verrons par la suite, est que la discrimination, l'exclusion et l'insécurité se nourrissent mutuellement, jour après jour. Il est donc d'autant plus difficile de les combattre au quotidien. Or, sans soutien, il est souvent impossible de se représenter soi-même ou de représenter les autres. La société comprend encore moins l'exclusion, et notre capacité à la combattre s'en trouve réduite.

Un double risque

Le travail effectué dans les sphères universitaire et politique porte généralement sur l'identification et la description des groupes vulnérables. Certes, ce classement par catégories peut être utile, voire nécessaire pour la recherche quantitative et l'évaluation statistique de l'impact des mesures politiques et des programmes mis en place. Mais utilisée à l'excès, une telle approche peut donner une vision déformée des jeunes et de leurs situations.

Toute liste répertoriant les groupes exclus soulève la question de savoir pourquoi ces groupes sont considérés en risque d'exclusion, et pas les autres. Par exemple, comment classer les mères adolescentes ou les jeunes ruraux isolés ? Certains groupes de jeunes sont souvent absents de telles listes du fait de leur forte spécificité ; c'est le cas de ceux qui ont la charge de parents ou de proches dépendants. En voulant rendre justice à toutes les requêtes fondées, on aboutirait à une liste interminable.

La difficulté de classer les jeunes est liée aussi au fait que certains appartiennent à plusieurs catégories à la fois. Eux-mêmes peuvent considérer qu'ils appartiennent à plusieurs groupes – ou alors à aucun. Cela étant, prendre conscience qu'une personne peut appartenir à plusieurs groupes vulnérables nous amène à mieux comprendre l'exclusion sociale. Qu'en est-il si, outre le fait d'appartenir à une minorité ethnique, vous vivez dans une situation de pauvreté durable ? Et si vous êtes une mère isolée, avec un très bas salaire, vivant en zone rurale ? Si tous ces groupes sont en risque d'exclusion sociale, êtes-vous alors doublement ou triplement à risque ? Cette idée de « double risque » ou d'« insécurité multiple » permet une compréhension plus holistique de l'exclusion, de ses causes et de ses conséquences.

Une approche par les droits de l'homme

Box

« La précarité est l'absence d'une ou plusieurs des sécurités permettant aux personnes et aux familles d'assumer leurs responsabilités élémentaires et de jouir de leurs droits fondamentaux. L'insécurité qui en résulte peut être plus ou moins grave et définitive. Elle conduit le plus souvent à la grande pauvreté quand elle affecte plusieurs domaines de l'existence, qu'elle tend à se prolonger dans le temps et devient persistante, qu'elle compromet gravement les chances de reconquérir ses droits et de ré-assumer ses responsabilités par soi-même dans un avenir prévisible. »

Définition de la précarité adoptée par le Conseil économique et social français (1987) et par le Conseil économique et social des Nations Unies (1996)

End of box

Cette définition concerne la précarité, mais elle pourrait tout aussi bien décrire l'exclusion sur le long terme. Elle met en effet le doigt sur la réalité qui est celle de nombreux jeunes marginalisés dans nos sociétés, et elle souligne trois aspects importants qui la caractérisent :

- *Les insécurités multiples.* Les jeunes les plus vulnérables sont souvent confrontés à plusieurs insécurités en même temps : chômage, discrimination et isolement ; ou logement inadapté, problèmes de santé et éducation ou formation insuffisante.
- *Persistance.* Si de telles insécurités persistent dans le temps, elles peuvent générer d'autres insécurités et se nourrir mutuellement : un logement inadapté peut conduire à une dégradation de l'état de santé ; la discrimination, au chômage ou à des problèmes scolaires ; l'éclatement de la cellule familiale, à l'isolement.
- *L'érosion des droits et des responsabilités.* Finalement, les droits et les responsabilités de nature culturelle, civile et politique sont réduits ou menacés : il est difficile de réussir à l'école quand on vit la discrimination au quotidien. Sans éducation de base, comment trouver du travail ? Sans travail, comment trouver un logement décent ? Lorsque la confiance en soi est ébranlée, dans un climat d'incompréhension générale, il est très difficile de participer à des activités civiques et culturelles. Toutes ces pressions peuvent générer des tensions intolérables dans la vie de famille. Ce cercle vicieux peut continuer à l'infini et affecter progressivement tous les domaines de l'existence.

Dans de telles circonstances, la vie devient un combat au quotidien. On se bat pour parvenir à assumer ses responsabilités et à jouir de ses droits fondamentaux, qui vont de soi pour la plupart d'entre nous ; l'individu est alors exclu de la société et de ses projets.

En nous aidant à comprendre leurs expériences, les jeunes tels que ceux évoqués au début de cette section nous parlent aussi de leurs aspirations. Le rôle du travail de jeunesse dans cette lutte contre l'exclusion consiste à offrir davantage d'opportunités à ces jeunes qui en sont privés. Mais cela n'est pas une fin en soi ; le but est de les épauler dans leurs efforts pour éviter le piège de la violence, et de s'associer à eux pour faire tomber le mur.

3 COMMENT TOUCHER TOUS LES JEUNES ?

Par Veronique Crolla

3.1 Obstacles

Les jeunes souffrent de la double image que l'on donne d'eux. D'un côté, les médias et les politiques les décrivent comme des citoyens passifs, voire des délinquants potentiels. De l'autre, dans les spots publicitaires et les films, ils semblent actifs, puissants, heureux et forts. En réalité, peu d'entre eux parviennent à s'identifier à l'une ou l'autre de ces images. La plupart des jeunes ayant moins de possibilités subissent des pressions diverses et rencontrent différents types de difficultés, comme nous l'avons mentionné dans la section 2.2. Dans ces circonstances, le simple fait de vivre leur vie leur prend beaucoup de temps et d'énergie, les empêchant de participer aux activités qui leur sont proposées.

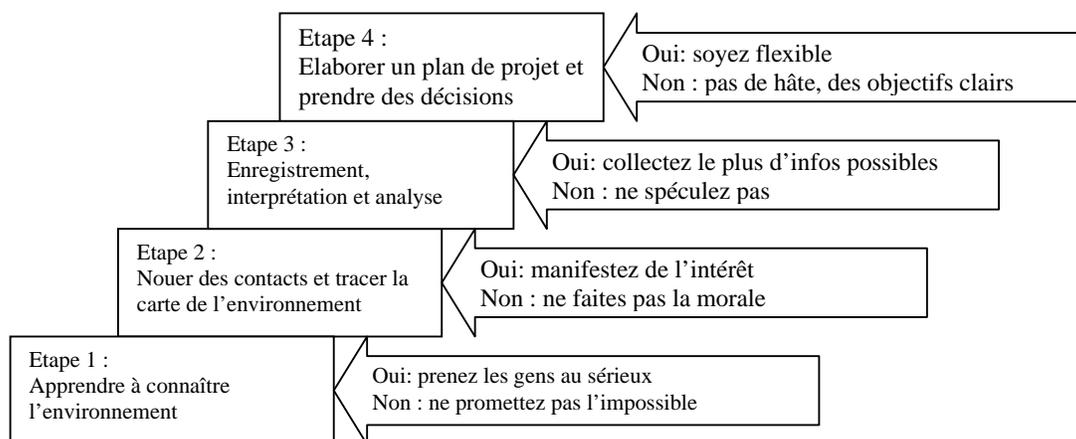
C'est là un des obstacles que les travailleurs de jeunesse vont devoir surmonter pour toucher *tous* les jeunes. Au minimum, il est de leur responsabilité d'offrir à tous les jeunes la possibilité de participer, en leur laissant le choix. Au mieux, ils peuvent se fixer pour objectif d'atteindre un certain groupe cible sous-représenté. Car, tout d'abord, il leur faut prendre conscience des éventuelles barrières auxquelles pourrait se heurter le travail de jeunesse en faveur de l'inclusion. Un animateur idéaliste peut avoir du mal à comprendre pourquoi les jeunes ne se joignent pas à des activités amusantes. Mais, pour beaucoup de jeunes, la priorité est de prendre soin d'eux-mêmes et d'affronter les difficultés qui se présentent ; les travailleurs de jeunesse devraient en tenir compte.

Intéressons-nous aux raisons qui peuvent empêcher les jeunes de se joindre à nos activités :

Obstacles personnels	Obstacles pratiques
<ul style="list-style-type: none">- manque d'estime de soi, de confiance en soi- manque d'encouragement- refus d'être traité avec condescendance- image peu attrayante du travail de jeunesse (« c'est pour les filles et les poules mouillées »)- peur d'être discriminé- activités inintéressantes	<ul style="list-style-type: none">- manque d'informations- sentiment de ne pas avoir l'autorisation – pression du groupe- manque de temps et/ou d'énergie- manque d'argent- conflits culturels ou religieux- problèmes de mobilité

Ce tableau n'est pas complet et, espérons-le, votre groupe cible ne sera pas concerné par tous ces obstacles à la fois. Quoi qu'il en soit, il peut vous aider à comprendre pourquoi certains groupes ne se joignent pas spontanément à vos activités. Parfois, les jeunes invoquent un prétexte pour dissimuler la vraie raison. Par exemple, un jeune que ses parents n'autorisent pas à participer peut dire que les activités lui semblent stupides. Il est possible d'identifier beaucoup d'obstacles en réfléchissant aux caractéristiques de votre groupe cible : un rôti de porc ne conviendra pas à des jeunes des communautés juives ou musulmanes ! Les jeunes avec des parents à charge vont avoir des difficultés à participer, car quitter la maison leur est parfois impossible. Il en va de même pour les jeunes handicapés ou les jeunes ruraux isolés, pour d'autres raisons. Et puis la religion et/ou la culture peuvent entraver la participation à des projets mixtes.

En conclusion, lorsque les jeunes se tiennent à l'écart de vos activités, il y a toujours une raison. Une des façons de trouver une explication consiste à interroger les jeunes eux-mêmes. Et, si vous voulez parvenir à vraiment bien les connaître, pensez à leur environnement. Le schéma ci-dessous représente une approche systématique visant à améliorer la qualité des relations avec les jeunes et leur environnement.



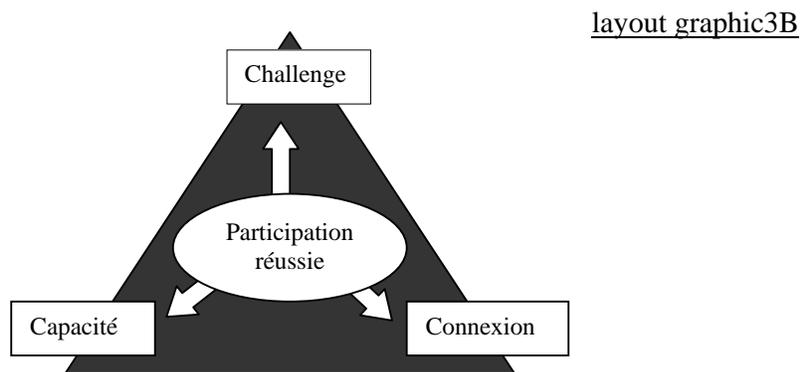
Graph to be laid out

- *Etape 1.* Rendez-vous dans les lieux où vous pourrez entrer en contact avec les jeunes que vous ciblez. Découvrez leur environnement et leurs conditions de vie (voir 4.1 : *Les jeunes*). Evoquez de façon informelle avec les jeunes leurs besoins et leurs souhaits, et n'oubliez pas de réunir des informations sur les jeunes « invisibles » (ceux que vous ne rencontrez pas dans la rue). Ecoutez activement, mais ne faites pas de promesses que vous ne pourriez tenir. Evitez d'être condescendant.
- *Etape 2.* Il est important d'établir une relation de confiance avec les jeunes (voir 6.3 : *Etablir la confiance*). Vous ne devez pas faire la morale ni porter de jugement lorsque les jeunes évoquent leurs expériences. Manifestez de l'intérêt pour ce qu'ils font, ont fait et envisagent de faire. C'est là que vous pourrez semer les graines de leur future participation à vos activités.
- *Etape 3.* Analysez les informations que vous avez collectées par le biais de vos contacts avec le groupe cible. Faites le point sur les enjeux auxquels sont confrontés les jeunes au quotidien, sur les obstacles qui les empêchent de se joindre à vos activités, sur ce qu'ils apprécient et ce qu'ils n'apprécient pas, etc. Ces informations devraient vous donner une idée des types d'activités et des projets qui pourraient leur convenir le mieux.
- *Etape 4.* Lorsque vous décidez de monter des projets axés sur votre groupe cible, exploitez toutes les informations collectées et faites participer les jeunes dès le début. Si l'improvisation et la souplesse sont essentielles à tout projet – notamment quand des jeunes vulnérables sont concernés –, il est impératif d'avoir un plan pour ne pas perdre de vue vos buts et vos objectifs. Vous devez pouvoir vous appuyer sur des orientations précises. Soyez transparent quant à vos objectifs – et assurez-vous que les jeunes portent un réel intérêt à votre projet. Vous trouverez de plus amples informations sur l'élaboration de projets dans le T-Kit sur la gestion de projets.

Dans le processus qui consiste à adapter votre travail de jeunesse à un groupe cible spécifique, il est important que vous ne portiez pas seul toute la charge de travail. Comme nous le verrons au point 4.2 : *Etablir des partenariats*, vous devez échanger des idées avec vos collègues (ou d'autres acteurs dans l'environnement de votre groupe cible), et tenter de les avoir à vos côtés.

3.2 Pourquoi les jeunes participent

Pour atteindre les jeunes ayant moins de possibilités, il faut adapter vos projets à leurs besoins spécifiques. Il convient de trouver le juste équilibre entre les intérêts des jeunes, leurs compétences et leurs limites. Ensuite, il est important de les impliquer tout au long du processus, afin de les aider à s'approprier le projet.



Jans et De Backer (2001) évoquent « les trois C d'une participation réussie » : Challenge, Capacité et Connexion.¹ Cela signifie qu'une activité doit représenter un challenge, qu'elle doit inciter les jeunes à s'embarquer dans l'aventure pour tenter de repousser leurs limites. Mais le challenge en question ne doit pas être insurmontable, car cela risquerait de les faire renoncer ou, s'ils échouaient, de les frustrer et de les faire hésiter la prochaine fois avant de se joindre à un tel projet. D'un autre côté, le challenge doit être suffisamment ambitieux pour ne pas être ennuyeux ou priver les jeunes du sentiment de réussite (« Nous l'avons fait ! »). Aussi le travailleur de jeunesse doit-il connaître les capacités et les aptitudes des jeunes, et adapter le projet en conséquence, de façon à obtenir une série de petites réalisations et réussites. Enfin et surtout, les jeunes doivent se sentir connectés à l'activité, qui doit être adaptée et compatible avec le monde dans lequel ils vivent. Lorsque vous réussissez à assurer ces 3 C et à les maintenir en équilibre, alors vous avez fait un premier pas vers la réussite.

Un autre principe garant d'un travail fructueux avec les jeunes ayant moins de possibilités consiste à les impliquer dès le début. Il ne s'agit pas de mener un projet *pour* les jeunes, mais plutôt *avec* les jeunes et, mieux encore, de les laisser aux commandes. Les jeunes avec qui vous travaillez sont les mieux placés pour vous dire ce qu'ils aiment et n'aiment pas, pourquoi leurs amis ou leur famille désapprouveraient tel ou tel projet. Il est donc capital que l'activité tourne autour des jeunes, et qu'elle leur donne un sentiment de propriété et de responsabilité. Les jeunes doivent être des partenaires égaux dans la planification, la mise en œuvre et l'évaluation du projet.

¹ Avec l'aimable autorisation du Conseil de la jeunesse flamande –JeP. Web: www.vlaamsejeugdraad.be

Box

Un nouveau centre de jeunesse a ouvert ses portes dans un des quartiers les plus pauvres d'une ville du nord de l'Espagne. Malheureusement, à cause du manque de fonds, le personnel a été réduit et de nombreuses activités ont dû être supprimées. Un jour, les plus âgés des jeunes sont allés discuter avec les animateurs encore présents de la possibilité d'élargir les heures d'ouverture du centre ; ces derniers leur ont fait remarquer que, n'étant que deux, cela ne serait pas gérable. Les jeunes ont alors proposé leur aide pour l'organisation et l'encadrement d'activités, et pour trouver des personnes pour les activités qu'ils ne pouvaient prendre en charge. Les responsables ont accepté l'offre et le projet a été mis en œuvre. Au départ, il y a eu beaucoup de problèmes. Malgré les bonnes intentions des deux parties, le personnel avait le sentiment de porter toute la responsabilité sur ses épaules et avait du mal à déléguer ses pouvoirs aux jeunes. Les jeunes, de leur côté, avaient des difficultés à respecter les horaires de travail, et à faire preuve de la ponctualité et du sérieux exigés par le travail de jeunesse. Au bout de quatre mois, une grave dispute a éclaté, et les parties se sont réunies autour de la table. De nouveaux accords ont été pris, les responsabilités ont été clairement réparties et, pour commencer, un projet commun a été initié : l'organisation, par le centre de jeunesse, d'une fête de rue pour tout le quartier. Tous étaient inquiets après cette réunion, conscients qu'en cas d'échec, ce serait la fin du centre. En réfléchissant à cette éventualité, ils se sont aperçus que le centre comptait vraiment pour eux et qu'ils seraient très malheureux s'il devait disparaître. Les jeunes ont fait leur possible pour faire participer tout le quartier, surmontant leur crainte de solliciter l'aide des commerçants, des autorités locales et d'autres personnes. Inutile de dire que la fête fut un énorme succès ; elle a permis d'établir solidement le centre dans le quartier et de quadrupler ses effectifs.

End of box

Avant de commencer une activité ou un projet avec des jeunes ayant moins de possibilités (et probablement avec tous les jeunes), vous pouvez vous référer à la liste de contrôle ci-dessous pour évaluer l'accessibilité de votre activité. Cette liste n'est pas exhaustive ; elle ne s'applique pas forcément à tous les projets, mais elle peut constituer un point de départ et être adaptée et complétée au fur et à mesure.

Put this on a shaded "page" as in previous T-Kits. Add ✓ before each dot.

Liste de contrôle avant le début de l'activité

- Apprenez à connaître votre groupe cible, les besoins et les intérêts des jeunes qui le composent, leur culture, leurs visions de l'avenir et leurs situations personnelles.
- Utilisez différents médias et lieux pour faire connaître votre activité et pour l'adapter à votre groupe cible (bouche-à-oreille, affiches dans les écoles, les centres communautaires, les supermarchés, les bars et la rue, et les médias locaux).
- Renseignez-vous sur les personnes ayant participé à des activités similaires dans le passé (groupe d'âge, sexe, culture...), et analysez les raisons de l'absence des autres (amis, frères/sœurs, jeunes du quartier, etc.).
- Éliminez tous les obstacles possibles (moment choisi pour l'activité, obstacles financiers, accessibilité du lieu de rencontre, etc.).
- Assurez-vous que l'activité est attrayante pour le groupe cible (si ce n'est pas le cas, rendez-la attrayante). Des petits plus (une boisson gratuite, l'accès libre à la salle de sport, une casquette ou un tee-shirt offerts) peuvent inciter les jeunes à participer.

- Choisissez les travailleurs de jeunesse en fonction du groupe cible et du sujet de l'activité, en prenant en compte leur culture, leur âge, leur sexe ou encore leur religion.
- Assurez-vous que les autres personnes concernées (parents, enseignants, voisins) sont au courant de l'activité, l'approuvent et la soutiennent.
- Présentez l'activité au moyen d'une formule ou d'une méthode adaptée au groupe et au thème de l'activité (éducation par les pairs, vidéo, recherche, discussion, etc.).
- Assurez-vous que l'activité constitue un défi suffisamment stimulant mais pas trop ambitieux.
- Adaptez l'activité aux capacités des jeunes.
- Adaptez l'activité aux intérêts des jeunes.
- Faites participer les jeunes à l'élaboration et à la mise en œuvre de l'activité à tous les niveaux.
- Veillez à ce que les jeunes sachent parfaitement ce qu'ils peuvent attendre de l'activité, ce qu'ils devront faire et comment.

End of shaded "page"

Sachez que la réussite n'est pas garantie. Ainsi, un projet qui a bien fonctionné une année peut être un échec l'année suivante. Il faut donc en permanence faire le point sur les obstacles et les besoins du groupe cible, reconsidérer vos objectifs et examiner minutieusement votre rôle vis-à-vis du groupe. Le plaisir de travailler avec des jeunes ayant moins de possibilités provient précisément du fait qu'ils sont rarement prévisibles. Souvent, les initiatives en faveur des jeunes ne donnent pas de résultat immédiat, mais, petit à petit, elles s'installent. Les jeunes sont motivés et, en participant au projet, ils retrouvent le chemin du marché de l'emploi. En acquérant quelques capacités professionnelles spécifiques et des compétences pour la vie, ils parviennent à trouver du travail – ce qui est le meilleur moyen d'assurer leur inclusion dans la société.

Box

Dans de nombreux pays, le manque de terrains et d'équipements rend difficile la pratique du sport. Les jeunes sont les premiers affectés par cette situation. Constatant qu'en France du matériel sportif était régulièrement déclassé et mis au rebut, un groupe de jeunes Français a eu l'idée de le récupérer et de le rénover pour le redistribuer à l'étranger. Après une année de travail sur ce projet dans le cadre de « Initiatives en faveur des jeunes » (programme JEUNESSE), un atelier consacré à la restauration de matériel sportif a finalement vu le jour en juin 2000, sous le nom de « Sport sans frontières ». Aujourd'hui, c'est une ONG active dans le domaine du sport, née d'un projet imaginé et conduit par un groupe de jeunes qui a eu la possibilité de concrétiser son idée. A ce jour, une quarantaine de personnes a bénéficié d'une formation dans le cadre de cet atelier, et vingt-cinq sont actuellement employées.

End of Box

3.3 Motivation

Box

La rencontre avait été parfaitement préparée. Steve avait collé des affiches dans toute la ville, il en avait parlé autour de lui, avait encouragé ses amis à venir ce soir-là et avait même été interviewé par une radio locale. La rencontre devait commencer à 20 heures, mais Steve était là depuis 19 heures. Il avait installé les chaises, préparé du café et relu une dernière fois ses notes. Peter était arrivé à 19h30 avec dix gâteaux. Il avait rempli les dix premières tasses et

découpé un gâteau en fines tranches, tandis que Steve débarrassait son sweater de peluches invisibles.

A 20 heures, personne ne s'était présenté. Steve avait ouvert la porte pour jeter un coup d'œil curieux dans les rues désertes. Il était revenu, avait bu une tasse de café et mangé un peu de gâteau. 20h15, 20h30. Le premier thermos de café était vide, et personne n'avait montré le bout de son nez. 21 heures. Peter avait commencé à replier les chaises et s'était assis à côté de Steve sur la table. Steve l'avait regardé avec un grand sourire et lui avait dit : « Eh bien, en tout cas nous sommes déjà deux. »

End of box

Motiver les jeunes est une tâche difficile, parfois frustrante. Mais, avec un peu de préparation et en adoptant la bonne attitude, il est possible de les embarquer dans votre projet. Votre propre énergie et votre enthousiasme sont essentiels si vous voulez obtenir de bons résultats. Rester positif et capable de dire « Eh bien, en tous cas nous sommes déjà deux » est l'un des facteurs clés de la motivation. Si vous êtes motivé, alors vous parviendrez à entretenir la motivation chez les autres.

Le T-Kit sur le Service volontaire international contient un chapitre sur la façon de maintenir la motivation chez les jeunes, qu'il décrit comme un combat pour mobiliser les « e-forces » des jeunes : énergie, excitation, enthousiasme et effort. Les jeunes ne livreront leurs « e-forces » qu'en échange de la satisfaction de leurs besoins. Et les travailleurs de jeunesse, par leurs projets, peuvent faire beaucoup pour répondre à ces besoins.

- *Avantages sociaux.* Les jeunes recherchent du plaisir, un statut social, la reconnaissance, l'appartenance à un groupe.
- *Avantages pragmatiques.* Les jeunes veulent comprendre le sens de ce qu'ils font : possibilité d'accéder à une salle de sport pendant le projet, d'ajouter de nouvelles compétences à leur CV, ou partir à l'étranger dans le cadre du projet.
- *Avantages psychologiques.* Les jeunes se cherchent constamment ; ils doivent trouver leur propre chemin dans la vie. Désireux de se distinguer des autres, ils ont besoin de l'estime d'eux-mêmes (voir 6.4 : *Explorer l'estime de soi*).
- *Avantages matériels.* Les jeunes sont parfois très sensibles à de petits avantages matériels – un tee-shirt, une boisson gratuite ou un petit cadeau. Il ne s'agit pas de corruption, mais d'une stratégie pour les convaincre de participer au projet ; une fois qu'ils seront activement impliqués, ils devraient trouver d'autres avantages à leur participation.

Cette analyse psychologique ne sera probablement pas très parlante pour les jeunes. Il appartient au travailleur de jeunesse de la traduire dans le langage de son groupe cible. Au lieu de « prise de conscience interculturelle », il peut promouvoir un déplacement à l'étranger pour une compétition de break dance. A la place de « acquisition de compétences organisationnelles », il peut évoquer la construction d'une nouvelle rampe de skateboard.

S'ils s'impliquent activement dans des activités visant ces objectifs, les jeunes auront la possibilité d'approfondir leurs intérêts, d'élargir leurs compétences et de les mettre en application. Et, si on les laisse décider de ce qu'ils veulent faire et de la façon dont ils veulent y parvenir, ils pourront s'approprier l'activité et en tirer encore plus d'avantages. La tâche du travailleur de jeunesse consiste à offrir un cadre, à motiver, à soutenir et à conseiller si nécessaire, et à s'effacer lorsque les jeunes peuvent se débrouiller seuls. Le succès dépend

souvent du développement de ce sentiment d'appropriation et de responsabilité chez les jeunes.

Box

En 2001, un petit groupe, formé en majorité de jeunes, a organisé une manifestation contre la politique du gouvernement des Pays-Bas à l'égard des îles Moluques. Cette manifestation, bien que de faible ampleur, a échappé à tout contrôle lorsque les unités antiémeute, dans leurs plus beaux atours, ont fait face aux manifestants. Les jeunes se sont sentis agressés par cette image provocante, et les unités antiémeute ont réagi en conséquence.

Un an plus tard, une nouvelle manifestation fut annoncée. Mais, cette fois, les organisateurs et la police se sont rencontrés auparavant pour évoquer la question et sont parvenus à un accord : la police déploierait ses forces habituelles, les unités antiémeutes ne seraient pas visibles et le comité organisateur formerait un groupe chargé du service d'ordre avec ses propres membres. Même si la manifestation n'a pas été totalement pacifique, le service d'ordre a réussi à contrôler la foule mieux que n'aurait pu le faire la police.

End of box

Pour qu'un engagement actif se transforme en une expérience positive, plusieurs conditions doivent être remplies.

- *Les jeunes doivent être pris au sérieux.* Il faut les encourager à participer et écouter leurs opinions, auxquelles il faut apporter des réponses claires, afin de ne pas créer d'attentes irréalistes par rapport au projet.
- *Les responsabilités doivent être partagées entre les deux parties.* Il faut confier aux jeunes une juste part de responsabilités, afin qu'ils puissent s'approprier le projet. Mais les animateurs ne doivent pas pour autant les laisser se débrouiller seuls. Ils conservent en effet la responsabilité des jeunes avec lesquels ils travaillent, mais aussi des processus et des résultats du projet. Autrement dit, les animateurs doivent prévoir une formation et un encadrement pour les personnes impliquées dans le projet.
- *Il faut assurer suffisamment de diversité.* Les travailleurs de jeunesse doivent s'assurer que tous les jeunes peuvent participer (voir 3.1 : *Obstacles*). Il faut prévoir des activités adaptées à tous les jeunes, quels que soient leur culture, leurs intérêts ou leurs compétences. Il faut les encourager à trouver l'activité qui correspond à leurs intérêts et à leurs capacités.
- *Il faut consacrer suffisamment de temps et d'argent au projet.* Les jeunes ayant moins de possibilités ne vont pas forcément venir frapper à votre porte pour participer à vos activités. Les impliquer activement exige du temps et des efforts (et de l'argent, en général). Le travail, le personnel et les finances doivent être planifiés en conséquence.
- *Les expériences doivent être évaluées et les résultats exploités efficacement.* Il convient d'évaluer l'activité et toutes les personnes qu'elle a impliquées : les participants, les animateurs et tous les autres partenaires associés (par exemple, parents, enseignants, entraîneurs sportifs, etc.). Les suggestions d'amélioration doivent être prises en considération pour les projets futurs.
- *Les activités ne doivent pas être des événements isolés.* Un seul projet ne peut changer le monde. Même si les jeunes ont vécu une expérience très forte grâce au projet, il est important d'entretenir la dynamique enclenchée. Un projet n'est qu'un pas sur une longue route, et le rôle des travailleurs de jeunesse est de favoriser la progression vers l'objectif fixé pour chaque jeune (voir 4.3 : *Des contextes de travail différents*).
- *Le travail de jeunesse n'est pas une île.* Il est rare qu'un projet ne concerne que les jeunes. Il est important qu'il tisse un lien avec la communauté. Les projets qui favorisent

l'engagement de la communauté aide à combler le fossé entre les jeunes et la société, et améliorent souvent la confiance entre ces deux groupes. Le théâtre, par exemple, peut permettre de faire participer les parents et les enseignants pour les costumes, les lumières, les textes, etc. Et la représentation finale peut impliquer l'ensemble de la communauté.

3.4 Des activités attrayantes

Box

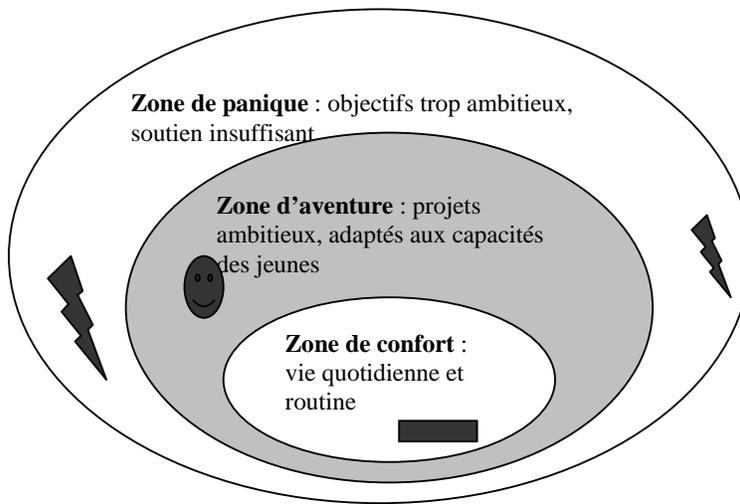
« Hip hop session 2001: des fresques pour dynamiser la ville ». Tel est le titre d'un projet de jeunes conduit à Bruxelles dans le cadre de l'Action 3.2 du programme JEUNESSE (« Initiatives de groupe »). Le projet visait la réalisation d'une fresque peinte à la bombe, sur le thème de la prévention juridique (exemple : vol de voitures, sécurité routière, protection de l'environnement). Avec l'accord de la commune concernée (Auderghem), des jeunes âgés de 18 à 25 ans de deux communautés de Bruxelles ont entrepris de décorer une station de métro délabrée. Ils ont participé à toutes les phases du projet : réunions préparatoires, collecte de fonds (privés et publics), ateliers, etc. Aujourd'hui, ils sont fiers du résultat, mais surtout de la reconnaissance officielle du mouvement graffiti en tant que discipline attrayante et respectable. Le graffiti peut être autre chose que du vandalisme : il permet l'expression de la créativité et va au-delà d'une simple démarche de protestation. Ce projet a offert à des jeunes d'horizons divers mais partageant les mêmes besoins d'expression la possibilité de se rencontrer et de prendre part à une activité attrayante.

End of Box

Si vous voulez que des jeunes ayant moins de possibilités prennent part à vos activités, il vous suffit de retenir une chose : faites-leur des propositions attrayantes. Souvent, ils sont séduits par des ateliers et des événements basés sur l'action, qui les stimulent et prolongent d'une certaine façon leurs loisirs habituels. Il appartient donc aux travailleurs de jeunesse d'intégrer des expériences éducatives non formelles dans le cadre d'activités apparemment purement ludiques. Toutefois, il n'est pas nécessaire de révéler cet objectif caché aux jeunes.

L'objectif des expériences éducatives élaborées par les animateurs est d'élargir les horizons et les compétences des jeunes. Certes, comme mentionné dans le paragraphe précédent sur les trois C (Challenge, Capacité, Connexion), l'activité doit sortir les jeunes de leurs habitudes pour les amener à apprendre ou à faire des expériences. Mais il faut modérer leurs attentes, sinon, il y a de fortes chances pour que les jeunes se retirent de l'activité.

Nous pouvons comparer le travail de jeunesse à une maison dans une forêt. En temps normal, les jeunes restent chez eux – dans la zone de confort. Le travail de jeunesse tente de les sortir de leurs habitudes pour les amener vers quelque chose de nouveau – la zone d'aventure. C'est dans cette zone d'aventure, qui reste un environnement sûr, que les jeunes peuvent faire des expériences et apprendre. Mais, si nous les entraînon trop loin dans la forêt – dans la zone de



panique –, ils risquent fort de prendre peur et de repartir chez eux en courant. Il sera alors encore plus difficile de les faire sortir de chez eux la prochaine fois.

La tâche de l'animateur est de proposer une activité qui contienne cette dimension « aventure », c'est-à-dire une activité susceptible de repousser les limites des jeunes, sans toutefois aller trop loin, car aucun participant ne doit être poussé au-delà de limites qu'il ne souhaite pas franchir. Les « camps de survie » constituent un bon exemple de ce que cherchent à mettre en place les animateurs. En effet, les participants y apprennent à coopérer, acquièrent de nouvelles compétences qu'ils mettent en œuvre, et doivent se faire confiance mutuellement pour remplir toutes les missions au programme. Mais, plus près de chez soi, on peut parvenir aux mêmes objectifs en organisant toutes sortes d'activités faisant intervenir diverses disciplines, seules ou combinées, comme la musique, le sport, l'art de la rue, le théâtre et le multimédia (*voir encart : Quelques activités exaltantes*).

In box

Une femme, professeur de danse, était fascinée depuis des années par les jeunes qui pratiquent le skateboard dans l'un des principaux squares de la ville ; elle était intriguée par leur musique, leurs mouvements, leurs sauts et la vitesse de leurs évolutions. A l'époque, elle enseignait principalement la danse du ventre à des jeunes filles dans un centre de jeunesse. Elle s'est alors demandé comment elle pourrait faire participer ces jeunes skateboarders (en majorité des garçons) à un spectacle. Elle a fait des essais et a rapidement constaté que la danse du ventre ne se prêtait pas qu'à la musique arabe. Les filles et les skateboarders se sont vite enthousiasmés à l'idée d'un spectacle les réunissant. Et ainsi, ensemble, ils ont pu élargir leurs compétences et donner une représentation.

End of box

Cet exemple montre que de bonnes relations entre les travailleurs de jeunesse et les personnes qui interviennent dans les centres sportifs, les clubs (de danse), les écoles ou d'autres lieux de rencontre des jeunes, peuvent être très enrichissantes. Il n'est pas facile d'organiser des activités individuellement : alors pourquoi ne pas tirer profit des équipements et des savoirs disponibles ?

open box; or activities could be presented as if written on a scrap paper

Quelques activités exaltantes

- *Activités musicales.* Mettez à la disposition des jeunes une salle de répétition ou tentez d'en trouver une avec eux si le centre ne peut en fournir. Encouragez-les à se produire lors de concours au niveau local, de fêtes scolaires ou de foires. Aidez-les à former un groupe,

à nouer des liens avec d'autres disciplines ou à collecter des fonds pour acheter des instruments ou financer des voyages.

- *Sports*. Coopérez avec les centres sportifs ; négociez avec les entraîneurs ou les autorités locales des tarifs réduits pour leurs activités. Les jeunes sont souvent attirés par les arts martiaux et les cours de self-défense ; recrutez des volontaires parmi les gens du voisinage pour qu'ils s'entraînent avec les jeunes. Pour les sports d'extérieur comme le football, le roller ou le skateboard, le vélo tout terrain ou le basket-ball, négociez avec les autorités locales l'obtention d'un espace et d'équipements. Encouragez les jeunes à organiser des compétitions ou des échanges avec des groupes d'autres communes.
- *Arts de la rue*. Le break dance et le street dance sont encore très populaires parmi les jeunes. Vous pouvez favoriser ce type d'activités en fournissant une salle d'entraînement, en établissant des contacts avec des écoles de danse et en encourageant la coopération, par exemple, avec des groupes de danse classique. D'autres formes d'arts de la rue peuvent être intéressantes et motivantes, notamment en collaboration avec le voisinage : jonglerie, graffiti, en association avec d'autres disciplines comme la musique (musique de rue), le sport (skateboard, roller), ou le théâtre (théâtre de rue, statues vivantes).
- *Théâtre*. Le théâtre procure le sentiment d'être une autre personne et d'échapper à sa propre réalité. Il permet parfois de trouver des solutions créatives à ses problèmes en se mettant à la place de quelqu'un d'autre. Les formes de théâtre actives, notamment, qui n'exigent pas trop de travail de mémorisation, le théâtre d'improvisation ou encore le « sport-théâtre », peuvent très bien convenir aux jeunes. Vous pouvez les aider à atteindre l'objectif final, à savoir donner une représentation.
- *Multimédia*. Ordinateur, vidéo, photographie sont autant d'activités très attrayantes pour les jeunes ; elles peuvent servir de support à diverses activités et donner lieu à des présentations réellement intéressantes. Les participants peuvent être invités à réaliser une vidéo, une page web personnelle, une série d'interviews ou des photographies dans le quartier, à faire le portrait de leur vie ou de celle de leurs proches, si possible en coopération avec – et sponsorisés par – une radio ou une chaîne de télévision locale, ou encore un journal. Il est également possible d'envisager des stages d'informatique – via l'éducation par les pairs – et la création de pages web personnelles.

end of open box

Box

Au Portugal, douze jeunes (âgés de 19 à 32 ans) ont soumis un projet dans le cadre de l'Action « Initiatives de groupe ». Leur groupe comprenait une infirmière, deux policiers, un enseignant, un fonctionnaire, un charpentier, des lycéens et des étudiants. Ils avaient décidé de monter et de mettre en œuvre un projet dont l'objectif principal était de renforcer les liens entre les habitants d'une zone rurale pauvre dans laquelle peu d'activités de loisirs étaient proposées aux jeunes. Les activités prévues dans le cadre du projet touchaient à divers domaines d'intérêt : des expositions, des ateliers d'écriture, des concours de dessin, des spectacles musicaux, des ateliers sur les goûts et les habitudes des pays de la zone de l'euro, des réunions d'information sur la nouvelle devise, un cinéma en plein air, la production d'un magazine d'expression des jeunes, des jeux traditionnels et des activités sportives. L'évaluation a été très positive. A long terme, la participation aux activités a eu des répercussions bénéfiques, avec notamment la mise en place de partenariats et de contacts par le groupe de jeunes. Selon les responsables du projet, toutes ces activités ont contribué à l'intégration des jeunes.

End of box

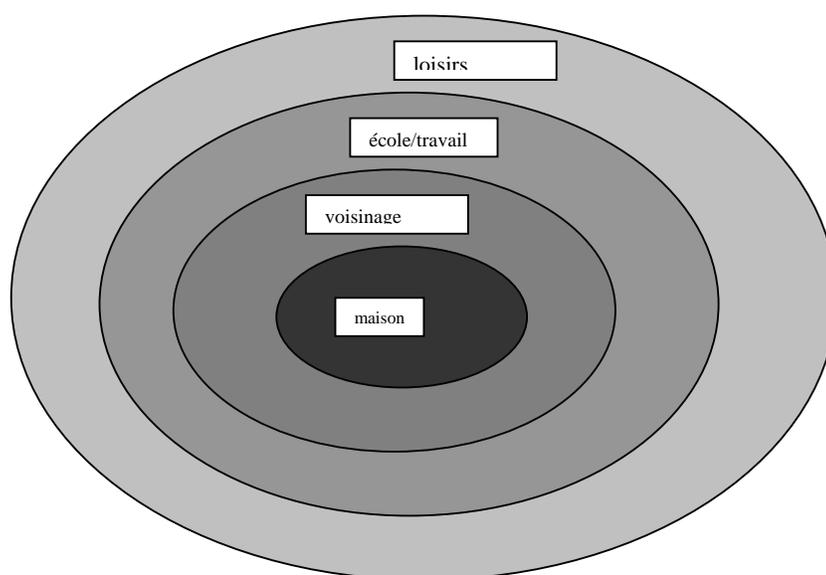
4 LES JEUNES ET LEUR ENVIRONNEMENT

4.1 Les jeunes et leurs groupes d'appartenance

Par Veronique Crolla

Les jeunes ne vivent pas sur une île. Ils font partie d'une structure sociale formée d'un certain nombre de personnes (parents, enseignants, formateurs, employeurs, etc.) qui se caractérisent par des attentes et des interactions différentes à leur égard. Aussi, si les jeunes sont la priorité des travailleurs de jeunesse, ces derniers ne peuvent faire abstraction de l'influence de leur environnement.

Han Paulides (1997) divise le monde des jeunes en quatre environnements :

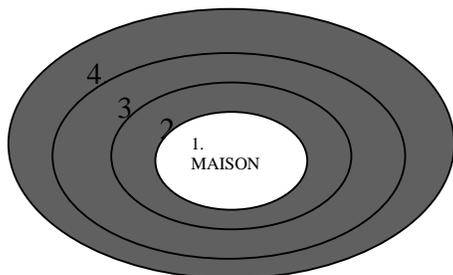


Layout graphic

Dans chacun des quatre environnements, les jeunes ont des contacts avec d'autres personnes (amis, parents, collègues, camarades de classe/d'étude, commerçants, policiers, enseignants, entraîneurs, etc.) qui influent sur leur comportement. Il est donc important que les animateurs, lorsqu'ils élaborent des projets, s'assurent du soutien de ces personnes, qui sont en outre une source précieuse d'informations sur les jeunes et leur monde. Aussi les animateurs doivent-ils prendre le temps de réfléchir à la meilleure stratégie possible pour les mettre de leur côté.

Pour les travailleurs de jeunesse, il est difficile de se positionner dans cet entrelacs de relations. Ils doivent donc se montrer parfaitement clairs et honnêtes avec les jeunes quant à leur rôle vis-à-vis du groupe. Ils doivent également exposer leurs intentions lorsqu'ils parlent ou coopèrent avec l'entourage des jeunes. Une telle démarche est indispensable au développement d'une relation de confiance avec les jeunes et leur environnement (voir 6.3 : *Etablir la confiance*). Et cette confiance mutuelle doit être à la base de tout travail de jeunesse.

Les quatre environnements des jeunes, tels qu'ils sont définis par Paulides, peuvent être approchés de différentes façons, et ce pour différentes raisons. Voici un aperçu de ces environnements.



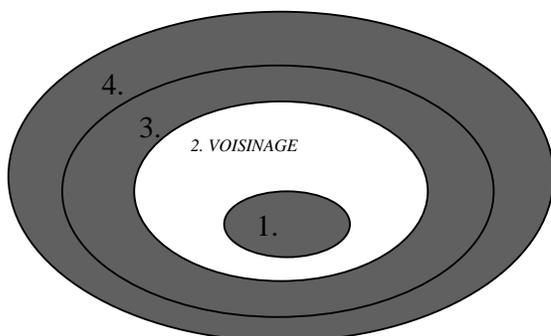
Layout graph

Le premier environnement est formé par les personnes au contact direct des jeunes : leurs familles. Il est important d'avoir de bons rapports avec ces dernières, car la participation des jeunes à vos activités va souvent dépendre de leur perception de votre travail. Pour entrer en contact avec les parents, vous pouvez organiser des journées « portes ouvertes », des visites à domicile ou prévoir des horaires de consultation. N'oubliez pas qu'il faut de la persévérance pour établir un dialogue avec les parents, car ceux-ci peuvent être confrontés à des difficultés : manque de temps, barrières linguistiques, situation familiale perturbée ou méfiance à l'égard des institutions officielles qui voudraient leur dicter leur comportement. Pour résoudre ces difficultés, proposez de rencontrer les familles dans d'autres lieux, comme les centres communautaires. Parlez aux gens dans la rue, soyez présent et disponible. Si vous voulez construire une relation basée sur la confiance, il est important que les parents vous connaissent et sachent ce que vous faites.

box

Un jour, dans un centre de jeunesse, les jeunes ont été invités à discuter de la question des parents. La conclusion a été que ces derniers disent tous ne vouloir que le bonheur de leurs enfants. En fait, les enfants « reçoivent l'ordre d'être heureux ». Des jeunes ont alors dit que leurs parents ne comprenaient pas que fumer, porter des jeans moulants, rester dehors toute la nuit ou sortir avec un jeune sans diplôme pouvait les rendre heureux. Il s'en est suivi un débat animé, certains ne comprenant pas comment d'autres pouvaient prendre du plaisir à fumer ou à porter des vêtements étranges. Mais, à la fin, tous étaient d'accord pour dire qu'il s'agissait de choix personnels. Ils ont alors décidé de monter une pièce sur le sujet, avec l'aide des animateurs, et de la jouer devant leurs parents et d'autres invités. La pièce a permis à certains de renouer le dialogue avec leurs parents, d'éviter leurs habituelles disputes, peu constructives, et de parvenir à une relative compréhension mutuelle.

end of box



Layout graph

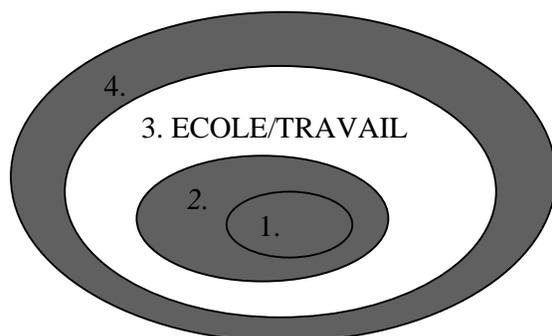
Il est également important pour le succès de votre travail d'entrer en contact avec l'entourage des jeunes. Si les relations sont bonnes, celui-ci sera plus enclin à vous apporter son aide en cas de besoin, ou à venir vers vous si des problèmes se posent. Pour faciliter votre démarche de relations publiques, vous pouvez mettre à contribution les médias locaux (radio, chaîne de télévision et presse). Plus les gens connaîtront vos activités et se sentiront concernés par elles, plus votre projet a de chances de réussir.

box

En 1999, un camp d'été devait avoir lieu dans un petit village de la République tchèque. Pour la petite ville concernée, cet événement ressemblait fort à une invasion étrangère. Aussi fallait-il impliquer les membres de la communauté locale. Les jeunes du village ont été invités à se joindre au camp, les enseignants ont été sollicités pour l'interprétation, et la cantine locale s'est occupée de nourrir les participants. Le camp a même commencé par une visite du village, conduite par le maire, accompagné d'un journaliste de la presse locale. La dernière semaine, un match de football a opposé les jeunes et l'équipe locale. Tous les habitants du village étaient au courant de la présence de visiteurs et ont pu apporter leur contribution d'une manière ou d'une autre. Ainsi, les jeunes, au lieu d'être perçus comme des intrus, ont été reçus comme des invités.

end of box

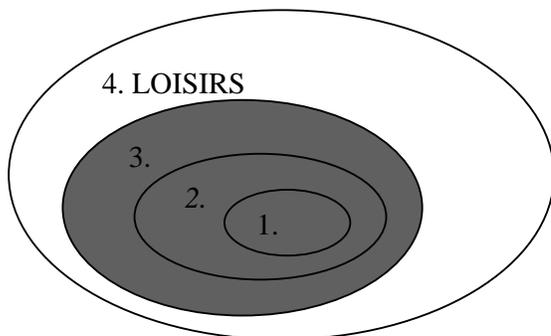
Les pairs, c'est-à-dire les amis et connaissances des jeunes, constituent un autre groupe dans l'environnement direct de votre groupe cible. Ils ont un rôle important, car le jugement qu'ils portent sur votre travail peut influencer sur celui des jeunes que vous ciblez. Si vous réussissez à faire circuler le message que vos activités sont à la fois distrayantes et instructives, vous aurez d'autant plus de chances de voir les jeunes y participer. Encore une fois, les médias locaux peuvent contribuer de manière significative à donner une bonne image de vos projets ; faites donc appel à eux.



Layout graph

Les écoles peuvent fournir aux travailleurs de jeunesse des informations essentielles sur le quartier : nombre de jeunes scolarisés, nombre de jeunes abandonnant leurs études secondaires, structure culturelle ou niveau d'instruction de la communauté. Mais, pour élaborer vos programmes d'éducation non formelle, vous pouvez aussi envisager de coopérer avec les enseignants, voire les responsables éducatifs. Une telle coopération permet d'utiliser l'espace et les équipements offerts par les écoles. Toutefois, il faudra compter avec le fait que les jeunes n'aiment déjà pas beaucoup l'école et qu'ils peuvent être réticents à l'idée d'y

passer leurs heures de loisirs. Par conséquent, une préparation et une réflexion approfondies s'imposent.



Layout graph

Le quatrième secteur dans lequel les jeunes évoluent est celui des loisirs. Le travail de jeunesse peut aussi se situer dans ce contexte. Nouer des liens avec d'autres personnes organisant des activités récréatives peut être très utile ; cela favorise en effet l'échange d'idées, d'expériences et de ressources concernant le travail avec les jeunes ayant moins de possibilités. Nous approfondirons la question au point 4.2 : *Etablir des partenariats*.

Box

Le club de bénévoles « Smile », groupe non formel de jeunes, a débuté son activité en 2001 dans une petite ville du sud-est de la Pologne. La plupart des participants étaient des élèves du secondaire. L'idée d'élaborer un projet dans le cadre de l'Action « Initiatives de groupe » est née lors de la nomination d'une nouvelle directrice à la tête du centre culturel local.

Bialobrzegi, la ville du projet, n'offrait pas beaucoup de distractions aux jeunes et aux adultes : pas de cinéma, pas de piscine, pas de parc, aucun lieu de réunion pour les jeunes après l'école (à part des discothèques ou des pubs), ni aucun endroit où faire ses devoirs (dans le cas des jeunes issus de familles en difficulté). Les jeunes se sont demandés comment changer la situation ; ils ont alors sollicité l'aide de la directrice du centre culturel, qui leur a offert l'espace pour réaliser leurs projets. Ils ont formé cinq groupes travaillant chacun sur un thème phare : les sciences, le journalisme, la restauration, la gestion et les questions européennes. Le but du projet était d'intégrer les jeunes et la collectivité locale, mais aussi de créer un espace où les jeunes pourraient passer leur temps libre. Les volontaires voulaient aussi s'occuper des jeunes issus de familles en difficulté, les aider dans leurs devoirs et les encadrer dans des activités récréatives (danse, ateliers informatiques, peinture, dessin, etc.). Diverses activités ont été préparées dans le cadre du projet : gestion de groupes (tous les membres ont pris part au processus de planification), atelier pour les volontaires (le travail avec les enfants), ateliers pour enfants encadrés par des volontaires (langues étrangères, peinture, danse, etc.). Les autorités locales et des enseignants retraités ont collaboré au projet.

End of box

Il faut savoir qu'il ne suffit pas d'une seule rencontre pour bâtir de bonnes relations avec les acteurs des différentes sphères de l'environnement des jeunes. C'est un travail de longue haleine, qui exige beaucoup d'efforts et de ressources. Quoi qu'il en soit, pour atteindre des objectifs communs ou similaires, il convient d'exploiter toutes les possibilités pour construire ce réseau de confiance ; il constituera la base de toute coopération future.

4.2 Etablir des partenariats

Par Benoît Mida-Briot

Comme mentionné au chapitre précédent – *Les jeunes et leurs groupes d'appartenance* –, les animateurs doivent situer les jeunes dans leur contexte global. Eux-mêmes ne vivent pas non plus sur une île et ne travaillent pas seuls avec les jeunes. Alors, pourquoi ne pas établir des partenariats avec d'autres professionnels et volontaires qui interviennent directement et indirectement auprès de ce même groupe cible ? Cette coopération peut se faire au niveau local pour l'organisation d'activités pratiques, par exemple négocier avec la mairie l'accès à un centre communautaire pour y tenir des ateliers, ou obtenir l'autorisation d'organiser un festival dans le centre-ville. Ces premières démarches peuvent faire naître une coopération susceptible d'évoluer vers un partenariat durable.

La coopération, outre qu'elle multiplie les efforts et les ressources mobilisés pour le même objectif, génère une approche plus holistique du travail auprès du groupe cible. Partager des visions et des expériences avec des partenaires s'intéressant aux mêmes questions (par exemple, donner des opportunités aux laissés-pour-compte) encourage à investir ses efforts dans une cause commune.

Mais les vrais partenariats vont au-delà des coopérations planifiées sur le court terme. Une réflexion s'impose pour identifier ce pour quoi se battent les différents partenaires et en quoi votre travail pourrait être complémentaire dans la poursuite des mêmes objectifs. Le processus qui consiste à créer des partenariats et à les faire durer est long ; il demande des efforts et des ressources. Mais cet investissement en vaut la peine : il est récompensé par une augmentation de la motivation et permet d'avoir une vision plus claire des différentes pratiques de travail et de partager des idées.

Alors, avec qui faire équipe ? Les animateurs ont parfois leurs propres contacts professionnels. Ils peuvent aussi, par le biais de leur travail quotidien, rencontrer des éducateurs de rue, des enseignants, des travailleurs sociaux ou des policiers. Ces personnes travaillent avec le même groupe cible (par exemple, les jeunes ayant moins de possibilités), dans différents domaines de leurs vies et à différents moments. Souvent, les rencontres et les séminaires consacrés à des thèmes sociétaux en rapport avec la jeunesse (inclusion, prévention de la toxicomanie et du sida, etc.) sont l'occasion d'entrer en contact avec d'autres acteurs concernés. Vous pouvez aussi trouver les contacts appropriés lors du montage de vos activités ; ces synergies peuvent de la même façon se transformer en partenariats sur le plus long terme entre les organisations.

Il est important de créer des partenariats entre les organisations qui interviennent dans les différentes sphères de la vie des jeunes, notamment dans celle des jeunes ayant moins de possibilités, pour faire ricocher l'impact du travail de jeunesse, dans la salle de classe ou d'autres projets.

Insert in box

Voici quelques-unes des conditions régissant les partenariats :

- Les partenaires doivent viser des objectifs communs, ou du moins compatibles.
- Le groupe cible (les jeunes ayant moins de possibilités) doit être au cœur des activités (comme nous le montrerons au point 6.1 : *Ethique*). Il peut s'agir, par exemple, d'aider les jeunes à prendre des responsabilités, ou de les aider à surmonter les obstacles à leur progression dans la vie ou à leur inclusion sociale.

- Les partenaires et leurs supérieurs doivent vouloir participer à ce partenariat ; du temps et des ressources doivent être débloqués à cette fin.
- Les acteurs concernés doivent avoir des principes éducatifs communs ; du moins leurs divergences ne doivent-elles pas être inconciliables.
- La philosophie de travail et la culture organisationnelle des partenaires doivent être compatibles ; sinon, les partenaires doivent témoigner d'une réelle disposition à s'ouvrir et à s'adapter à leurs cultures respectives.
- Enfin, et surtout, il faut prévoir des réseaux efficaces de communication et prévoir du temps pour discuter, planifier, mettre en œuvre et évaluer le partenariat.

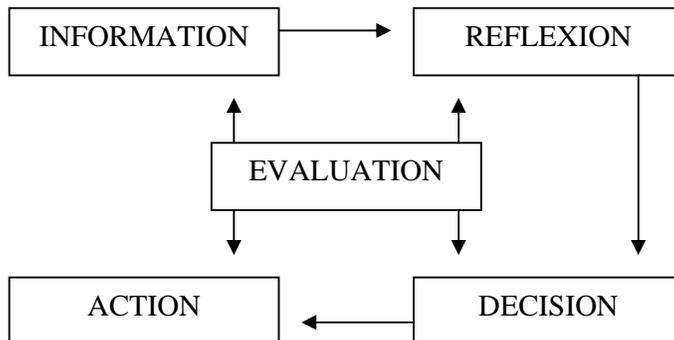
End of box

Toutes ces synergies bénéficieront en premier lieu au groupe cible, mais aussi aux organisations impliquées dans le partenariat. En effet, celles-ci pourront découvrir des méthodes de travail complémentaires.

IRDA+E : Lignes directrices pour l'établissement de partenariats

Si vous n'avez jamais travaillé dans le cadre d'un partenariat du type de celui décrit précédemment, cette approche progressive devrait vous aider à aller au-delà des simples coopérations et à concevoir et mettre en œuvre des partenariats durables. Ces lignes directrices, à première vue formelles et abstraites, présentent une structure logique que vous pourrez adapter à vos besoins.

La mise en œuvre d'un partenariat exige bien évidemment d'avoir identifié des organisations ou des professionnels désireux de travailler ensemble. Dans l'idéal, ils devraient satisfaire aux critères mentionnés ci-dessus, mais ne restez pas bloqués sur ce genre de détails. La gestion du partenariat peut alors commencer. Suivent quelques conseils et questions à se poser dans chacune des cinq phases.



[layout C4B IRDAE DIAGRAM]

1. La phase de l'information

Lorsque vous avez décidé de vous engager dans un partenariat, vous devez réunir des informations sur les raisons qui motivent votre désir de coopérer avec d'autres organisations ou d'autres professionnels. Vous pouvez faire le point sur les motivations de votre organisation, répertorier ses besoins concrets et les ressources disponibles. Dressez la liste des éléments clés ci-dessous (bien évidemment, vos partenaires doivent faire de même).

[INSERT BOX]

Questions

- Que recherchez-vous (vous et vos collègues) dans ce partenariat ?
- Quelle est la position et quelles sont les recommandations de votre comité directeur ou de vos supérieurs à l'égard d'un tel partenariat ?
- Quels sont les bénéfices attendus de cette coopération ? Pour le groupe cible ? Pour l'organisation ?
- Quelle expérience votre organisation possède-t-elle en matière de travail en réseau ? Quelles sont vos forces et vos faiblesses ?
- Quelles sont les ressources disponibles (en termes d'hommes, de temps, de lieu, de matériel et de budget) ?
- Qui travaille avec les jeunes ayant moins de possibilités, et de quelle façon ?
- Des facteurs externes vous incitent-ils à développer des partenariats ou, au contraire, vous empêchent-ils de le faire ?
- Le partenariat sera-t-il équilibré (égalité des contributions, des bénéfices, de l'engagement) ?

[END OF BOX]

2. La phase de réflexion

Lorsque vos partenaires et vous-même aurez réuni ces informations, vous allez devoir les comparer et envisager les différentes possibilités de coopération. Vous devez, ensemble, parvenir à une vision commune du potentiel de votre coopération, qui doit porter sur des questions bien définies. Pendant les négociations, vous devez tenter de définir le cadre de vos futures actions communes ; vous devrez alors rédiger un document commun qui servira de base à la décision de coopération. Voici quelques-unes des questions qui devront être abordées dans le document en question.

[INSERT BOX]

Questions

- Quels sont les buts communs ?
- Quelle forme le partenariat prendra-t-il (approche informelle, projets communs, groupes de travail, partage d'informations) ?
- Quelles activités communes pourraient être envisagées et quelles seraient les mesures à prendre pour ce faire ?
- Quels critères serviront à l'évaluation du partenariat ? A quelle fréquence et de quelle façon procéderez-vous à l'évaluation ?
- Quel est le calendrier du partenariat (durée, fréquence, délais, etc.) ?
- Comment les tâches seront-elles réparties (qui fera quoi) ?
- Dans quelle proportion les différents partenaires s'engagent-ils (également en termes de ressources) ?
- Comment aider les personnels des organisations à faire connaissance ?
- Quels sont les besoins en termes de formation ? Envisagez-vous de former les personnes par des séminaires, des formations, des stages, des rencontres, etc. ?
- Quelle stratégie de communication pourriez-vous planifier (comment les partenaires communiqueront-ils, sur quelles questions, et comment se tiendront-ils mutuellement informés) ?
- Qui s'occupera de coordonner et de contrôler la mise en œuvre du partenariat ?
- Quelles sont les prévisions budgétaires (recettes et dépenses) ?

Quelques conseils

- Il est important de mettre en évidence les bénéfices pour chacun des partenaires.
- Le cadre défini doit être précis mais conserver une certaine souplesse.
- Des objectifs concrets et visibles doivent être définis pour chacune des étapes, afin d'entretenir la motivation des partenaires.
- Il faut se fixer des objectifs réalistes et prévoir un travail réalisable.

[END OF BOX]

3. La phase de la décision

Dans la plupart des cas, la phase de décision ne réunit pas autour de la table uniquement l'animateur et les personnes directement concernées (cela doit, par contre, être le cas lors des réunions portant sur les engagements humains et financiers). Dans l'idéal, les organisations de tous les partenaires doivent participer à l'intégralité du processus de création du partenariat. Mais, même si ce n'est pas le cas, une décision officielle devra être prise à un moment donné. Selon les structures des organisations, cette procédure peut être plus ou moins formelle. Certains animateurs ont carte blanche pour ce type de décisions ; dans d'autres cas, toute la hiérarchie doit être consultée (ce qui a des conséquences sur la gestion du temps). Si vous êtes tenu d'établir un document formel, les questions qui suivent pourraient vous être utiles.

[INSERT BOX]

Proposition(s) à soumettre au niveau décisionnel

- Décrivez l'action commune envisagée : buts, plans d'action et phases.
- Incluez dans le document les aspects clés définis ci-dessus, tels que le calendrier, la répartition des tâches et des rôles, les ressources, la coordination, le suivi et l'évaluation.
- Une section du document doit contenir des renseignements précis sur la durée de l'accord de partenariat, de même que sur les dispositions concernant d'éventuelles modifications : comment les partenaires peuvent-ils se retirer de l'accord et quelles en seraient les conséquences ?

Conseils

- Présentez au niveau décisionnel des propositions de travail suffisamment précises, mais n'entrez pas trop dans le détail. Si l'accord de partenariat doit être précis, il est important qu'il conserve une certaine souplesse au cas où des changements devraient intervenir.
- Identifiez les priorités de vos supérieurs, puis établissez le partenariat (du moins l'accord) en conséquence. Par exemple, mettez en évidence l'effet multiplicateur de votre action ou privilégiez l'équilibre entre les sexes dans votre travail avec votre groupe cible, si l'un des partenaires y attache beaucoup d'importance.
- Tentez d'obtenir un maximum de soutien de la part de vos propres collègues et de ceux de vos partenaires. Exposez de façon claire les progrès que vous réalisez grâce à votre partenariat.
- Veillez à engager suffisamment de ressources dans votre partenariat ; une fois l'accord passé, il sera difficile de changer la donne. Il est conseillé de surévaluer les besoins au début, quitte à réduire les contributions humaines et financières en cas d'objections (bien évidemment, vous devrez adapter l'objectif de votre partenariat à ces nouvelles ressources).

[END OF BOX]

4. La phase d'action

Lorsque tous les partenaires ont le feu vert, le travail peut enfin commencer. Ce qui vous attend a en grande partie été planifié durant la phase de réflexion ; cette phase peut donc

s'apparenter à une simple mise en application. Ceci dit, voici quelques conseils qui vous aideront à rester sur la bonne voie.

INSERT BOX

Conseils

- Divisez le travail en plusieurs petites étapes, de manière à ce que vous puissiez cocher au fur et à mesure les différentes tâches effectuées. Cette technique incite les participants à travailler pour obtenir rapidement des résultats réguliers et visibles.
- Les résultats doivent être communiqués aux partenaires impliqués et aux collègues, ou aux hiérarchies des organisations, afin de les tenir au courant et de les impliquer véritablement dans le processus.
- La phase d'action mettra en lumière la capacité des partenaires à travailler ensemble et à concrétiser l'accord de partenariat par des actions concrètes et concluantes. Les bonnes pratiques générées par le partenariat devront être consignées ; elles pourront être utiles à d'autres fins.
- Le suivi régulier doit permettre de rectifier tout résultat non satisfaisant ; organisez régulièrement des réunions ou des réflexions afin de vérifier que vous progressez dans le sens de vos objectifs.

END OF BOX

5. Evaluation

L'évaluation n'est pas une phase en soi ; elle doit faire partie du processus dans sa globalité. Il faut en effet contrôler la qualité de votre partenariat au cours des différentes phases (information, réflexion, décision et action). Il vous faut donc définir les critères d'évaluation au début de votre coopération (dans l'accord de partenariat) et vous y tenir. A la fin de la phase d'action, il convient de prévoir une évaluation finale impliquant l'ensemble des acteurs concernés (le groupe cible, les partenaires, les autorités locales, les institutions, etc.). Cette évaluation devra mettre en lumière les réalisations et la qualité du travail effectué. Les résultats obtenus peuvent ouvrir de nouvelles perspectives de coopération, par exemple en allant vers un élargissement de la portée du partenariat ou une multiplication des partenaires.

INSERT BOX

Quelques suggestions concernant les aspects à évaluer à chaque phase

- *Phase d'information.* Mes informations sont-elles fiables ? Ai-je besoin de plus d'informations ? Où puis-je me les procurer ?
- *Phase de réflexion.* La réflexion menée conjointement répond-elle aux motivations de chaque groupe ? Les propositions de partenariat sont-elles suffisamment claires et flexibles ? Tous les éléments sont-ils présents ?
- *Phase de décision.* Les propositions de partenariat reflètent-elles les attentes des partenaires ? Les buts et les plans d'action sont-ils réalistes et réalisables ? Le processus global de décision est-il satisfaisant ? Nous sommes-nous mis d'accord sur des mécanismes de suivi et de coordination ? L'accord de partenariat reflète-t-il ce que nous avons convenu ?
- *Phase d'action.* Les ressources prévues pour le suivi et la coordination correspondent-elles aux tâches ? Le travail effectué bénéficie-t-il à tous les personnels au sein des organisations des partenaires ? Comment le groupe cible et d'autres collègues réagissent-ils à cette nouvelle collaboration ? Sont-ils suffisamment informés ? Et vous ? Les

informations circulent-elles correctement ? Y a-t-il des pratiques que vous voudriez reprendre ou améliorer ? Tout le monde respecte-t-il l'accord de partenariat ?

- *Phase d'évaluation.* Disposons-nous d'outils d'évaluation flexibles ? Le projet progresse-t-il conformément à nos attentes, et pourquoi ? Tous les acteurs du partenariat ont-ils la possibilité d'exprimer leur avis sur le travail mené ? Le projet leur permet-il de s'exprimer ? Le projet a-t-il abouti aux objectifs prévus ? Comment diffuser au mieux les résultats de cette expérience et améliorer les futures coopérations ?

[END OF BOX]

[INSERT BOX]

Derniers conseils pour l'établissement d'un partenariat

- Soyez clair dès le départ sur ce que vous voulez et ne voulez pas concernant le partenariat.
- Travaillez dès le début à l'instauration de bonnes relations entre les partenaires. Utilisez quelques activités propices à la formation d'équipes (aller prendre un verre ensemble, faire une excursion, visiter les organisations, le lieu de travail ou le domicile de chacun). Rappelez-vous que vous travaillez avec des personnes, et non avec des structures.
- Mettez-vous d'accord sur la manière de gérer toutes les phases d'information et de réflexion avec les personnes avec qui vous travaillez.
- Si vous voulez atteindre les objectifs et accomplir les actions prévues, ne soyez ni trop optimiste ni irréaliste. Soyez pragmatique. Vous pouvez toujours élargir une coopération initiale dans le sens d'un partenariat plus étendu et plus fort.
- N'oubliez pas de toujours équilibrer les tâches et les responsabilités des partenaires dans toutes les phases. Evitez qu'un partenaire prenne plus de responsabilités que les autres.
- Soyez prêt à faire face aux différents modes de travail et cultures organisationnelles de vos partenaires. Vous trouverez de plus amples informations sur les questions interculturelles dans le T-Kit sur l'apprentissage interculturel.

[END OF BOX]

[BEGINNING OF BOX]

Une expérience de partenariat dans la formation

En 2000, un projet pilote a été mis en œuvre par deux organisations (France et Pays-Bas) spécialisées dans le travail de rue, dans le cadre du programme européen JEUNESSE. Des travailleurs de rue français sont allés travailler aux côtés de leurs collègues néerlandais dans des projets couronnés de succès. L'agence nationale française JEUNESSE, jugeant les projets prometteurs, a signé un accord de partenariat en matière de formation avec l'organisation française de travail de rue CNLAPS. Ensemble, ils ont mis sur pied un stage de formation sur les échanges européens pour vingt travailleurs de rue, qui a débouché sur plusieurs échanges avec des jeunes ayant moins de possibilités. Ils ont accueilli une visite d'étude internationale pour réfléchir au travail de rue dans les pays représentés. Ils ont également organisé une conférence sur le programme JEUNESSE. De nombreux contacts et projets ont été développés entre travailleurs de rue de différents pays. En conséquence, le programme JEUNESSE est de plus en plus utilisé par les professionnels qui travaillent auprès des jeunes ayant moins de possibilités – qui forment un groupe cible prioritaire pour l'agence nationale JEUNESSE. Par ailleurs, les travailleurs de rue ont ainsi découvert un autre outil de travail : le programme JEUNESSE. Ce partenariat a été un succès ; les deux partenaires ont même envisagé la signature d'un nouvel accord l'année suivante.

CNLAPS : www.cnlaps.asso.fr, contact@cnlaps.asso.fr

4.3 Des contextes de travail différents

Par Tom Croft

Que vous élaboriez ou non des partenariats (tels que ceux mentionnés dans la section précédente), une grande diversité de rôles s’offre aux travailleurs de jeunesse, selon leurs capacités. Par ailleurs, les personnes qui travaillent avec des jeunes ayant moins de possibilités peuvent aussi intervenir dans différents contextes de travail synonymes d’engagement à long terme ou à court terme. Ces deux contextes présentent des avantages et des inconvénients, mais ils peuvent se compléter. En tant qu’animateurs essayant de travailler en faveur de l’inclusion, nous devons savoir où nous nous situons et quelles sont les conséquences du type de travail que nous choisissons.

Ces deux grands types de contexte de travail se caractérisent de la manière suivante :

Interventions de courte durée	Engagements à long terme
Souvent ciblées sur les jeunes dont les problèmes ou la situation ont été remarqués par les autorités compétentes.	Souvent basés sur la collectivité, conduits au niveau local avec des personnels locaux (clubs de jeunes, initiatives ou programmes communautaires de longue durée, bénévoles locaux ou professionnels vivant et travaillant dans la région depuis de nombreuses années, etc.).
Conduites par des professionnels du secteur social (travailleurs sociaux, conseillers scolaires ou éducateurs, contrôleurs judiciaires, etc.).	Généralement non professionnels et bénévoles par nature.
Généralement, fruit d’une crise dans la vie d’un jeune.	Ouverts à tous les jeunes, mais parfois axés sur les jeunes ayant moins de possibilités.
Lorsque la crise est passée, il peut soudainement être mis fin au soutien.	Non obligatoire, liberté de choix pour les jeunes impliqués.
Le jeune n’a souvent pas son mot à dire en ce qui concerne l’intervention.	Générateurs d’un fort sentiment de « propriété » chez les jeunes participants.
Si elles sont souvent nécessaires et utiles, ces interventions, et les actions qui les accompagnent, peuvent entraîner chez les jeunes un comportement hostile et méfiant.	Proposent des opportunités et un soutien aux jeunes sur le long terme.
	Souvent fondés sur de solides relations basées sur la confiance et le respect mutuels entre personnel et jeunes.

Construire des relations de travail au niveau local n’est jamais facile ; chaque fois, il faut veiller à ce que cette coopération bénéficie à toutes les parties et à ce que les intérêts des

jeunes en forment l'épine dorsale (voir paragraphes du chapitre 4 : *Les jeunes et leur environnement*).

5 L'ÉDUCATION NON FORMELLE EN TANT QU'OUTIL POUR L'INCLUSION DE TOUS

Par Benoît Mida-Briot

Les êtres humains ne cessent jamais de se développer et d'apprendre. Nous apprenons tous différentes choses à des moments différents et dans différentes sphères de nos vies. Certes, nous apprenons beaucoup durant notre scolarité, mais nous ne devons pas négliger les opportunités d'apprentissage hors de cet environnement formel. Toutes les expériences d'apprentissage au cours de la vie contribuent au développement personnel et amènent à une meilleure compréhension de l'environnement dans lequel nous vivons ; ce qui nous permet de participer pleinement à la société.

Le système éducatif formel (écoles, universités, formations professionnelles) a pour objectif d'apporter des connaissances de base qui serviront à l'intégration sociale des individus. Malheureusement, dans bien des cas, ce système ne satisfait pas les besoins d'apprentissage de tous les jeunes, et ce pour diverses raisons. Aussi d'autres sources de développement personnel sont-elles nécessaires. Pour les jeunes ayant moins de possibilités, l'éducation non formelle peut être l'une d'elle, mais il en existe d'autres. Dans ce chapitre, nous passerons en revue les divers modes d'apprentissage, nous les comparerons et tenterons de comprendre en quoi l'éducation non formelle pourrait être une « deuxième chance » pour notre groupe cible.

5.1 Education non formelle vs éducation formelle et apprentissage professionnel

En Europe, la plupart des individus ont été scolarisés, d'une manière ou d'une autre. L'éducation scolaire formelle se fonde généralement sur une relation « verticale » entre l'enseignant et l'élève/étudiant : le détenteur des connaissances (l'enseignant) et le récepteur (l'élève/l'étudiant). L'enseignant délivre généralement son savoir sous forme de cours. Au bout du parcours éducatif, un document écrit atteste des connaissances acquises par l'apprenant, conformément à des critères officiels. Ces certificats et diplômes sont les clés qui ouvrent les portes du marché du travail et de la société. Précisons que les diplômes universitaires sanctionnent, la plupart du temps, des connaissances théoriques.

La formation professionnelle complète cet enseignement théorique par des connaissances plus pratiques. Elle confère à l'apprenant une qualification pratique directement exploitable sur le marché de l'emploi. Généralement, elle comporte des stages. Les stagiaires ont la possibilité d'apprendre un métier à l'échelon le plus bas de la réalité du travail, avec le soutien d'un tuteur. Un certificat leur est délivré en fin de formation. La formation professionnelle est souvent plus courte que les études universitaires ; elle vise par ailleurs l'acquisition rapide de compétences professionnelles opérationnelles. La relation entre l'enseignant et l'apprenant est, dans ce cas aussi, « verticale », le transfert de connaissances s'opérant de l'enseignant vers l'apprenant.

A l'inverse, l'éducation non formelle est, selon la formule consacrée, un « apprentissage par la pratique ». La méthodologie repose sur l'interaction entre les apprenants et les situations concrètes auxquelles ils sont confrontés. Généralement, il n'y a ni enseignant ni intervenant chargé de divulguer des connaissances sur le mode de cours magistraux ; les apprenants et les animateurs construisent ensemble les connaissances et les compétences, dans une relation

horizontale. Et l'éducateur – ou l'animateur – peut être plus ou moins actif dans la mise en place des expériences d'apprentissage. C'est le schéma qui caractérise le travail de jeunesse. Pour optimiser les bénéfices de l'éducation non formelle, différentes méthodologies sont envisageables, comme l'éducation par les pairs, le travail sur des projets, les projets de mobilité, et bien d'autres. Les apprenants sont au cœur de leur propre processus d'apprentissage, avec le soutien des travailleurs de jeunesse. Malheureusement, il n'existe pour l'instant pas réellement de certification des compétences acquises par ce biais.

Parfois, il y a confusion entre apprentissage non formel et apprentissage informel. L'apprentissage informel est spontané, il intervient dans la vie quotidienne, tandis que l'apprentissage non formel est planifié et pensé par un animateur, un formateur ou un travailleur de jeunesse qui apporte son soutien tout au long du processus.

Insert in box

	Education formelle : enseignement académique	Education formelle : formation professionnelle	Education non formelle
Méthodes d'apprentissage	Cours basés pour l'essentiel sur une relation verticale entre le détenteur des connaissances et les apprenants.	Relation verticale, comme dans l'enseignement académique. Les cours peuvent alterner avec la pratique. Dans le cadre des stages, on peut avoir recours au tutorat.	Relation interactive entre les apprenants et leur environnement : « apprentissage par la pratique ». L'éducation par les pairs et le tutorat font partie des méthodes souvent choisies.
Contenu	Surtout général. Défini par les autorités éducatives.	Axé sur l'acquisition de compétences opérationnelles. Défini par les autorités éducatives.	Choisi par l'apprenant. Pas de définition, hormis l'acquisition d'expériences concrètes.
Validation	Diplôme généralement délivré à la fin du cursus, sous réserve de réussite à un examen d'évaluation des connaissances. Organisé selon des critères fixés par les autorités éducatives.	Certificat généralement délivré à la fin de la formation, sous réserve de réussite à un examen d'évaluation des connaissances et des aspects pratiques. Organisé selon des critères fixés par les autorités éducatives.	Pas de validation pour l'instant, mais prise en considération dans les études universitaires (en Finlande, par exemple).
Durée	Généralement - de 6 à 18 ans : enseignement primaire et secondaire - au-delà de 18 ans : jusqu'à 10 ans d'études (universitaires)	Généralement courte : - à partir de 14 ans dans certains pays, et jusqu'à 4 ans dans le cadre de l'éducation secondaire - 2 à 3 ans après les études universitaires	Apprentissage tout au long de la vie.
Points forts	Obligatoire pour tous (jusqu'à 16 ans, généralement), pour l'obtention de connaissances de base. Presque toujours gratuit dans le secteur public. Validation par des diplômes officiels.	Formation courte, apporte des compétences opérationnelles exploitables directement sur le marché du travail. Validation par des diplômes de formation professionnelle.	Accessible à tous les moments de la vie. « Deuxième chance » pour les jeunes ayant moins de possibilités.
Points faibles	Les diplômes académiques sont généraux ; ils doivent souvent être complétés par des études ou des	Souvent pas choisie par les jeunes, mais imposée « par défaut » durant les études. L'évolution des besoins du	Pas de reconnaissance officielle.

	formations spécifiques. Education qui ne convient pas à tous les jeunes. Pas de reconnaissance à l'échelle européenne (difficultés concernant la reconnaissance des diplômes à l'étranger).	marché du travail pourrait rendre ces qualifications inutiles. Pas de reconnaissance à l'échelle européenne (difficultés concernant la reconnaissance des diplômes à l'étranger).	
--	---	--	--

End of box

5.2 Le travail auprès des jeunes ayant moins de possibilités

Box

Djilali est né dans un quartier « difficile » de Toulouse, dans le sud de la France, entouré de jeunes ayant moins de possibilités. La discrimination, la violence, la toxicomanie, l'échec scolaire, les problèmes relationnels avec les parents, la police et le voisinage, sont autant de problèmes bien connus de ces jeunes. Djilali désire s'investir dans la vie de son quartier et créer une activité intéressante. Dans le cadre de « Initiatives en faveur des jeunes », il a créé l'association « Sports et loisirs », permettant aux jeunes de son quartier de mener un projet. Il a alors convaincu sept jeunes de s'associer à lui pour monter une pièce de théâtre intitulée « Les ombres de la cité », sur le thème des problèmes des jeunes dans les zones défavorisées. L'équipe a mené ce projet ambitieux de la conception jusqu'à la réalisation. Dix représentations ont été données dans des écoles, des collèges et d'autres lieux d'accueil à travers toute la France. Ce projet, couronné de succès grâce à Djilali et à son équipe, a suscité l'intérêt du public et éveillé des vocations professionnelles. Les plus assidus des acteurs suivent des sessions de formation pour devenir enseignants ; aujourd'hui, tous sont activement impliqués dans la vie de leur communauté.

End of box

Même si, dans les structures d'éducation formelle en Europe, des efforts ont été faits pour trouver un meilleur équilibre entre théorie et pratique, et ce depuis la deuxième moitié du XX^e siècle, les différences exposées dans le tableau précédent subsistent. Ainsi, pour tenter d'adapter les modes d'enseignement aux besoins et aux attentes des apprenants, certaines initiatives – isolées, il faut le souligner – ont été mises en œuvre, comme le concept de « pédagogie différenciée » de Philippe Meirieu. Pourtant, de nombreux jeunes quittent l'enseignement formel sans avoir terminé leurs études ou sans avoir acquis de qualification.

Les jeunes qui ont quitté l'école précocement ou qui se trouvent dans une situation sociale précaire pourraient trouver dans l'éducation non formelle cette « deuxième chance », susceptible d'avoir de fortes répercussions sur leurs vies. Cette approche éducative doit être pensée, préparée et mise en œuvre avec l'active participation des jeunes. Mais surtout, elle doit être en accord avec les vies des jeunes, d'où la nécessité de prendre leur passé en considération. Elle doit permettre à ces jeunes de faire un pas de plus vers l'inclusion sociale.

L'éducation non formelle pourrait aider les jeunes ayant moins de possibilités à monter leurs propres projets, étape par étape (comme nous le verrons au point 6.2 : *Approche étape par étape*), en les plaçant au cœur de la démarche éducative, et ainsi les amener à se sentir concernés, à trouver la motivation, à avoir confiance en eux pour, finalement, acquérir des compétences et des capacités par le biais de l'expérience. Mais l'éducation non formelle ne donne de bons résultats que si elle est mise en œuvre et suivie correctement. Il ne faut pas s'attendre à voir des résultats du jour au lendemain ; il faut du temps pour faire connaissance

et pour établir une relation basée sur la confiance (voir 6.3 : *Etablir la confiance*), en utilisant des méthodes taillées sur mesure. Il peut aussi être utile d'entrer en contact avec les personnes qui connaissent les jeunes ou qui ont travaillé avec eux (voir 4.1 : *Les jeunes* et 4.2 : *Etablir des partenariats*).

Il convient de souligner un autre aspect intéressant de l'éducation non formelle : les bénéficiaires sont susceptibles de devenir eux-mêmes des multiplicateurs, devenant alors des « pairs plus expérimentés », en mesure d'intervenir auprès de leurs amis, de les motiver et de les soutenir dans une relation horizontale. C'est ce que l'on appelle l'éducation par les pairs, qui accorde beaucoup d'importance au partage d'expériences entre jeunes et à l'apport d'un soutien par les pairs dans des expériences similaires (voir 7.1 : *L'éducation par les pairs*).

L'éducation par les pairs pourrait être un outil pour l'inclusion de tous, en particulier de ceux à qui le système éducatif formel ne convient pas. Ceci dit, les travailleurs de jeunesse doivent savoir que leur action n'est qu'une étape sur un long parcours et, donc, qu'elle ne doit pas être un objectif en soi. Cela suppose que les besoins de base des bénéficiaires aient été satisfaits. Il est difficile d'entreprendre avec les jeunes un travail sur leur développement personnel s'ils ne peuvent se loger ou se nourrir.

Adaptez votre démarche à votre groupe cible en utilisant une approche étape par étape (voir 6.2 : *Approche étape par étape*) et planifiez des résultats concrets et positifs (même minimes) à chaque étape, de façon à générer une dynamique de motivation. Le sentiment de réalisation stimule en outre la confiance en soi et l'estime personnelle.

Si vous mélangez tous ces ingrédients et que vous intervenez au bon moment sur le parcours des jeunes, votre travail se transformera alors en un puissant outil pédagogique au service de leur développement. Cette éducation alternative peut réellement offrir aux jeunes ayant moins de possibilités une deuxième chance pour retrouver le chemin de la société.

[Beginning of box]

M., 24 ans, était chômeur. Il avait quitté l'école à 16 ans. Issu d'une famille brisée, il devait régulièrement rendre des comptes à la police pour des délits liés à la toxicomanie. Une association de travail social l'a un jour sorti de la rue et lui a proposé de se porter candidat pour un projet de Service volontaire européen (SVE) de courte durée, ce qu'il fit. Le projet approuvé, M. est parti à l'étranger quatre mois pour travailler sur des voyages touristiques alternatifs avec les adolescents. A cette occasion, il a beaucoup appris : non seulement à gérer ces voyages dans la pratique, mais aussi à communiquer dans une autre langue, à consacrer du temps et du travail à des adolescents parfois difficiles, etc. Au bout de ces quatre mois, M. a décidé de suivre une formation professionnelle pour travailler dans le secteur du tourisme.

Dans cet exemple, M. s'est servi d'un programme d'éducation non formelle pour se remettre sur les rails. Avec le soutien de travailleurs sociaux (dans les deux pays), il est parvenu à reprendre des responsabilités, et donc à se sentir utile. Les connaissances pratiques acquises (monter une tente, faire à manger, etc.) ne sont cependant pas les principaux aboutissements de cette expérience de SVE ; celle-ci lui a avant tout permis de développer le sens des contacts et de faire de nouvelles expériences, éveillant chez lui une véritable vocation professionnelle : le tourisme. Il est intéressant de noter que cette expérience positive dans un contexte non formel lui a donné envie de renouer avec le système éducatif formel pour acquérir une qualification : il y a donc plein d'espoir et du travail en perspective pour les animateurs de jeunesse !

[End of the box]

6 LE TRAVAIL DE JEUNESSE EN FAVEUR DE L'INCLUSION DANS LA PRATIQUE

Par Benoît Mida-Briot

6.1 Ethique

Dans son travail auprès des jeunes ayant moins de possibilités, l'animateur adhère à certains principes moraux, à une sorte d'éthique, consciemment ou non. Il est important d'être conscient de son éthique et de ses conséquences sur le travail de jeunesse. Ce chapitre n'a pas pour objectif de dire quelles sont les bonnes ou les mauvaises éthiques ; il en existe probablement autant que d'organisations travaillant dans le domaine éducatif. Par contre, il est important que l'animateur partage la même éthique que ses collègues, partenaires ou employeurs. En cas d'incompatibilité sur ce plan, la collaboration pourrait s'avérer impossible.

Nous allons examiner la question de l'éthique sous deux angles : celui de la philosophie, et celui du travail mené auprès du groupe cible.

L'éthique liée à la philosophie

Selon Begnino Caceres, deux approches se dessinent en matière de travail au profit de la collectivité et de la jeunesse (le travail au profit de la collectivité tente d'aider les personnes à participer à la société).

La première approche considère les animateurs socioculturels et de jeunesse comme des acteurs censés inclure du mieux possible leur groupe cible dans la société. Leur mission n'est pas de changer la société mais, au contraire, de faire en sorte que les individus s'y adaptent. Leur rôle concerne la régulation sociale.

Selon la deuxième approche, le travail au profit de la collectivité et de la jeunesse est un outil de réforme de la société, qui dépend de la capacité des individus à interagir avec leur environnement. Les actions des animateurs socioculturels visent par conséquent à transformer à long terme la mentalité des individus, et donc de leur capacité à participer à la société et à l'améliorer. Dans cette approche, les animateurs n'ont pas pour objectif d'intégrer les individus à la société, mais de contribuer à la transformation sociale.

L'approche morale a bien évidemment des conséquences sur la façon dont vous travaillez avec les jeunes.

L'éthique liée au travail avec les jeunes ayant moins de possibilités

Les travailleurs de jeunesse doivent être conscients de l'éthique qui sous-tend leurs actions éducatives. Ils peuvent en effet jouer des rôles importants en matière de soutien et de tutorat. Or, ce soutien doit rester ponctuel et ne pas se transformer en une relation de dépendance qui risquerait de faire obstacle à leur mission de responsabilisation et d'émancipation des jeunes concernés. Les animateurs doivent donc pouvoir s'effacer dès lors qu'ils ont amené les jeunes à l'indépendance en leur offrant des opportunités qui peuvent les inspirer et de favoriser leur autonomisation et leur participation active à la société.

[INSERT BOX]

Quelques questions à vous poser :

- **Mes valeurs.** Quelles sont mes conceptions de la société ? Le travail de jeunesse m'offre-t-il la possibilité d'être cohérent avec mes valeurs ?
- **Mes motivations pour travailler avec le groupe cible.** Est-ce que je veux inclure les jeunes dans la société, ou créer des espaces leur permettant de prendre part aux débats publics ?
- **Mon rôle en tant qu'animateur.** Mes motivations et mes actions sont-elles en accord avec la politique de mon employeur et les besoins des jeunes ? Est-ce que j'exerce sur les jeunes une influence qui dépasse mes attributions ? Comment puis-je gérer cet aspect ?
- **Eviter de mettre en place des relations de dépendance avec le groupe cible.** Suis-je capable de doser mon engagement auprès des jeunes ? Suis-je trop impliqué sur le plan affectif ? Est-ce que je noue suffisamment de contacts ?

[END OF BOX]

Un objectif important du travail mené auprès des jeunes ayant moins de possibilités peut consister, pour l'animateur, à s'effacer à partir du moment où les jeunes sont suffisamment autonomes et intégrés socialement pour ne plus avoir besoin de son soutien.

6.2 Approche étape par étape

Comme mentionné au point 4.3 : *Des contextes de travail différents*, il existe différentes façons de travailler avec les jeunes ayant moins de possibilités. Il est possible soit de leur donner une légère impulsion en leur lançant de petits défis, soit de les accompagner dans la poursuite de changements plus durables. Dans ce dernier cas, il est important de se familiariser avec le passé des jeunes et de découvrir les mécanismes qui ont abouti à leur exclusion. Pour les animateurs, il s'agit donc de parvenir à comprendre la situation actuelle des jeunes dans l'espoir de construire, avec eux, un meilleur avenir. A ce stade, ils se rendent souvent compte que le travail de jeunesse à court terme a ses limites en ce qui concerne les besoins des jeunes ayant moins de possibilités : le changement exige de toute évidence un accompagnement sur le long terme.

Cela étant, vous ne pouvez pousser les jeunes à changer brusquement de vie. Ils doivent être prêts et ouverts au changement et, pour cela, une approche étape par étape s'impose. Vous pouvez, à différents moments de la vie des jeunes, agir pour les amener vers leur intégration dans la société. Découvrir leur passé, travailler sur la base de la confiance, les impliquer dans le choix de leur avenir, sont autant d'étapes cruciales avant de les orienter vers des horizons meilleurs. Il est donc crucial d'adapter vos approches et vos activités à leurs parcours, de leur proposer des programmes sur mesure et de tenir compte de leurs attentes et de leurs capacités. Vous pouvez commencer par des petits défis, et les utiliser comme tremplins pour parvenir à votre objectif, étape par étape.

Comment construire une approche étape par étape ?

Plusieurs éléments sont essentiels à un travail efficace avec ce groupe cible : ils seront évoqués dans cette section et dans les sections suivantes du chapitre 6 : *Le travail de jeunesse en faveur de l'inclusion dans la pratique*.

Par principe, tout travail avec des jeunes ayant moins de possibilités doit reposer sur la confiance et ne pas être imposé. Comme mentionné au point 6.3 : *Etablir la confiance*, développer une relation de confiance peut exiger des semaines, voire des mois. Mais la confiance ouvre de nombreuses portes de ce travail ; il vaut la peine d'y investir du temps et de la patience.

Le travail de jeunesse devrait toujours être basé sur les attentes et les besoins des jeunes. Si ces derniers n'ont pas de souhaits ou d'objectifs particuliers, l'animateur peut leur proposer différentes activités qui leur permettront d'identifier leurs centres d'intérêt.

Dès lors que des objectifs spécifiques ont été établis, l'animateur et le/les jeune(s) doivent réfléchir ensemble à la manière de les atteindre. L'approche contractuelle (voir 7.2 : *L'approche contractuelle*) est une possibilité envisageable.

Par ailleurs, il peut s'avérer nécessaire de commencer un nouveau processus de socialisation : les jeunes peuvent avoir besoin d'apprendre à communiquer et à coopérer. Un bon moyen peut consister à leur proposer des expériences qui les sortent de leur environnement quotidien, pour leur réapprendre à fonctionner en dehors de leurs vieilles habitudes. Les projets internationaux peuvent offrir à certains la possibilité de changer de vie. Mais il va sans dire que ceux qui ne sont pas habitués à ce type d'expérience ont besoin d'une bonne préparation, d'un soutien continu pendant tout le projet et, bien sûr, d'un engagement actif (pour en savoir plus, voir le T-Kit sur le Service volontaire international).

BEGINNING OF BOX

Un exemple concret

S., 19 ans, commettait des délits mineurs, et, de ce fait, avait régulièrement affaire au service judiciaire spécialisé dans la délinquance juvénile. Celui-ci a alors demandé à une organisation active auprès de jeunes ayant moins de possibilités – qui fait appel aux arts du cirque et à la voile – de travailler avec S. ; ce qui fut fait. Au bout de quelque temps, l'organisation a offert à S. la possibilité de prendre part à un projet de Service volontaire européen (SVE) de courte durée à l'étranger. S. était tenté par l'offre mais, pour en bénéficier, il devait effectuer une période d'essai d'un mois afin de préparer son projet. Un mois plus tard, après maintes difficultés, S. était prêt à partir ; une réunion s'est tenue pour établir un « contrat d'objectifs » pour son projet, organisé autour de la voile. Les quatre premiers mois à l'étranger n'ont pas été faciles à cause des obstacles linguistiques mais, grâce au soutien sans faille de ses tuteurs, il s'en est sorti et a été très apprécié par ses partenaires. Il a même demandé à ce que son projet soit prolongé de deux mois. Finalement, à l'occasion d'un festival, il a présenté une exposition de photos sur son travail à l'étranger. Et, à la fin de son SVE, il est rentré chez lui pour prendre des vacances, mais est rapidement retourné s'installer définitivement dans le pays où son projet lui avait permis de commencer une nouvelle vie.

Brève analyse du cas de S.

S. a su saisir, grâce au soutien de ses tuteurs, l'opportunité que lui offrait l'éducation non formelle (voir 5 : *L'éducation non formelle en tant qu'outil pour l'inclusion de tous*). Nous pouvons constater qu'une approche étape par étape, adaptée aux attentes de S., a été mise en œuvre, et surtout, que l'adhésion de ce dernier au projet et son engagement actif ont été déterminants. L'animateur est à l'origine de la première étape (proposition de SVE de courte durée), mais c'est S. qui a fait librement le choix de son orientation. Dès le début, il a été considéré comme une personne responsable, capable de faire un choix.

La deuxième étape, à savoir la période d'essai, signifiait que, avant d'entrer dans la partie agréable du projet (partir à l'étranger), S. devait confirmer son choix. Après l'évaluation satisfaisante de cette période de préparation, l'étape « excitante » suivante consistait à définir les termes du contrat d'objectifs, à savoir les devoirs et les responsabilités des parties, ainsi qu'à décrire les étapes suivantes et à planifier des réunions d'évaluation régulières.

Durant son séjour à l'étranger, grâce au soutien constant de ses tuteurs, S. a pu mener une expérience couronnée de succès. Il a aussi trouvé le temps de réfléchir à la suite qu'il pourrait donner à son projet. La dernière étape fut la consécration de son travail par son exposition lors du festival. Sa confiance en lui et son estime personnelle s'en sont trouvées grandies (voir 6.4 : *Explorer l'estime de soi*). Il a aussi amélioré ses compétences en matière de gestion de projet.

La proposition de SVE est venue à un moment opportun, alors que S. avait envie de relever un défi et de s'impliquer activement. Avant ce projet, il avait recherché des situations dans lesquelles il pourrait s'améliorer et trouver une deuxième chance. Grâce au partenariat entre le service de la délinquance juvénile et diverses organisations, S. a pu bénéficier d'un projet européen de mobilité. Adapté à ses besoins et attentes, celui-ci devenait un outil de développement personnel qui lui a permis d'augmenter de façon significative sa confiance en lui et, progressivement, d'assumer de plus en plus de responsabilités.

END OF THE BOX

6.3 Etablir la confiance

BOX

Placez votre confiance dans les hommes et ils seront loyaux envers vous. Traitez-les avec égards et ils se montreront grands. *Ralph Waldo Emerson (1803 - 1882)*

Aime tout le monde, fie-toi à peu de monde. Ne blesse personne. *William Shakespeare (1564-1616)*

END OF BOX

Le sens que nous donnons à la notion de confiance est mis en évidence par l'adjectif que nous lui associons si souvent : sacrée. La confiance, et le besoin de sécurité et de réconfort qu'elle satisfait, sont au cœur de notre perception du « moi » et de nos relations. Nous espérons – et voulons – avoir confiance en notre famille, nos amis, nos enseignants et nos supérieurs. Cette confiance va de pair avec la certitude, la prévisibilité et la sécurité. Sans cette confiance, la vie est dans le meilleur des cas incertaine, au pire un endroit dangereux où la technique de survie la plus sûre consiste à n'avoir confiance en personne et à ne prendre en compte que son propre intérêt.

« Ne crois pas un pas mot de ce qu'il/elle dit », « Il ne faut pas lui faire confiance », sont quelques-unes des remarques accablantes que l'on peut faire sur une autre personne. Tout tend à prouver que la trahison (et la destruction de la confiance qu'elle entraîne) est l'une des pires cruautés qu'un être humain puisse infliger à un autre : les pages de la littérature, les divorces devant les tribunaux, l'adolescent en larmes dont le soi-disant meilleur ami vient de trahir un secret qu'il avait promis de garder, le retraité escroqué à qui un conseiller peu scrupuleux a dérobé les économies de toute une vie, etc.

Faire confiance rend vulnérable. Et, si vous avez déjà connu le rejet ou la trahison, comme beaucoup de jeunes, pourquoi prendriez-vous le risque de vous placer à nouveau dans une situation de vulnérabilité ? Les jeunes qui ont subi des violences psychiques ou physiques – en particulier lorsque les auteurs de ces violences sont des personnes en qui ils avaient toutes les raisons d’avoir confiance – trouvent parfois plus facile et moins risqué de ne plus jamais faire confiance. Certains endossent la responsabilité des sévices qu’ils ont subis, et peuvent en arriver à ne plus s’estimer dignes de confiance et d’attention, de soin et d’amour. La haine de soi, le manque d’estime personnelle gâchent les vies et les futures relations. De la même façon, les jeunes qui ont été rabaissés ou critiqués méchamment par un enseignant ou un autre représentant de l’autorité peuvent douter que leurs expériences dans des situations comparables puissent être positives.

Dans de nombreuses professions, il semble nécessaire, sur le plan personnel, d’établir la confiance. Tout comme l’enseignant et le travailleur social, l’animateur doit nouer une relation de confiance avec les jeunes. Tous, à leur manière, seront amenés à détecter des problèmes profondément enracinés, qui mettront peut-être des années à se résoudre. Par ailleurs, toute personne intervenant dans ce domaine sensible doit être consciente des conséquences possibles de son travail, car il touche à l’émotion et à la confiance. Les victimes d’expériences traumatisantes portent parfois en elles le désir de se décharger de ce fardeau depuis des années. Et, lorsqu’elles commencent à faire confiance à une personne, il y a toujours le risque qu’elles deviennent dépendantes de cette dernière. C’est pourquoi il faut envisager d’avoir recours à des spécialistes et se renseigner sur la façon de bénéficier de cette aide.

Quelles sont donc les conditions requises pour faire naître la confiance ? Vous devez respecter quatre principes clés pour démontrer aux jeunes, par le biais de votre comportement, que le monde n’est pas nécessairement chaotique et que la confiance, placée dans les bonnes personnes, peut apporter la sécurité et le confort.

- *Pensez ce que vous dites.* « Les actes ne sont-ils pas des témoignages plus dignes de foi que les paroles ? » (Xénophon). Si vous déclarez être disponible à tel ou tel moment, tenez parole. Si vous promettez de garder pour vous une confidence, respectez votre promesse.
- *Soyez responsable.* Les personnes en qui l’on peut avoir confiance endossent la responsabilité de leurs actions. Montrez que vous savez que tout le monde peut se tromper : reconnaissez vos limites et évitez de rejeter la responsabilité sur les autres. Il est trop facile de faire porter les échecs et les difficultés aux autres, souvent à un « ils » anonyme ; c’est risquer de générer un sentiment d’impuissance et d’apathie. Démontrez comment, même au plus petit niveau, vous pouvez prendre en main la responsabilité de votre destinée. La responsabilité, comme d’ailleurs l’estime de soi, suppose de prendre en compte les intérêts des autres. Travailler sur la confiance consiste généralement à faire vivre aux jeunes l’expérience de cette confiance en l’autre et, réciproquement, l’expérience de la confiance placée en eux. A ce moment-là, il sera possible d’analyser les émotions qu’ils auront ressenties – vulnérabilité, crainte, malaise, émancipation, confiance, par exemple. Voir la section 2 pour des exemples pratiques de l’analyse des émotions.
- *Faites preuve de compréhension.* Lorsque vous pensez que la personne en face de vous comprend (plus ou moins bien) votre situation et le pourquoi de ce que vous ressentez, il est plus facile de lui faire confiance. L’empathie et la compassion, manifestées avec sincérité, sans condescendance et de façon cohérente, peuvent donc vous aider à convaincre le jeune que vous essayez réellement de vous mettre à sa place. Cependant,

comme il est souligné dans la section sur l'estime de soi, il convient de reconnaître la réalité de sa vie : vous ne pouvez comprendre parfaitement ses sentiments, mais l'important est que vous tentiez de le faire.

- *Créez un environnement sécurisant.* Nous avons tendance à faire confiance aux personnes avec lesquelles nous nous sentons en sécurité. Pour certains jeunes, en particulier ceux ayant moins de possibilités, l'insécurité est une cause majeure de leur réticence à faire confiance. Lorsque la vie vous laisse tomber sans arrêt et que vos espoirs sont mille fois déçus, il est normal de manifester de la méfiance lors de toute nouvelle rencontre. Par le biais de l'empathie et d'échanges exempts de jugement, l'animateur peut contribuer à la création d'un environnement sécurisant, dans lequel le jeune va pouvoir commencer à se détendre et à baisser sa garde. Personne ne prétend que ce changement se produira en une nuit – il serait naïf de le croire –, mais toute expérience, même brève, peut donner un avant-goût de ce que l'on peut ressentir quand on ne pense plus en permanence que le monde et les individus qui le peuplent ne sont pas dignes de confiance. C'est pourquoi tant d'exercices conçus pour développer la confiance mettent l'accent sur l'importance d'abandonner le contrôle de soi – dans une certaine mesure –, autrement dit sur le fait de remettre sa sécurité personnelle et émotionnelle entre les mains d'une autre personne, dans une situation gérée avec prudence (voir les activités au chapitre 8 : *Partie pratique – Exercices*).

Il serait ridicule de prétendre que les interventions – même à long terme – des animateurs, aussi compétents soient-ils, puissent transformer la vie de jeunes vivant depuis si longtemps dans la méfiance et l'insécurité. Au minimum, cependant, les animateurs peuvent tenter d'offrir à ces jeunes un environnement acceptable dans lequel, pendant quelques heures, ils pourront faire l'expérience d'un sentiment de sécurité. Dans un monde aussi incertain, les animateurs peuvent aussi faire tout leur possible pour se comporter comme des individus dignes de confiance.

6.4 Explorer l'estime de soi

Box

Si les enfants grandissent dans la critique, ils apprennent à condamner.

Si les enfants grandissent dans l'hostilité, ils apprennent à se battre.

Si les enfants grandissent dans la peur, ils apprennent à craindre.

Si les enfants grandissent dans la honte, ils apprennent la culpabilité.

Si les enfants grandissent dans la tolérance, ils apprennent la patience.

Si les enfants grandissent dans l'encouragement, ils apprennent la confiance.

Si les enfants grandissent dans la valorisation, ils apprennent à apprécier.

Si les enfants grandissent dans l'approbation, ils apprennent à s'aimer.

Si les enfants grandissent dans l'acceptation, ils apprennent à trouver de l'amour dans le monde.

Dorothy L. Nolte

End of box

L'amélioration de l'estime de soi est probablement l'un des résultats du travail de jeunesse les plus souvent évoqués. Sa valeur est d'ailleurs rarement remise en question : contribuer à « améliorer l'estime de soi » est donc un objectif qui caractérise la plupart des activités initiées par les travailleurs de jeunesse. Et cela est encore plus vrai quand les jeunes ayant moins de possibilités sont la cible de ces activités. On a tendance à penser qu'il existe une

relation de cause à effet entre une mauvaise estime de soi et divers maux sociaux. Cela reste à prouver, mais il faut reconnaître la complexité de cette question.

Et d'abord, que signifie ce terme que nous pensons tous comprendre? Une définition simple pourrait être celle-ci : l'estime de soi, c'est être bien avec soi-même. Mais une telle définition pourrait tout aussi bien s'appliquer à la vanité, à l'égoïsme, à l'arrogance, au narcissisme ou au sentiment de supériorité (Baumeister, 1996), autant de caractéristiques qu'il est souhaitable de décourager.

Une meilleure définition est celle qui confère à l'estime de soi un sens plus stable, dans lequel les sentiments de valeur de soi, de pouvoir et de capacités sont positivement et relativement constants face à des événements fluctuants de la vie. Branden (1994) décrit l'estime de soi comme « la disposition à affronter les défis fondamentaux de la vie sans perdre le sens du bonheur ». D'autres définitions renvoient à la capacité d'assumer la responsabilité de ses actes et à se comporter de manière responsable à l'égard des autres. Parvenir à ce degré plus riche d'estime de soi repose sur les sentiments d'efficacité personnelle (connaissance de ses propres capacités) et de valeur personnelle (respect de soi). Cela explique mieux pourquoi un jeune exclu de la société va devoir se battre pour se sentir valorisé et efficace dans un monde qui, en permanence, met à mal sa confiance, s'oppose à la réalisation de ses projets et est largement hostile. Nous faisons précédemment référence aux multiples insécurités que rencontre un jeune ayant moins de possibilités, qui sont le résultat d'une combinaison de facteurs défavorables. Pour pouvoir les ressentir pleinement, toute personne extérieure à ce contexte devrait se confronter à ces facteurs. (voir 2.2: *Qui sont les jeunes ayant moins de possibilités ?*).

L'estime de soi vient de l'intérieur. Toutefois, elle dépend fortement de la construction personnelle de la valeur de soi, qui, elle, résulte des interactions avec les autres et l'environnement. Les jeunes ayant moins de possibilités ont, par définition, moins d'opportunités de vivre ces interactions qui engendrent la confiance, génèrent des réactions positives et confèrent un sentiment de valeur personnelle. Il ne s'agit pas de dire que la mauvaise estime de soi ne concerne qu'un certain type de personnes, car le manque d'expériences, de réalisations et d'affection est répandu dans notre société. Mais, dans ce T-Kit, nous traitons précisément des jeunes ayant moins de possibilités.

Les animateurs évoquent souvent la satisfaction qu'ils ressentent lorsqu'ils voient un jeune prendre confiance en lui et, dans le même temps, augmenter son estime personnelle. Mais ne tirons pas de conclusions hâtives. Cette transformation observée par les animateurs résulte d'un large éventail d'expériences vécues par le jeune et, surtout, de ses qualités propres. Il ne s'agit pas de nier les bénéfices d'une session ou d'un projet mené dans un environnement sain et sûr, qui permet au jeune – peut-être pour la première fois – de vivre le sentiment justifié d'aboutissement et de fierté. Il s'agit plutôt de reconnaître la réalité de la vie d'un jeune qui, en quelques secondes – le temps parfois seulement de passer la porte du centre de jeunesse, peut retrouver les luttes et les frustrations du quotidien. Cela étant, il est important que l'animateur prenne conscience de sa contribution au puzzle complexe de l'estime de soi. Il doit aussi croire en ce qu'il voit.²

² Il existe dans la recherche différentes façons d'interpréter l'estime de soi et ses conséquences dans le travail de jeunesse. Pour une approche récente et critique de la question, reportez-vous à un article de P.J. White dans le magazine *Young People Now* (numéro 162, octobre 2002), publié par la National Youth Agency au R-U. Web: <http://www.nya.org.uk>

Selon Baumeister (1993), une saine estime de soi se caractérise en particulier par une image de soi claire et réaliste. A cet égard, le rôle de l'animateur consiste à aider le jeune à situer sa vision de lui-même et du monde dans des limites ambitieuses mais toutefois acceptables.

Selon Branden, l'estime de soi, c'est avoir confiance en l'efficacité de son esprit, en sa capacité de penser. Par extension, c'est avoir confiance en sa capacité d'apprendre, de faire des choix, de prendre des décisions et de s'adapter au changement. C'est savoir que l'on mérite le succès, la réalisation, l'accomplissement – bref, le bonheur. Cette estime de soi est de toute évidence un gage de survie ; le danger, c'est quand cette confiance fait défaut. Le travail de jeunesse peut favoriser la construction de cette estime de soi, en particulier chez les jeunes ayant moins de possibilités, mais à une condition cruciale : qu'il développe et consolide la confiance. C'est ce que nous allons étudier dans le chapitre suivant.

Box to show elements of self-esteem:

- Acception de soi inconditionnelle
- Sens de la capacité
- Sens de l'objectif
- Assurance justifiée
- Expérience de l'accomplissement
- Sens de la responsabilité et de la fiabilité
- Sens de la sécurité et de la sûreté
- Sens de l'appartenance
- Sens de l'intégrité

End of box

7 QUELQUES APPROCHES SPECIFIQUES

7.1 L'éducation par les pairs

Par Veronique Crolla

box

Tout le monde connaît l'histoire du père qui, un beau jour, après avoir échangé des regards entendus avec sa femme, demande à son fils de 12 ans de l'accompagner pour marcher et échanger quelques mots. Le père entame alors une conversation maladroite sur les filles dans la classe de son fils, puis change d'attitude et annonce solennellement qu'il est temps pour ce dernier de connaître les choses de la vie. Ce à quoi le garçon, que de toute évidence cette conversion ennue, répond « qu'il sait déjà tout sur les femmes... », par ses copains de classe, les magazines qu'ils feuillaient et leurs plaisanteries... et demande s'il peut retourner à la maison pour jouer au foot.

end of box

D'une certaine façon, l'échange d'informations sur l'éducation sexuelle – qu'elles soient parfaitement réalistes et fiables ou non – entre le garçon et ses copains de classe, est ce que l'on appelle de l'éducation par les pairs. Kirstie Lilley (2001) distingue trois types d'éducation par les pairs :

- l'éducation par les pairs, comme celle mentionnée dans l'histoire, selon laquelle les jeunes transmettent des informations sur des questions qui les intéressent, sans avoir été formés ou invités à le faire ;
- l'éducation par les pairs formelle, selon laquelle les jeunes sont simplement invités à transmettre un certain message sans avoir une grande influence sur son contenu ;
- l'éducation par les pairs que nous allons évoquer dans ce chapitre, selon laquelle les jeunes reçoivent une formation pour concevoir eux-mêmes un programme et transmettre un message à leurs pairs.

L'éducation par les pairs est bénéfique à toutes les parties impliquées. Les éducateurs gagnent en confiance, en estime de soi et en compétences diverses (voir 6.4 : *Explorer l'estime de soi*). Leurs pairs, quant à eux, reçoivent de précieuses informations, d'une manière agréable, de la part de personnes qu'ils connaissent et à qui ils font confiance – ce qui peut les encourager à devenir eux-mêmes éducateurs. Pour le travail de jeunesse et les animateurs, c'est une façon de transmettre un savoir à un plus grand groupe de jeunes. Et ces jeunes, à leur tour, vont pouvoir toucher un groupe encore plus grand.

Box

En Estonie, un groupe de vingt-trois jeunes qui s'étaient connus durant les années de lycée ou leur première année universitaire ont mis en œuvre plusieurs projets d'éducation par les pairs. En majorité, ces projets concernaient la prévention de la toxicomanie, les droits des enfants, les compétences sociales et l'éducation. En 2002, priorité a été donnée aux programmes pour le développement des compétences sociales et les droits des enfants. Les principaux groupes ciblés étaient les enfants dans les orphelinats ou dans le besoin. Dans le cadre des « Initiatives de groupe » (Action 3) du programme JEUNESSE, il a été prévu d'organiser des formations aux compétences sociales destinées à vingt orphelins entre 9 et 17 ans, dans le but de prévenir la toxicomanie, de développer leurs compétences sociales, de les former et de les motiver pour conduire leurs propres projets. Les responsables du projet ont d'abord rassemblé des

matériels (prospectus, CD-Roms) pour ces formations. Pour toutes les activités, ils ont systématiquement impliqué leur groupe cible dans la phase préparatoire, de manière à en accroître l'efficacité. Les préparatifs terminés, les formations ont démarré en septembre 2002.

End of box

Box

L'éducation par les pairs – Pourquoi ça marche ?

- Les jeunes sont plus susceptibles d'accepter des informations émanant d'autres jeunes que d'adultes. Ceux qui ont grandi dans des milieux défavorisés ont souvent été déçus par les adultes de leur entourage et, donc, ils s'en méfient.
- Les jeunes sont plus enclins à dire honnêtement ce qu'ils pensent ou ressentent à d'autres jeunes qu'à des adultes, dont ils craignent le jugement.
- Souvent, il est plus facile de discuter et de poser des questions entre pairs.
- Les jeunes s'identifient davantage avec ceux de leur âge et, de ce fait, les informations venant de leurs pairs leur semblent plus fiables.
- Les éducateurs pairs savent quel langage employer.
- Les éducateurs pairs peuvent choisir les thèmes et leur façon personnelle de les aborder, ce qui favorise l'appropriation.

End of box

Généralement, accoster un groupe de jeunes dans la rue en demandant à la ronde « s'ils ne veulent pas devenir éducateurs pairs » n'est pas la bonne méthode. Par contre, c'est une question envisageable à la fin d'une activité. Durant l'évaluation, il est utile de demander aux participants comment ils auraient fait les choses s'ils avaient eux-mêmes encadré l'atelier, le projet ou l'activité. Durant l'activité, l'animateur peut d'ailleurs déjà les encourager à penser à des solutions et à prendre des initiatives, si tant est que cela soit à leur portée.

Il existe plusieurs manuels consacrés à la mise en œuvre de projets d'éducation par les pairs ; ils sont cités dans la bibliographie. Mais la majorité des programmes d'éducation par les pairs sont axés sur des éducateurs pairs potentiels déjà familiarisés avec le travail de jeunesse, ou sur des jeunes qui participent à des ateliers animés par des éducateurs pairs dans des contextes formels. Aussi quelques considérations supplémentaires relatives aux éducateurs pairs et aux pairs issus d'un milieu défavorisé ne seront-elles pas superflues.

Accompagner le processus d'éducation par les pairs

Le tutorat des jeunes ayant moins de possibilités qui désirent devenir éducateurs pairs exige de la prudence, si l'on veut préserver la confiance instaurée (voir 6.3 : *Etablir la confiance*). Certains de ces jeunes peuvent avoir plus de difficultés à planifier et être plus enclins à renoncer en cas d'obstacles ; il faut les encourager encore et encore, plus que les jeunes qui débordent de confiance en eux et d'estime personnelle (voir aussi 6.4 : *Explorer l'estime de soi*). Vous devez donc planifier des rencontres avec ces jeunes ou être prêt à intervenir en cas de besoin. L'imprévisibilité de l'animateur, comme le fait remarquer Ascher (1988), tend à détruire les relations et à renforcer la méfiance. Vous devez, en plus du soutien, consacrer du temps supplémentaire à l'adaptation de la méthodologie, pour qu'elle soit plus facile à gérer pour les jeunes. Même s'ils sont les premiers à travailler sur l'information à transmettre à leurs pairs, ils doivent d'abord en comprendre toutes les subtilités. Et si, pour ce faire, ils sont obligés de beaucoup lire et étudier, et de s'astreindre à des tâches scolaires, ils risquent de se sentir mal à l'aise et de renoncer, ce qui détruirait une relation construite soigneusement. Or,

si l'information n'est pas claire pour les éducateurs pairs, elle risque d'être transmise de façon incomplète ou incorrecte, ce qui vous mettrait également dans l'embarras.

Il est primordial que les jeunes élaborent, développent et conduisent eux-mêmes le programme. Cela étant, l'animateur peut leur suggérer une structure claire qu'ils n'auront qu'à reprendre. Il peut être utile de concevoir les réunions et les ateliers comme des modules indépendants. Chaque partie doit couvrir un sujet adapté aux capacités des jeunes, mais suffisamment ambitieux pour ne pas provoquer l'ennui. De même, les objectifs devront être réalisables. Au moment de l'organisation des réunions préparatoires et des ateliers d'éducation par les pairs, n'oubliez pas les obstacles que les jeunes sont susceptibles de rencontrer (voir 3.1: *Obstacles*).

Lorsque la préparation et le soutien sont adaptés, l'éducation par les pairs peut sans conteste donner des résultats auxquels le travail de jeunesse classique ne peut prétendre. Il peut par ailleurs être très utile d'échanger avec d'autres animateurs des informations sur l'éducation par les pairs, ses éducateurs et la manière de les soutenir (voir 4.2 : *Etablir des partenariats*). De même, des éducateurs pairs provenant de différentes organisations et ayant des parcours différents peuvent se rencontrer pour échanger leurs expériences et s'éduquer mutuellement.

[box]

Le programme d'éducation par les pairs « Care 2 Share » (C2S, Brighton, R-U) propose différents aboutissements pédagogiques à des jeunes âgés de 16 à 25 ans possédant des capacités hétérogènes. Il réunit des éducateurs pairs – dont la plupart se destinent au travail de jeunesse ou à l'enseignement – et des stagiaires, c'est-à-dire des jeunes ayant quitté l'enseignement formel pour diverses raisons.

Les éducateurs pairs prennent part à un programme de formation à l'éducation par les pairs. Ils accompagnent un ou plusieurs stagiaires vers des objectifs d'apprentissage préalablement définis dans les domaines de la lecture et de l'écriture, du calcul et d'autres compétences de base. Dans le cadre de ce projet, les jeunes sont encouragés à suivre leurs propres parcours et à continuer vers un apprentissage plus formel ou vers l'emploi. L'objectif fixé pour 2002-2003 était que la moitié des stagiaires obtiennent un diplôme. Un personnel rémunéré suit l'évolution des portfolios des éducateurs et des stagiaires.

Les éducateurs et les stagiaires gèrent ensemble un snack-bar au quartier général du C2S ; ce projet d'apprentissage leur permet d'acquérir des compétences en matière de gestion budgétaire et financière, d'achat, de service aux clients et de restauration. Les jeunes assument une grande part de la responsabilité du projet ; ils ont planifié la remise à neuf du snack-bar, choisi les équipements informatiques du centre et sont en outre responsables de la budgétisation et de la comptabilité. Enfin, ils tiennent régulièrement des réunions pour faire le point sur la progression de leur projet.

[end of box]

7.2 L'approche contractuelle

Par Benoît Mida-Briot

L'approche contractuelle est une autre méthodologie dont disposent les animateurs qui travaillent avec des jeunes ayant moins de possibilités. L'animateur et le jeune définissent ensemble des objectifs de changement positifs (comportement à l'école ou au sein du club de jeunes, diminution de la consommation de drogue, recherche d'emploi, etc.), et définissent des étapes concrètes et des lignes directrices pour atteindre ces objectifs. Ils se mettent d'accord sur ces bonnes intentions et s'y tiennent, comme s'il s'agissait d'un contrat (qui peut d'ailleurs être signé par les deux parties). Ce contrat va faire l'objet d'un suivi permanent et être évalué à intervalles réguliers (ou en cas de non-respect) par l'animateur et le jeune.

Cette approche contractuelle repose sur un engagement encore plus fort entre l'animateur et le jeune, ainsi que sur la confiance mutuelle. Tous deux sont des partenaires égaux dans l'élaboration de ce contrat ; ils assument la responsabilité des tâches prévues, avec les droits et devoirs qui en découlent. Cette approche peut être utilisée dans le contexte d'un projet spécifique ou de la vie quotidienne, dans un cadre individuel ou avec des groupes.

Vous trouverez ci-dessous une description de cette approche contractuelle appliquée dans le cadre d'un projet individuel, dans laquelle l'animateur connaît déjà la personne depuis quelque temps.

INSERT BOX

L'approche contractuelle repose sur :

- une relation de confiance entre l'animateur et le jeune ;
- l'objectif d'acquérir progressivement une expérience, fondée sur des réussites ;
- l'accord de mise en œuvre d'un projet à la mesure des besoins, des attentes et des capacités du jeune ;
- l'engagement des partenaires à atteindre les objectifs fixés ;
- des rôles, des tâches, des droits et des devoirs précis pour chacun des partenaires ;
- le fait que le jeune soit considéré comme un interlocuteur capable de faire des choix, de conclure un partenariat, de respecter un accord et d'agir de façon cohérente.

Soulignons que l'approche contractuelle est un outil et non une fin en soi.

END OF BOX

Quand utiliser l'approche contractuelle ?

Le bon moment, pour utiliser l'approche contractuelle, dépend du jeune avec lequel vous travaillez et de la situation dans laquelle celui-ci se trouve. Il vous appartient de juger si le jeune est prêt à relever ce défi. Celui-ci doit avoir manifesté son intérêt pour un projet spécifique ou le désir de changer certaines choses dans sa vie ; il doit en outre pouvoir s'engager pendant un certain temps. La possibilité d'un contrat ne doit pas lui être présentée de façon trop formelle ou condescendante ; un contrat reste en effet un cadre sécurisant organisé autour d'une répartition claire des responsabilités (pour l'animateur et le jeune), dans la perspective d'atteindre certains objectifs.

Quels sont les termes d'un tel contrat ?

Les termes du contrat doivent être définis et convenus par l'animateur et le jeune. La plupart du temps, le contrat concerne un projet limité dans le temps. Il doit confier de nouvelles responsabilités au jeune et spécifier le soutien que l'animateur promet d'apporter. Il est important de rester réaliste quant aux objectifs visés. Le contrat doit être adapté à chaque

jeune et reposer sur un travail individuel avec lui. Il ne faut pas que l'établissement du contrat devienne un obstacle pour le jeune.

[INSERT BOX]

Ce qu'il faut faire ou ne pas faire :

- Le jeune doit participer à la définition du contrat : il faut viser des objectifs réalistes.
- L'objectif majeur doit être découpé en objectifs intermédiaires, plus modestes, afin de favoriser le sentiment de progression.
- Encouragez le jeune à être le plus concret et le plus pragmatique possible lors de la définition des objectifs et des étapes intermédiaires.
- Définissez clairement les objectifs, les étapes, les rôles et les tâches, les droits et les devoirs des partenaires, mais ne vous perdez pas dans les détails.
- N'oubliez pas de vous mettre d'accord sur un calendrier précis qui prévoit des périodes d'évaluation formelle et non formelle.
- Tenez compte du fait que le contrat restera le point de référence durant toute la mise en œuvre du projet.
- Modifiez ou changez le contrat si nécessaire, mais évitez de le faire trop souvent ; cela remettrait en cause sa fiabilité.
- Prévoyez une clause concernant ce qui se passerait si l'un des partenaires ne remplissait pas le contrat ou le violait.
- Essayez de ne pas choisir une forme de contrat trop formelle (document).

[END OF BOX]

Le rôle de l'animateur dans le suivi de l'application du contrat

L'animateur n'est pas qu'un simple partenaire dans le contrat ; il a un rôle spécifique à jouer. Il doit favoriser la communication avec le jeune de manière à détecter au plus vite les éventuels problèmes. Il se peut en effet que le jeune n'ose pas ou ne veuille pas admettre qu'il a des difficultés ; l'animateur doit alors être présent pour l'encourager, l'aider et le soutenir. Cette démarche s'inscrit dans le cadre d'un travail éducatif qui repose sur les réussites et non sur les échecs.

Comment agir en cas de violation du contrat ?

Dans le cadre de l'approche contractuelle, l'animateur doit s'être préparé à affronter des situations inattendues. Si le jeune souhaite rompre le contrat, l'animateur doit d'abord tenter d'analyser les raisons de ce choix et voir ce qu'il est possible de faire. Une des solutions peut consister à suspendre le contrat pour un temps. Au bout de cette période, si le jeune se sent toujours mal à l'aise, une modification du contrat peut être envisagée. Ce n'est qu'en dernier recours qu'on peut procéder à une annulation. Dans tous les cas, les intérêts du jeune doivent rester primordiaux.

[INSERT BOX]

En cas de violation du contrat :

- Réagissez immédiatement et faites savoir au jeune que vous avez constaté une violation.
- Prenez le temps d'en parler avec lui.
- Ne fermez pas les yeux dans le but d'éviter une confrontation ; cela mettrait en danger la valeur du contrat et remettrait en question votre rôle vis-à-vis du jeune.
- Lorsque vous évoquez la violation, ne formulez pas de jugement ou de reproche ; choisissez la voie constructive de la communication.

- Laissez les portes ouvertes pour la poursuite du travail : prolongez les délais, donnez une seconde chance, proposez un soutien plus actif, etc.
- Si vous décidez de poursuivre le travail avec le jeune mais avec un nouveau contrat, par exemple, assurez-vous que vous serez capable de gérer cette situation (dans certains cas, cela n'est pas possible et mieux vaut le reconnaître).
- Evitez les sanctions, mais prévoyez des procédures en cas de violation du contrat.

END OF BOX

L'évaluation finale du contrat et « l'après-contrat »

A la fin de la période couverte par le contrat, on procède à l'évaluation finale en faisant l'inventaire des objectifs atteints et de ceux qui ne l'ont pas été. Sans être trop formel, ce moment doit être une sorte de reconnaissance des réalisations du jeune (par exemple, l'obtention d'un diplôme, le développement d'un talent, l'acquisition de nouvelles responsabilités ou de privilèges) ; il lui permettra de consolider sa confiance en lui et son estime personnelle.

Mais le travail ne s'arrête pas avec le contrat. Aussi est-il important d'avoir réfléchi au préalable aux phases suivantes, qui visent la poursuite du développement du jeune. Dans l'idéal, au terme du contrat, on devrait pouvoir déclarer qu'il n'est pas nécessaire d'établir un autre contrat et que le jeune peut trouver son chemin dans la vie sans l'aide d'un travailleur de jeunesse. Mais les choses ne se passent pas de façon aussi radicale ; à la fin du projet, l'animateur doit progressivement se désengager vis-à-vis du jeune, de manière à éviter toute relation de dépendance (comme mentionné au point 6.1 : *Ethique*).

7.3 La gestion des conflits

box

Les difficultés doivent pousser à l'action et non décourager. L'esprit de l'homme se renforce par le conflit. *William Ellery Channing*

« Conflit : combat, lutte entre des forces opposées, discorde, antagonisme entre des désirs et des instincts primitifs et des idéaux moraux, religieux ou éthiques. » *Webster's Dictionary*

End of box

Les idéogrammes chinois qui représentent la notion de conflit sont ceux du danger et de l'opportunité. Si les conflits font inévitablement partie de la vie, alors les jeunes, quel que soit leur parcours, doivent pouvoir découvrir et créer des manières d'identifier les opportunités et les dangers qu'entraînent ces conflits. Tout conflit contient en effet un potentiel de croissance et de changement positif. Or, pour beaucoup de gens, le conflit est vécu ou compris uniquement dans sa dimension négative ; il est associé à la violence et à la destruction.

Le conflit, s'il est correctement géré, n'est pas nécessairement destructeur. Il peut même devenir un outil précieux de développement des capacités et des forces personnelles de chacun. Reconnu et analysé dans un environnement sain, il peut nous ouvrir à des techniques efficaces pour y faire face et le gérer, partant du principe que chacun de nous mérite le respect. Vue sous cet angle, la gestion des conflits apparaît inextricablement liée aux thèmes précédemment évoqués : la confiance en soi et l'estime de soi.

L'injustice, l'iniquité et le manque de ressources primaires tendent à générer la violence, surtout quand des expériences antérieures amères empêchent d'envisager d'autres solutions

possibles. Mais la violence laisse en héritage la douleur, l'amertume, la vengeance et la destruction, elle rabaisse l'auteur des violences autant que sa victime.

Un conflit se déclenche lorsque deux personnes – ou plus – s'opposent parce qu'elles ne partagent pas les mêmes besoins, désirs, objectifs ou valeurs. Il s'accompagne presque toujours de sentiments de colère, de frustration, de douleur ou de crainte, et ses causes sont multiples : choc des valeurs, des idéologies ou des objectifs ; incapacité à apprécier la perspective d'autrui ; lutte pour des ressources limitées ; représailles, etc. Glasser (1984) a identifié chez tous les êtres humains le besoin physiologique de survie, ainsi que quatre autres besoins d'ordre psychologique : l'appartenance, le pouvoir, la liberté et le plaisir. C'est la façon dont nous tentons de satisfaire ces besoins qui est à l'origine des conflits, en particulier lorsque nous pensons que les autres menacent nos besoins psychologiques (et, dans des cas extrêmes, nos besoins physiologiques). Notre comportement est bien évidemment, en grande partie, la conséquence de la confirmation de nos expériences : nous avons vu ce qui fonctionne. Si la personne qui hurle et bouscule tout le monde pour se frayer un passage en tête de file mobilise instantanément l'attention générale, pourquoi tenterait-elle une approche plus modérée ?

Il est possible de gérer les conflits en développant et en mettant en application différentes compétences, comme la communication, la résolution des problèmes et la négociation, en privilégiant les intérêts en jeu. Si nous négocions en nous concentrant sur les intérêts des parties impliquées – ce qu'elles veulent ou désirent –, plutôt que sur les positions de chacun (autrement dit, en mettant l'accent sur le reproche, la faute et la responsabilité), nous avons plus de chance de travailler dans le sens de la discussion et de la résolution des problèmes.

Gérer les conflits, c'est parvenir à en comprendre les racines et libérer des émotions puissantes pour parvenir à un épanouissement personnel, à des relations humaines plus positives et à un plus grand sentiment de valeur personnelle. Lorsque le sentiment de danger et d'inconnu est écarté, on peut commencer à comprendre que, bien géré, le conflit peut être constructif. Comme l'avait fait observer un volontaire lors d'un stage de gestion des conflits : « J'ai compris une chose au sujet des conflits, à laquelle je n'aurais jamais pensé : je détesterais vivre dans un monde sans conflit. Il ne se passerait jamais rien ! J'aime les conflits. Ils sont la preuve que les gens sont vivants. Autrefois, j'en avais peur, mais plus maintenant. C'est drôle de se rendre compte que l'on ne voudrait pas vivre dans un monde parfait. »

Dans ce parcours de découverte, l'animateur doit se montrer ouvert, ne pas porter de jugement, être positif et tolérant, et savoir gérer avec tact la vulnérabilité et l'ouverture croissantes des jeunes. Il doit les amener à prendre conscience que faire face au conflit est un défi excitant et audacieux. Il faut en effet du courage pour jouer le rôle de médiateur : les conflits libèrent chez les individus des énergies impressionnantes. Et il faut beaucoup de cran lorsque la tension est à son maximum.

Les animateurs compétents peuvent offrir aux jeunes avec qui ils travaillent la possibilité de se préparer au conflit, surtout par le biais de l'analyse de la communication, de la coopération et des approches alternatives aux situations de provocation. Il est difficile de s'en prendre à une personne que l'on respecte et avec qui on a vécu de nombreuses expériences dans lesquelles la coopération et la confiance mutuelle ont été les clés du succès. Comme évoqué dans les sections précédentes, apprendre à apprécier sa propre valeur, c'est aussi respecter les autres.

Il faut se rappeler enfin que l'animateur ne se contente pas d'analyser la gestion des conflits comme un outil de travail pour les jeunes ; il y voit aussi un outil d'apprentissage dans le but de leur assurer leur propre sécurité. Tout comme les jeunes avec qui il travaille, il doit comprendre à quel moment la fuite est préférable à la lutte, autrement dit, à quel moment la situation, malgré tous les efforts déployés, est sur le point d'exploser.

Quand vous abordez la gestion des conflits :

- Donnez un cadre au travail en fixant des limites de temps. Il n'est pas mauvais pour les participants de quitter une session avec des interrogations concernant leurs sentiments ; mais il faut respecter ce qu'ils ressentent et leur donner le temps de réfléchir à ce qui s'est passé, et cela dans un environnement structuré. Il faut aussi prévoir du temps pour que les participants puissent se détendre. Fixer des limites permet de développer le sentiment de sécurité dans un environnement dans lequel tous comprennent et respectent les règles ou les principes directeurs.
- Attendez-vous à l'inattendu et soyez conscient qu'il y aura forcément diverses réponses possibles à tout travail entrepris.
- Faites preuve d'une écoute active (écoute du contenu, du sens et des sentiments, afin de mieux comprendre le problème), puis résumez ou paraphrasez ce que vous pensez avoir entendu, par exemple : « Je crois avoir entendu que tu disais que... Est-ce exact ? » Il s'agit de reformuler la question en réinterprétant une affirmation ou un commentaire sous la forme d'un problème à résoudre. Ne vous faites pas de reproche si un participant se met en colère ou se vexe. L'engagement de chaque participant vis-à-vis de l'activité dépend certes de vous, mais aussi de lui-même.
- Ne prenez pas les choses personnellement. Les agressions verbales ou les rebuffades peuvent être une expression de l'état d'esprit dans lequel se trouve le participant ou de son ressenti à l'égard du travail ; elles ne vous concernent pas nécessairement. N'oubliez pas que c'est peut-être la première fois que le jeune peut exprimer sa colère sans sanction ni censure. Autant que possible, essayez d'amener les participants à se concentrer sur le problème et non sur les personnes.
- N'apportez pas la solution sur un plateau ; offrez aux participants l'espace nécessaire pour qu'ils puissent trouver la leur.
- Enfin, soyez conscient de vos limites. Ne mettez en danger ni les personnes avec qui vous travaillez ni vous-même. Si la situation commence à vous échapper, faites une pause ou interrompez carrément la session. En cas de besoin, demandez de l'aide.

8 PARTIE PRATIQUE – EXERCICES

Dans cette partie pratique, vous trouverez de nombreux exercices et méthodes pour travailler sur les questions évoquées précédemment.

A ce sujet, il faut préciser que les exercices ne sont que des outils. Et, comme tout outil, ils peuvent être plus ou moins bien utilisés, de la même façon qu'une seringue peut guérir ou inoculer un virus mortel. Commencez toujours par définir vos objectifs, puis recherchez l'exercice qui pourrait vous aider à les atteindre.

Les exercices doivent toujours être adaptés à votre groupe cible (certains exercices sont faits pour les animateurs, d'autres pour les jeunes). Aussi est-il important de commencer par faire connaissance avec votre groupe. Les questions suivantes, entre autres, peuvent vous y aider : Les jeunes se connaissent-ils ? Quelle est leur expérience de la formation ? Qu'est-ce qui vient avant et qu'est-ce qui vient après ? Puis choisissez vos méthodes en conséquence. Pour plus de détails, reportez-vous au T-Kit 6 sur les principes de formation.

Et n'oubliez pas : un exercice ne peut résoudre tous les problèmes !

Les exercices sont classés en six catégories :

- *0: Les jeunes ayant moins de possibilités.* Par ces exercices, il s'agit d'amener les participants à identifier les jeunes ayant moins de possibilités, à comprendre comment ils sont perçus par la société et quelles sont les pressions qu'ils subissent.
- *8.2 : Faire l'expérience de l'exclusion sociale.* Cette section propose divers exercices pour aider les participants à prendre conscience de l'exclusion, ainsi que diverses méthodes pour aborder certaines formes d'exclusion.
- *8.3 : Développer la confiance et l'estime de soi.* Cette section suggère différentes approches pour construire une relation basée sur la confiance entre le travailleur de jeunesse et le jeune – ou avec des groupes de jeunes. Elle répertorie également quelques méthodes visant à améliorer l'estime de soi.
- *8.4 : La gestion des conflits.* Cette section montre comment gérer les conflits, mieux les comprendre et comment agir en cas de conflit.
- *8.5 : Développer des partenariats.* Cette section regroupe des exercices pratiques sur la constitution de partenariats et la coopération.
- *8.6 : L'éducation par les pairs* – Cette section présente des méthodes visant à comprendre le fonctionnement de l'éducation par les pairs et les raisons de son succès.

Remerciements

La plupart des exercices présentés dans la section qui suit émanent de l'agence nationale de la jeunesse du Royaume-Uni (National Youth Agency, NYA), organisation de travail de jeunesse qui œuvre dans différents domaines, dont la formation et la production de publications. (<http://www.nya.org.uk>.)

Le Programme de partenariat remercie la NYA de sa contribution à ce T-Kit.

LES JEUNES AYANT MOINS DE POSSIBILITES

LES CITRONS

But :

Cet exercice, conçu pour briser la glace, introduit la notion de différence entre les individus. Il peut être utilisé pour commencer une session sur les stéréotypes, les différences et l'égalité des chances.

Matériel :

Un citron par participant

Un sac

Taille du groupe :

Indifférente

Durée :

30 minutes

Déroulement :

1. Donnez un citron à chacun des membres du groupe.
2. Demandez à chacun d'examiner son fruit, de rechercher ses marques distinctives et de se familiariser avec le grain de sa peau.
3. Invitez-les à personnaliser leur citron en lui donnant un nom.
4. Donnez-leur cinq minutes pour ce faire, puis ramassez les citrons et mettez-les dans le sac. Secouez le sac pour les mélanger.
5. Répandez les citrons sur le sol devant les participants.
6. Demandez-leur, chacun leur tour, de venir chercher leur citron.
7. Si deux participants se disputent le même citron, essayez de trancher. S'ils ne parviennent toujours pas à se mettre d'accord, mettez le citron en question de côté. A la fin de l'exercice, vous devriez vous retrouver avec deux citrons qui n'ont pas trouvé leur propriétaire. Vous constaterez – avec étonnement ! – qu'en général, les participants reconnaissent leur citron sans problème.

Réflexion et évaluation :

Lorsque tous les jeunes ont retrouvé leur fruit, vous pouvez entamer une discussion. Sont-ils sûrs d'avoir revendiqué le bon citron ? Qu'est-ce qui leur permet de l'affirmer ? Encouragez-les à examiner les parallèles entre cet exercice et les différences entre individus. Examinez les stéréotypes : Tous les citrons sont-ils de la même couleur ? Ont-ils tous la même forme ?

Comparez cette expérience avec les stéréotypes qui collent aux personnes de différentes cultures, races et genres. Qu'est-ce que cela signifie pour le groupe ?

Votre évaluation de ce processus et les questions qu'elle suscitera vous aideront à approfondir vos sessions sur les différences et l'égalité des chances.

LES CONSEQUENCES

La plupart des gens connaissent ce jeu, sous une forme ou sous une autre, ce qui permet de commencer le travail sans devoir donner trop d'explications. Par ailleurs, il donne des résultats très clairs, qui amènent tout naturellement à une discussion sur la façon dont les jeunes sont perçus par les adultes au sein de la communauté.

Matériel :

Un tableau à feuilles mobiles
Des stylos

Taille du groupe :

6 participants par groupe

Durée :

30 minutes

Déroulement :

1. Demandez aux participants de former un cercle en se faisant face. Donnez une feuille de papier à l'un d'entre eux et un stylo à chacun. Si vous travaillez avec plus de six participants, distribuez deux feuilles, pour que chacun puisse participer à l'exercice.
2. Expliquez-leur que le premier participant va devoir dessiner le visage d'une jeune femme ou d'un jeune homme ordinaire ou représentatif d'une catégorie de personnes – celui d'un/d'une drogué(e), si vous travaillez sur la toxicomanie, par exemple. Attirez leur attention sur l'importance des détails (coiffure, chapeaux, maquillage, etc.).
3. Lorsque le premier a terminé, demandez-lui de replier la feuille de manière à cacher la partie qu'il a dessinée et de la faire passer à son voisin de droite.
4. Faites circuler la feuille jusqu'à ce que les différents éléments du portrait aient été dessinés (tête, corps, bras, jambes et pieds).
5. Présentez le portrait au groupe. Les participants se représentent-ils tous de la même façon les jeunes, les drogués, etc. ? Quelles sont les différences ? D'où tirent-ils leurs représentations et informations ? Dans quelle mesure sont-elles exactes ?

Réflexion et évaluation :

Lancez une discussion sur les stéréotypes et leurs conséquences sur nos perceptions et nos opinions. Evoquez les stéréotypes qui se forment à partir de nos propres expériences et des images véhiculées par les médias.

JEU D’AFFIRMATIONS

But :

Ce jeu permet d’aborder des questions délicates d’une façon stimulante. Il encourage les participants à faire preuve d’esprit critique, à écouter les arguments des autres et à former leur propre opinion.

Matériel :

Un chapeau ou un bol
Des petits bouts de papier
Des stylos
Une corde
Un tableau à feuilles mobiles/un tableau noir

Taille du groupe :

Indifférente

Durée :

60 minutes

Déroulement :

1. Divisez la salle en deux parties à l’aide de la corde : un côté pour les « oui » ou « d’accord », l’autre pour les « non » ou « pas d’accord ».
2. Distribuez un bout de papier à chacun des participants et demandez-leur d’y noter une affirmation au sujet des jeunes ayant moins de possibilités (ou sur tout autre sujet que vous avez choisi d’aborder). Donnez-leur quelques exemples, en insistez sur le fait que les affirmations doivent être clairement formulées, car elles seront étudiées par la suite. Demandez-leur d’éviter les expressions de modération, comme « un peu » ou « plutôt », et de choisir des phrases affirmatives (« les toxicomanes sont des criminels », plutôt que « les toxicomanes ne sont pas des délinquants »).
3. Ramassez les bouts de papier et placez-les dans le chapeau ou le bol ; piochez-en un et lisez à haute voix l’affirmation qui y est écrite. Si possible, notez-la sur un tableau, afin que les participants puissent s’y référer en cas de besoin. Donnez-leur une minute pour réfléchir, puis demandez-leur de prendre position. Précisez qu’il est interdit de rester au centre : il faut choisir un camp. Ensuite, la discussion peut commencer. Les participants doivent tenter de convaincre l’autre camp que leur position est la bonne. Si la discussion ne démarre pas spontanément, interrogez les participants sur leur choix. S’il n’y a aucune discussion parce qu’ils ont tous adopté la même position, modifiez l’affirmation ou passez à la suivante. Tentez de limiter le temps de discussion à cinq minutes environ, à moins que le débat ne soit particulièrement animé.
4. Lorsque toutes les affirmations ont été examinées (ou lorsque le niveau d’énergie est en train de retomber), arrêtez le jeu et réunissez les participants. Discutez de quelques-uns des points dans le cadre de la réflexion et de l’évaluation.

Réflexion et évaluation :

- Faut-il autoriser les arguments émotionnels dans les discussions ?
- Tous les membres du groupe ont-ils participé ?
- Etes-vous parfois passé dans l’autre camp ?
- Etes-vous passé dans l’autre camp à cause d’un argument avancé par une personne de votre propre camp ?

- Etes-vous parvenu à vous forger une opinion claire ?
- Etes-vous passé dans l'autre camp parce que vous étiez (presque) seul dans votre camp ?
- Avez-vous tenté de vous faire l'avocat du diable ?
- Avez-vous réussi à convaincre des participants de rejoindre votre camp ?

Quelques conseils supplémentaires :

Cette méthode a été utilisée très souvent dans des ateliers, des rencontres et des réunions de conseil d'administration pour examiner différentes questions. Parfois, les affirmations étaient formulées par les participants, parfois elles étaient préparées à l'avance. Pour éviter qu'une ou deux personnes ne monopolisent la parole, vous pouvez utiliser une baguette ou instaurer une règle. Vous pouvez décider, par exemple, que les participants n'ont le droit de prendre la parole que pour répondre directement à ce qui vient d'être dit, puis ils doivent reculer et laisser s'exprimer une autre personne de leur camp.

Dans un groupe de personnes ayant une certaine expérience des débats, il est amusant d'en voir quelques-unes se faire les avocats du diable et essayer de convaincre leurs « adversaires » de rejoindre leur camp en avançant des arguments tout à fait valables, mais avec lesquels ils ne sont pas forcément d'accord. En tant qu'animateur, vous pouvez d'ailleurs jouer ce rôle pour diriger le débat.

LE PUZZLE DES DROITS DE L'HOMME

« Dans un puzzle, si une seule pièce manque, on peut dire qu'il est incomplet. Il en va de même pour les droits de l'Homme : privez les plus démunis d'un de leurs droits, et c'est l'ensemble de leurs droits que vous menacez. Vous ne pouvez donner aux gens leurs droits un par un et espérer une amélioration progressive de leur situation. » Un jeune membre d'ATD Quart Monde

But :

Cette activité de groupe peut faire office d'échauffement, mais son but premier est de sensibiliser à l'importance des droits de l'homme et à leur indivisibilité.

Matériel :

Du carton multicouche ou du contreplaqué (environ 1 x 1,5 m)
De la peinture
Des marqueurs
Un cutter (ou une scie à découper)

Taille du groupe :

30 maximum

Durée :

30 minutes environ

Déroulement :

Préparation :

1. Peignez un côté du carton (ou du contreplaqué).
2. Dessinez ou peignez une personne ou un groupe de personnes sur un côté. Tracez des pièces de puzzle (5 ou 6) et découpez-les.
3. Retournez toutes les pièces du puzzle et, sur chacune, inscrivez un article de la Déclaration universelle des Droits de l'Homme (si nécessaire, en version simplifiée).

Exercice :

4. Lorsque les participants entrent dans la pièce, distribuez-leur les pièces du puzzle ; certains peuvent en recevoir deux ou plus, selon la taille du groupe. Expliquez-leur qu'ils ont entre les mains un (ou plusieurs) droit(s) de l'homme et qu'ils doivent, tous ensemble, former une personne complète.
5. Demandez à chacun de lire l'article qui se trouve sur sa pièce de puzzle et de l'expliquer (ou demandez à une autre personne d'en donner l'explication).
6. Lorsque tous les articles ont été lus, demandez aux participants de retourner les pièces et de reconstituer le puzzle.
7. Lorsque le puzzle est reconstitué, discutez de l'importance qu'ont les droits de l'homme et de ce qu'ils signifient concrètement.

Réflexion et évaluation :

Avez-vous compris la signification du droit figurant sur votre pièce de puzzle ?

Qu'est-ce que cela signifie pour vous concrètement ?

Pensez-vous que les droits de l'homme sont importants ? Pourquoi ?

Avez-vous déjà eu le sentiment que l'on violait un de vos droits ? Si l'on viole l'un des droits d'un individu, ou si celui-ci est privé de l'un de ses droits, quelles en sont les répercussions

sur ses autres droits ? A long terme, quelles seraient les conséquences du fait de vivre sans un ou plusieurs de ses droits ? Quelle est la relation entre les droits de l'Homme et la dignité humaine ?

Quelques conseils supplémentaires :

Lorsque vous utilisez cet exercice au début d'un stage de formation, vous pouvez remettre une pièce du puzzle à chacun des participants à la fin de la journée. Ainsi, vous pourrez commencer la journée du lendemain en les invitant à reformer le puzzle ; cette méthode les aidera à se rappeler le sujet de leur travail. Quant à vous, elle vous permettra de vérifier qu'ils sont tous présents.

A la fin de l'activité, vous pouvez remettre à chacun un exemplaire de la Déclaration universelle des Droits de l'Homme (qu'ils devront conserver si possible). Vous pouvez aussi inviter un participant à lire au groupe le préambule de ce texte, ainsi que les trois premiers articles qui décrivent le lien entre les droits de l'Homme et la dignité humaine.

DES IDEES PRECONÇUES SUR LES JEUNES AYANT MOINS DE POSSIBILITES

But :

Utilisé le premier soir d'un stage de formation, par exemple, cet exercice est une source d'amusement et de détente. Son but est de donner aux participants un aperçu des diverses conceptions de l'exclusion sociale des jeunes, et surtout de les amener à découvrir leurs langues respectives en les faisant jouer de petits sketches. Il donne souvent lieu à des discussions informelles, surtout s'il se déroule en soirée.

Matériel :

Une grande salle avec une scène
Du papier et des stylos

Taille du groupe :

10-40

Durée :

2 heures environ (1 heure pour la préparation, 1 heure en plénière)
Cet exercice doit se dérouler dans une ambiance détendue, en fin de journée ou après le dîner.

Déroulement :

1. Pour commencer, expliquez que l'exercice est basé sur des méthodes inspirées de la comédie légère. Les personnes mal à l'aise à l'idée de monter sur scène apporteront leur contribution différemment. Des groupes seront formés par nationalité (quatre participants par pays au plus). Dans un premier temps, ils disposeront d'une heure pour préparer de courts sketches sur l'exclusion sociale des jeunes, en s'inspirant de leur culture et en utilisant leur langue ; l'humour sera évidemment le bienvenu. La deuxième partie de l'exercice sera consacrée à la présentation des sketches (prévoir une sorte de scène).
2. Expliquez clairement les règles suivantes :
 - Les participants mal à l'aise sur scène pourront participer à l'exercice en préparant les sketches et en jouant le rôle de narrateurs/traducteurs lors de leur présentation.
 - Chaque groupe jouera son sketch dans sa langue. Pour les besoins de l'exercice, il est très important que les acteurs rédigent clairement leurs textes (une feuille de texte par acteur).
 - Les sketches devront être courts (pas plus d'une minute), avec des dialogues simples. Ils ne devront faire appel à aucun support ou matériel.
 - Chaque groupe devra demander à une ou deux personnes, parmi celles qui ne souhaitent pas monter sur scène, de traduire le texte de son sketch dans la langue de travail.
3. Chaque groupe dispose d'une heure pour préparer son sketch. Pendant ce temps, vous pouvez installer la scène.
4. Lorsque les groupes sont prêts, exposez les règles suivantes : les sketches seront joués les uns après les autres et devront être traduits (toutes les phrases seront traduites immédiatement dans la langue de travail par le narrateur/traducteur, afin que tous les participants puissent comprendre l'histoire) ; il est préférable de faire des phrases courtes pour faciliter la tâche de l'interprète.
5. A la fin du sketch, laissez quelques minutes aux acteurs pour expliquer la saynète, si nécessaire.
6. Demandez aux acteurs de rester sur scène et demandez à des volontaires à venir se mettre derrière eux, comme des ombres.

7. Le sketch est alors rejoué en présence des « ombres ». Les acteurs doivent dire leur texte en articulant du mieux possible tout en montrant le dialogue écrit à leur « ombre ». Le sketch est à nouveau traduit.
8. Il est ensuite joué une troisième fois, les « ombres » devenant les acteurs et vice-versa. Les « ombres » peuvent aider les nouveaux acteurs à prononcer correctement (sans être trop stricts). Cette fois, le sketch n'est pas traduit.
9. Il peut être rejoué une quatrième fois, sans les « ombres ».
10. Tous les sketches doivent être présentés.

Réflexion et évaluation :

Il n'est pas nécessaire de faire une évaluation formelle. Cet exercice doit rester un moment de détente. L'objectif est de permettre aux participants de découvrir les langues des autres.

LE PUZZLE DES BESOINS HUMAINS

But :

Cet exercice entend aider les participants à comprendre que ce qu'ils jugent important peut ne pas l'être pour les autres mais que, par contre, nous avons tous les mêmes droits fondamentaux.

Matériel :

Une grande feuille de papier pour chaque participant
Des marqueurs
Des ciseaux

Taille du groupe :

Indifférente

Durée :

1 heure

Déroulement :

1. Distribuez une grande feuille de papier à chacun des participants et invitez-les à dessiner leur silhouette. Si la feuille est assez grande, ils peuvent s'allonger dessus et demander à quelqu'un de tracer leur contour. Découpez toutes les silhouettes, puis demandez aux participants de diviser leur silhouette en six pièces, comme un puzzle.
2. Avec les participants, dressez la liste des besoins qu'ils jugent importants, par exemple : la nourriture, les amis, un toit, l'amour, l'éducation, un revenu stable, une bonne santé, un environnement sain, la religion, une famille sympathique, des idéaux, la liberté d'expression, la possibilité de voyager, la paix, la non-discrimination, etc. Vous devez répertorier vingt-cinq à trente besoins minimum.
3. Demandez aux participants de choisir dans cette liste les six droits les plus importants à leurs yeux, et de les noter sur chacune des pièces de leur puzzle.
4. Lorsqu'ils ont terminé, ils peuvent découper leur puzzle.
5. Demandez à un volontaire de présenter son puzzle et d'expliquer ses choix/droits, l'un après l'autre ; les participants ayant choisi le droit qui vient d'être cité doivent le retirer de leur puzzle et le déposer devant eux.
6. Lorsque le volontaire a terminé, demandez aux participants si certains d'entre eux avaient choisi les mêmes droits, ou s'ils avaient d'autres droits en commun. Veillez à ne pas entamer une discussion sur les droits de chacun ; ces choix sont totalement personnels et ne sont pas discutables.
7. Demandez ensuite à d'autres volontaires (de préférence à ceux qui n'avaient que peu de droits en commun avec le premier volontaire) de faire part de leur sélection, et répétez l'étape précédente.
8. Discutez avec le groupe. Pourquoi les gens perçoivent-ils leurs besoins différemment ? A leur avis, certains besoins/droits (figurant déjà dans la liste ou non) sont-ils absolument fondamentaux pour tous les êtres humains ? Dressez-en la liste et comparez-les avec les droits énoncés dans la version simplifiée de la Déclaration universelle des Droits de l'Homme.

Réflexion et évaluation :

Aviez-vous beaucoup de droits en commun avec les autres ?
Avez-vous compris pourquoi d'autres jugeaient d'autres droits plus importants ?
Comment avez-vous déterminé vos besoins ?

Pensez-vous que votre liste a évolué par rapport à celle que vous auriez dressée il y a cinq ans, et/ou qu'elle sera différente d'une future liste ?

Existe-t-il des droits qui doivent être respectés pour tous sans exception ? Qu'est-ce qui explique que nous percevions nos besoins de façon différente ?

Quelques conseils supplémentaires :

Une variante de cet exercice peut consister à distribuer aux participants des cartes de rôle : une grand-mère de 90 ans, un demandeur d'asile, un garçon en fauteuil roulant, un homme d'affaires, un étudiant avec de maigres revenus, une fille sans abri, un joueur de football professionnel, un enfant élevé dans un orphelinat indien, un agriculteur du Venezuela, etc. Invitez les participants à se mettre dans la peau de leur personnage et à deviner les droits importants pour eux.

CREER UN PERSONNAGE

But :

Sensibiliser les jeunes à l'impact de leur culture sur leur perception d'une question spécifique, et à la façon dont une question spécifique peut être perçue par les autres membres de la société et les affecter.

Matériel :

Une cassette avec des chansons à la mode et un magnétophone

Un tableau, une tribune et des stylos

Taille du groupe :

10 minimum

Durée :

1 heure

Déroulement :

1. Commencez par un exercice pour briser la glace, afin d'aider les participants à se détendre et à faire connaissance (5 minutes).
2. Mettez la cassette en fond sonore pour créer une atmosphère de fête. Sur le tableau, tracez la silhouette d'une personne (asexuée). Pendant ce temps, invitez les participants à fermer les yeux et à se laisser pénétrer par la musique. Expliquez-leur le déroulement de la session, en précisant qu'elle met en scène un personnage.
3. Demandez aux participants de fermer les yeux et commencez l'histoire : « Imaginez, nous sommes samedi soir, il est 20 heures, un jeune est prêt à sortir. Il vient de se doucher et s'habiller. Il se réjouit de la soirée en perspective. » Puis posez-leur des questions pour les faire réfléchir à leur personnage. Par exemple : Comment s'appelle-t-il ? Où va-t-il ? Quels vêtements porte-t-il ? Quel âge a-t-il ? Avec qui va-t-il sortir ? Où vit-il ? Que fait-il ? Laissez-les imaginer certains détails. Demandez-leur d'ouvrir les yeux et de parler bien fort pour répondre aux questions. Dessinez les détails sur la silhouette et notez toute autre information à côté. (10 minutes)
4. Maintenant que vous avez construit le personnage, poursuivez l'exercice en le plaçant dans une situation d'urgence en relation avec la question qui vous intéresse. Par exemple, si vous étudiez la toxicomanie, votre personnage peut aller en boîte de nuit et se voir proposer de la drogue ; si votre thème est la sexualité, votre personnage peut se rendre à une soirée et rencontrer un nouveau partenaire, etc. Laissez au groupe l'initiative de compléter l'histoire et mettez-vous d'accord sur le scénario. (5 minutes)
5. A présent, demandez aux participants d'imaginer qu'ils connaissent le personnage. Invitez-les à dire qui ils sont, quelle est leur relation avec le personnage (par exemple : je suis la mère de X., je suis l'ami de X., je suis le chien de X., je suis le plus proche voisin de X.) et quels sont leurs sentiments/opinions au sujet de X. (par exemple : je suis son professeur particulier. Il est très aimable et vivant, je m'inquiète à son sujet depuis peu, etc.). (10 minutes)
6. Demandez aux participants de matérialiser une « allée de la conscience » en formant deux rangées se faisant face. L'animateur joue le rôle de X. et marche dans l'allée, s'arrêtant devant chaque participant. Chacun d'entre eux, par rapport à sa relation avec X., lui donne des conseils ou formule des commentaires sur la situation. (10 minutes)

7. Ensuite, invitez les participants à sortir de leur rôle. Demandez-leur de faire leurs propres commentaires sur le comportement de X. Identifiez le moment de la décision. La situation aurait-elle pu évoluer différemment ? Quels étaient les risques et les pressions ? (10 minutes)

Réflexion et évaluation :

Invitez les participants à reconsidérer le personnage et la situation. Etait-ce réaliste ? Quels aspects sont vrais, lesquels sont faux ? Qu'en est-il des stéréotypes ? Quels éléments l'éducation pour les jeunes devrait-elle comporter sur cette question pour donner une image fidèle de la culture des jeunes ? (5 minutes)

8.1 Faire l'expérience de l'exclusion sociale

LES ETRANGERS AU GROUPE

But :

Jeu interactif visant à explorer les effets de la formation de groupes excluant un individu, ainsi que nos réactions à l'appartenance à un groupe et au rejet.

Matériel :

Aucun

Taille du groupe :

12 minimum

Durée :

10 minutes

Déroulement :

1. Demandez à un volontaire de quitter la salle. Les autres participants doivent se répartir en groupes selon certains critères, par exemple : coupe de cheveux, couleur des yeux, tenue vestimentaire, taille ou accent. (3 minutes)
2. L'« étranger » est appelé et revient dans la salle. Il doit tenter de deviner à quel groupe il appartient et les raisons de son choix. Si les raisons évoquées ne sont pas les bonnes, il est exclu, et ce même s'il a choisi le bon groupe. (4 minutes)
3. Recommencez l'exercice avec un nouveau volontaire. Essayez de permettre à un maximum de participants de jouer le rôle de l'« étranger », selon le temps dont vous disposez.

Réflexion et évaluation :

Comment nous comportons-nous lorsque nous appartenons à un groupe ? Est-il facile de rejeter les étrangers ? Est-ce agréable ? Est-ce que nous tentons de nous mettre à la place de l'étranger, ou est-ce que nous profitons du pouvoir que nous confère notre appartenance à un groupe ?

Quelques conseils supplémentaires :

Cet exercice est plus axé sur les sentiments et l'expérience du rejet que sur la communication. Il peut être utilisé pour orienter un débat sur les préjugés et sur nos réactions à l'appartenance ou au rejet. Il peut aussi permettre une étude des expériences personnelles.

DEVINER LE CODE

But :

Dans ce petit exercice, un des membres de chaque groupe observe soigneusement le comportement des autres. L'objectif de cet exercice est d'étudier le langage corporel, de développer des capacités d'observation et d'examiner les effets des comportements de groupe sur un individu.

Matériel :

Aucun

Taille du groupe :

Variable

Durée :

25 minutes

Déroulement :

1. Formez des groupes de 4 à 5 personnes. Demandez à un membre de chaque groupe de quitter la salle. Les autres se mettent alors d'accord sur le comportement qu'ils adopteront au cours de leur discussion (ou d'une autre activité) devant la personne qui se trouve actuellement à l'extérieur de la salle. (3 minutes)
2. La personne revient dans la salle et observe soigneusement le groupe pour essayer de deviner le code de comportement du groupe. Lorsqu'elle pense avoir trouvé, elle adopte le même comportement pour interagir avec le groupe. Si elle a vu juste, le groupe l'accepte ; sinon, il continue de l'ignorer. La personne doit alors poursuivre son observation jusqu'à ce qu'elle devine le code adopté et qu'elle parvienne à se faire accepter par le groupe. (5 minutes)
3. Les membres du groupe peuvent sortir à tour de rôle. Le code choisi doit être chaque fois plus difficile à deviner. (10 minutes)

Réflexion et évaluation :

Qu'ont ressenti les personnes exclues ? Qu'ont-elles découvert en tentant de deviner le code ? Qu'ont ressenti les membres du groupe durant l'exercice ? Quel est le rapport entre ce processus et ce qui se passe dans les interactions quotidiennes ? Les participants ont-ils des commentaires ou des observations à faire sur le langage corporel en général ? (7 minutes)

Quelques conseils supplémentaires :

Cet exercice pourrait servir à explorer l'emploi des codes verbaux dans un groupe fermé, et notamment la façon dont un tel groupe peut développer des emplois exclusifs d'un langage. En guise de code verbal, les participants peuvent décider de commencer toutes leurs phrases par un mot commençant par une lettre donnée. Il est également possible d'associer au code verbal un code physique : par exemple, les participants doivent systématiquement échanger un contact visuel avec le responsable de groupe avant de s'adresser à un autre membre.

Cet exercice pourrait être utilisé pour étudier d'autres aspects caractérisant les groupes fermés. Comment les bandes fonctionnent-elles en matière de langage, de langage corporel, de comportement, de valeurs, de mode, etc. ? Est-il difficile d'entrer dans un groupe fermé ? Quels messages les groupes fermés transmettent-ils aux étrangers ? Pourquoi les gens recherchent-ils l'appartenance à des groupes fermés ?

ÉPREUVE AVEC HANDICAPS³

But :

Le but de cet exercice est de permettre aux participants de comprendre ce que l'on ressent quand on a des capacités réduites ou des handicaps.

Matériel :

Du papier
Des stylos
Des feutres
De la peinture
Un bandeau pour les yeux
Une corde
Un pendule
Des boules Quiès
Des ballons
Des bougies d'anniversaire

Taille du groupe :

5-40

Durée :

2 heures

Déroulement :

1. Si nécessaire, faites des petits groupes de cinq à huit personnes.
2. Expliquez aux participants qu'ils vont devoir accomplir plusieurs activités en une heure. Certaines de ces activités devront être exécutées par le groupe dans son ensemble. D'autres seront « permanentes », par exemple garder un ballon en mouvement sans jamais le faire tomber. Voici des exemples d'activités :
 - peindre un portrait de groupe ;
 - maintenir le pendule en mouvement ;
 - effectuer une course d'obstacles (monter à la corde, monter sur une chaise, passer sous une table, etc.) ;
 - écrire une chanson sur la formation ;
 - faire circuler un bâton en le faisant changer de mains toutes les dix secondes ;
 - demander que tous les participants aient une tête de clown (maquillage ou masque) à la fin de l'exercice ;
 - faire des bateaux en papier ;
 - faire en sorte que brûle toujours une bougie d'anniversaire (en allumant une bougie avec l'autre) ;
 - veiller à ce que le ballon ne tombe jamais.
3. Certains membres peuvent se voir imposer des handicaps : avoir les yeux bandés, porter des boules Quiès, être attachés par deux, parler une langue différente de celle du groupe, ne dire ni oui ni non, ne pas parler du tout, ne pas utiliser son bras droit, etc. Dites bien que ces activités doivent être exécutées en une heure et que les groupes ne doivent pas se gêner mutuellement.

³ Reproduit avec l'aimable autorisation de Katholieke Jeugdraad, Chirojeugd Vlaanderen, Belgique.

4. Malgré tous ces handicaps, les groupes doivent pouvoir relever le défi. Prévoyez pour chaque groupe un observateur chargé de veiller au respect des règles et à l'exécution des activités.
5. Au bout d'une heure, les groupes présentent les résultats de leur travail et discutent des éventuelles difficultés rencontrées.

Réflexion et évaluation :

- Que ressent-on quand on n'a aucun handicap ?
- Que ressent-on quand on a un handicap ?
- Avez-vous effectué un travail d'équipe ?
- Le groupe a-t-il aidé les membres handicapés ?
- Leur handicap a-t-il empêché les membres concernés de prendre des initiatives ?
- De quel autre type de handicap pouvez-vous souffrir ?

Source : Adaptation de "Underdog", Intercultureel Spelenboek, Centrum van Informatieve spelen, Louvain, Belgique, qui l'a adapté de l'original : "Het recht van de sterkste", Soort zoekt andere Soort, Katholieke Jeugdraad, Chirojeugd Vlaanderen 1992

LA RIVIERE⁴

But :

Rappeler aux adultes les pressions que subissent les jeunes.

Matériel :

Un bandeau

Un ruban de masquage

Des journaux, du papier journal

Des fiches de rôle

Des marqueurs

Taille du groupe :

6-30

Durée :

20-25 minutes

Déroulement :

1. Préparez les fiches avec les rôles suggérés (voir ci-dessous). Prévoyez autant de personnages que de participants ; assurez-vous que le rôle du jeune est attribué.
2. Expliquez aux participants que, trop souvent, les gens oublient ce que signifie être un adolescent soumis à des pressions, à la compétition et à diverses influences. Cet exercice est là pour le leur rappeler. Matérialisez la rivière à l'aide de deux morceaux de ruban de masquage. Faites des boules de papier journal et répandez-les dans la rivière en guise d'obstacles ; soyez créatif, ces boules peuvent représenter des alligators, de la lave, des tourbillons, etc. Demandez une dizaine de volontaires pour le jeu de rôles. Distribuez à chacun une fiche de rôle et donnez-leur deux minutes pour réfléchir. Expliquez-leur que beaucoup d'influences conflictuelles pèsent sur la vie des jeunes, aujourd'hui plus que jamais, et que ces influences déterminent leurs décisions, même en matière de sexualité. Invitez les volontaires à se placer à la source de la rivière. Bandez les yeux du jeune. Les volontaires, chacun leur tour, vont devoir l'aider à descendre la rivière en évitant les obstacles (alligators, lave, tourbillons, etc.). Chaque personnage dispose de dix minutes pour guider le jeune. Terminez l'activité par les points de discussion.

Réflexion et évaluation :

- Que pensez-vous de cet exercice ?
- Était-il réaliste ?
- Pourquoi ?
- Qu'a ressenti le participant qui jouait le rôle du jeune ?
- Avez-vous subi les mêmes pressions et influences à l'adolescence ? En quoi ces influences peuvent-elles peser sur la capacité du jeune à prendre des décisions ?

⁴ Reproduit avec l'aimable autorisation de *Advocates for Youth, Washington, DC*.
<http://www.advocatesforyouth.org/lessonplans/river.htm>

Fiches de rôle « La rivière »

insert each item in a separate box

Le jeune

Vous devez écouter ceux qui tentent de vous guider.

Le parent/parent adoptif

Vous êtes la personne qui connaît le mieux le jeune. Indiquez au jeune ce qu'il doit faire, en veillant à protéger ses intérêts. Utilisez des phrases comme : « Quand j'avais ton âge... », etc. Soyez créatif dans votre rôle !

Le grand-père/la grand-mère

Vous êtes la personne qui connaît le mieux le jeune. Indiquez au jeune ce qu'il doit faire, en veillant à protéger ses intérêts. Utilisez des phrases comme : « Quand j'avais ton âge... », etc. Soyez créatif dans votre rôle !

Le pasteur (guide religieux)

Vous êtes le guide spirituel du jeune. Soyez créatif dans votre rôle !

L'ami(e)

Vous êtes son/sa meilleur(e) ami(e). Le jeune compte beaucoup pour vous. Soyez créatif dans votre rôle !

L'enseignant

Insistez sur l'importance de l'école. Donnez les conseils qui vous semblent pertinents. Soyez créatif dans votre rôle !

Le travailleur social

Donnez des conseils au jeune sur les questions de drogue, de sexe, de famille, d'école, etc. Soyez créatif dans votre rôle !

Les médias

Pensez aux influences exercées par les médias (TV, films, magazines, etc.). Certains messages véhiculés par les médias peuvent concerner le sexe, la violence, l'argent, etc. Soyez créatif dans votre rôle !

L'ami(e)

Vous êtes le/la mauvais(e) ami(e). Vous avez une mauvaise influence sur le jeune. Soyez créatif dans votre rôle !

L'aide-soignant (e)

Donnez des conseils au jeune sur sa santé et son bien-être d'une manière générale. Evoquez les questions de cigarette, de sexe, d'alimentation, de poids, etc. Soyez créatif dans votre rôle !

End of boxes

NE TE MOQUE PAS DE MOI !

Cette activité peut être effectuée par tout le groupe, mais elle donne de meilleurs résultats lorsque les participants travaillent par deux, car ils disposent de plus de temps pour réfléchir aux questions posées.

But :

Cet exercice entend susciter chez les participants une réflexion sur ce que l'on ressent face à la moquerie et une certaine compassion à l'égard des jeunes qui en sont victimes. Il a également pour but de les encourager à envisager des stratégies en réponse aux moqueries et à identifier les personnes qui peuvent les aider en cas de besoin.

Matériel :

Un exemplaire de la feuille « Ne te moque pas de moi ! »

Des stylos

Taille du groupe :

Indifférente, mais il est préférable que les participants travaillent par deux

Durée :

1 heure

Déroulement :

1. Expliquez que le rire peut avoir pour objectif soit de mettre les gens mal à l'aise, soit d'exprimer un sentiment de joie ; c'est la différence entre rire *des* autres et rire *avec* les autres.
2. Distribuez la fiche d'exercice et demandez aux participants ce qu'ils ressentent lorsqu'on se moque d'eux. Les moqueries peuvent être le fait d'une bande, à l'école, mais aussi de parents ou des frères et sœurs. Encouragez-les à livrer leurs expériences et à noter ce qu'ils ont ressenti à l'époque sur leur feuille.
3. Discutez de ce qu'ils pourraient envisager de faire si les choses devaient se reproduire : par exemple, aller en parler à une personne de confiance, un adulte ou un(e) ami(e). Ensuite, demandez-leur d'utiliser le story-board pour indiquer ce qu'ils feraient dans chacune des situations.

Réflexion et évaluation :

Analysez les réponses des participants. Ces propositions permettraient-elles de résoudre le problème ou, au contraire, risqueraient-elles d'aggraver la situation ? Demandez-leur ce qu'ils feraient si la personne victime des moqueries était quelqu'un qu'ils n'aimaient pas. Leur réponse serait-elle différente ? Définissez les personnes qui pourraient vous aider en cas de besoin.

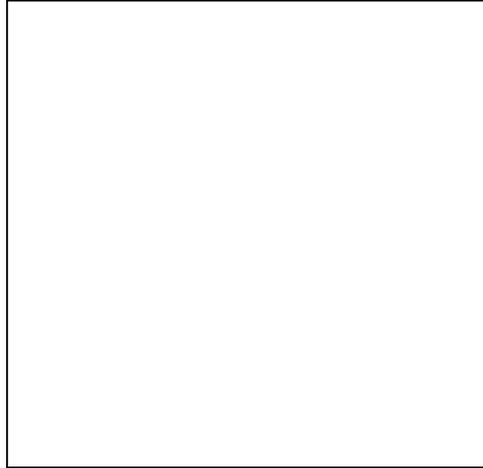
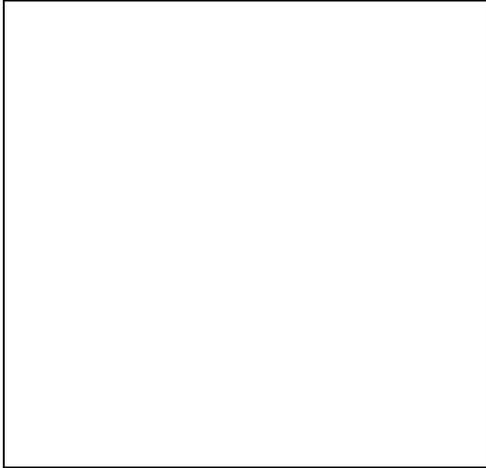
In box

Fiche d'exercice « Ne te moque pas de moi ! »

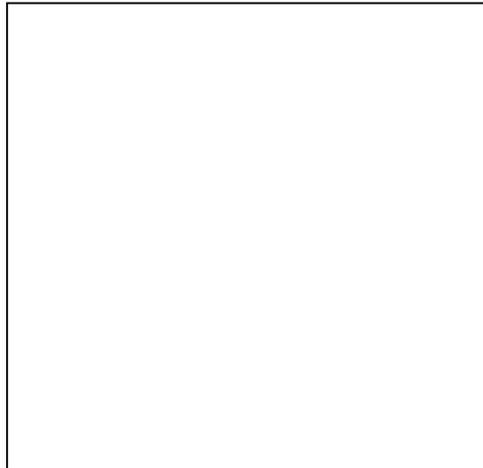
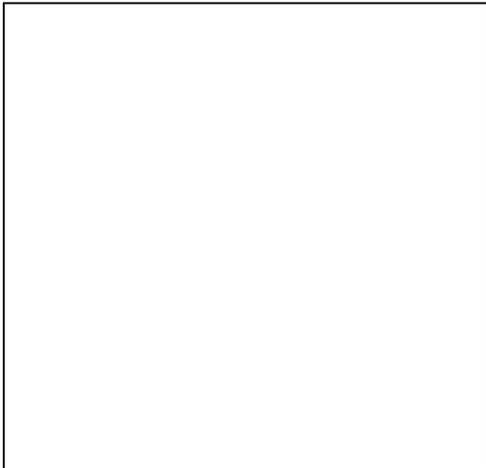
Que ressentez-vous lorsqu'une personne se moque de vous ?

.....

Si on se moquait de moi, je pourrais...



Si quelqu'un d'autre était victime de moqueries, je pourrais...



End of box

LE THÉÂTRE-IMAGE

(voir également encadré ci-dessous sur Augusto Boal)

But :

Dans cette activité, des petits groupes créent des instantanés ou des tableaux concernant des situations réelles, vécues par un ou plusieurs des membres présents. Cette technique permet l'étude des sentiments et la recherche de solutions possibles dans un environnement sécurisant.

Matériel :

Aucun

Taille du groupe :

Indifférente

Durée :

Variable

Déroulement :

1. Présentez le travail de Boal et expliquez comment la forme de théâtre qu'il a imaginée donne une « voix » à chacun, mais pas forcément sous forme parlée.
2. Demandez au groupe de réfléchir à un problème – par exemple, les moqueries, l'isolement, la discrimination – qui les touche profondément et qu'ils pourraient illustrer par un exemple précis. Invitez ensuite un volontaire à jouer le rôle d'un sculpteur et demandez-lui le nombre de « statues vivantes » nécessaires pour la représentation de son incident ou de son expérience.
3. Le sculpteur attribue alors une émotion à chaque « statue » ; il peut, pour ce faire, mimer la pose et demander à la personne concernée de la reproduire. Si les participants se sentent à l'aise, le sculpteur peut modifier les expressions de leur visage et faire bouger leurs membres pour les placer dans la position désirée. Veillez à ce que personne ne se blesse !
4. Lorsque tout est en place, le sculpteur invite ses statues à s'animer et à exprimer leurs sentiments de vive voix ; c'est ce que l'on appelle des « pistes d'action ».
5. Vous pouvez donner suite aux discussions sur les tableaux en demandant au groupe de « sculpter » une solution possible à la situation.
6. Invitez toute personne qui le souhaite, si le temps le permet, à jouer le rôle du sculpteur.

Réflexion et évaluation :

Demandez aux personnages du tableau ce qu'ils ont ressenti alors qu'ils étaient « modelés » pour représenter une émotion. Interrogez les observateurs sur ce qu'ils ont pensé de la représentation. Était-ce réaliste ? Les solutions proposées, le cas échéant, étaient-elles réalistes ? Enfin, demandez au premier volontaire quel était le thème étudié et ce que la création du tableau lui a appris/apporté. Ce type de travail, selon le sujet, peut susciter de fortes émotions ; il requiert par conséquent beaucoup de tact. Veillez toujours à prévoir du temps pour une activité de détente.

In box

Quelques notes sur Augusto Boal et le Théâtre de l'Opprimé

« While some people *make* theatre, we all *are* theatre. » (Certains *font* du théâtre, mais, en fait, nous *sommes* tous un théâtre.)

Augusto Boal, directeur artistique brésilien, a créé le Théâtre de l'Opprimé (TO) dans les années 1950 et 1960. Il entendait transformer le traditionnel monologue au théâtre en un dialogue entre les acteurs et le public. Il a ainsi exploré diverses formes de théâtre interactives, convaincu que le dialogue est la dynamique humaine la plus fondamentale et la plus saine, que tous les hommes désirent dialoguer et en sont capables et que, lorsque le dialogue devient monologue, le spectre de l'oppression apparaît.

Lorsqu'une personne nous montre une image ou nous raconte ses expériences, nous les nuancions inévitablement des couleurs de nos propres expériences.

Le théâtre-image fait du corps humain un outil pour exprimer sentiments, idées et relations. En « modelant » le corps des autres – ou le nôtre – pour illustrer une position, nous sculptons des images qui reflètent les impressions nées d'une situation ou d'une oppression. Cette forme de théâtre peut être utilisée avec des groupes habitués aux techniques du théâtre, aussi bien qu'avec des (quasi-)néophytes en la matière. Par ailleurs, il n'y a pas de texte à apprendre et il ne s'agit pas de jouer. La technique favorise généralement l'exploration des sentiments et des expériences dans un environnement sécurisant ; elle peut aussi être très amusante !

Vous pouvez utiliser cette technique avec un groupe de jeunes pour étudier la question de l'exclusion sociale. Demandez à deux volontaires de créer un tableau ou une image. Il faut que les sentiments exprimés soient liés l'un à l'autre, par un rapport d'opposition par exemple. Ainsi, le premier volontaire peut jouer une personne bien intégrée dans la société, tandis que l'autre jouera une personne qui se perçoit ou est perçue par les autres comme un étranger. D'autres membres du groupe peuvent compléter l'image en intervenant, par exemple, en tant que spectateurs, passants, amis, etc. Le responsable du groupe va alors venir taper sur l'épaule de chacun des participants, l'un après l'autre, afin qu'ils expriment haut et fort leurs sentiments. Il peut aussi être très intéressant d'inviter les personnages à quitter un instant le tableau, un par un, pour venir l'examiner avec du recul.

Cet exercice peut être exploité de diverses façons. Le tableau original peut être présenté au reste du groupe, qui va devoir décider d'un lieu pour la rencontre et de l'identité de chacun des personnages (nom, âge, activité/rôle, etc.). Les participants peuvent aussi réfléchir aux situations qui ont conduit à cette rencontre particulière. Lorsqu'ils ont envisagé les différentes situations, plusieurs groupes sont formés, chacun devant créer un tableau pour l'une des scènes, de manière à réaliser le tableau final.

Ensuite, l'ensemble du groupe revient au tableau original ; ceux qui n'y participent pas sont invités à rechercher une solution pour débloquer la situation. Pour ce faire, ils doivent taper sur l'épaule du personnage qu'ils souhaitent remplacer, et prendre une nouvelle position, voire exprimer une nouvelle pensée ou ligne d'action.

Ce genre d'exercice donne lieu à de nombreuses discussions que le responsable doit encadrer avec tact.

Boal a également travaillé sur le théâtre-forum. Fondamentalement, il s'agit d'une forme de travail théâtral qui, d'une manière subversive, aboutit à la compréhension et à l'apprentissage, mais aussi à l'élaboration de stratégies dont l'objectif est d'aider un groupe ou un individu à trouver des solutions possibles à des oppressions ou des enjeux particuliers. Comme le décrit Boal, le théâtre-forum « explore d'autres personnages, d'autres voies qui confèrent plus de pouvoirs dans une situation donnée. Il permet d'envisager un autre comportement susceptible de vous aider à sortir de l'oppression. Il n'a aucun caractère obligatoire, il ne fait que proposer des façons d'agir ; la décision finale vous appartient. »

Les sketches de théâtre-forum sont généralement courts ; parfois, les images ou tableaux ayant déjà été étudiés peuvent être ranimés. Dans un premier temps, le public assiste à la représentation de la scène, en présence d'un médiateur. Ensuite, le médiateur explique au public que le sketch va être rejoué, mais que si cette fois une personne désire suggérer une action différente ou changer le scénario pour proposer une meilleure solution, elle devra crier « Stop ! ». La personne peut alors aller prendre la place de l'acteur pour tester son idée, ou demander aux acteurs de jouer son idée. Si le public n'a pas envie d'interrompre l'action, le médiateur peut le faire et inviter le public à faire des suggestions.

Le théâtre-forum donne un certain pouvoir au public et le fait participer à l'action. Par ailleurs, il démontre qu'il existe des alternatives et des choix qui sont susceptibles de changer l'issue d'une situation donnée.

Lectures complémentaires :

Boal, Augusto. *The Theatre of the Oppressed*. New York : Urizen Books, 1979. Réédité par Routledge Press à New York/Londres, 1982

Boal, Augusto, *Games for Actors and Non-Actors*. New York : Routledge Press, 1992

Boal, Augusto, *The Rainbow of Desire. Selected Articles by Augusto Boal*, New York : Routledge Press, 1995

End of box

CHANGER L'ISSUE

But :

Cet exercice, à faire en petits groupes, consiste à créer des tableaux dans lesquels les participants vont devoir modifier la position d'une personne en situation d'impuissance. Il s'agit de leur faire vivre ce sentiment et de les encourager à l'exprimer de façon visuelle, à rechercher des alternatives à la situation et à en mesurer leurs effets. Cette approche est inspirée du travail d'Augusto Boal (voir note explicative précédente).

Matériel :

Aucun

Taille du groupe :

Variable, en groupes de trois

Durée :

50 minutes

Déroulement :

1. Invitez chacun des participants à réfléchir à une situation dans laquelle ils se sont sentis impuissants et incapables d'agir. Il peut s'agir d'une situation qu'ils ne sont pas parvenus à changer ou à laquelle ils auraient souhaité une issue différente. (5 minutes)
2. En silence, les trois membres du groupe « sculptent » chacun les deux autres participants en trois tableaux dépeignant le début, le milieu et la fin de la situation. Ne révéler aux participants le sentiment qu'ils expriment que s'ils ont du mal à comprendre leur rôle dans le tableau. (10 minutes)
3. Lorsque tous les groupes ont créé leurs tableaux, ils choisissent l'histoire sur laquelle ils vont travailler ensemble. Déroulez une nouvelle fois la séquence de tableaux choisie, cette fois en définissant les pensées que devront exprimer les personnages (une par personnage et par tableau). Elles doivent être exprimées selon un ordre prédéfini.
4. Gardez la même histoire et élargissez les tableaux et les pensées en ajoutant trois courtes scènes – pas plus d'une minute chacune. Chaque participant met sa pensée en mots en l'accompagne du mouvement correspondant. (5 minutes)
5. Réunissez les participants et intéressez-vous au travail de chacun des petits groupes. Choisissez l'un d'entre eux pour une démonstration ; optez pour un tableau qui présente un oppresseur identifiable et un opprimé qui suscite de la sympathie. Demandez aux autres participants de suggérer la manière dont la personne opprimée pourrait modifier la situation. Testez les propositions : le participant à l'origine de l'idée entre dans le tableau et prend la place de la personne dont il veut modifier les actions. Poursuivez le processus avec chacune des histoires en impliquant tous les participants. Vous pouvez aussi décider de former un public en réunissant deux des groupes. (15 minutes)

Réflexion et évaluation :

Quelles sont les répercussions des propositions d'actions sur l'issue de la situation ? En quoi l'exercice est-il en rapport avec les vies des participants ? Que retiendront-ils de ce travail ? (5 minutes)

Quelques conseils supplémentaires :

Il faut veiller à ce que le groupe ne se contente pas d'émettre des critiques ; il doit tenter d'élaborer des alternatives créatives à la situation d'impuissance. En groupe, on trouve souvent des solutions qu'une personne seule ne parvient pas à voir.

LES CARTES POSTALES

Cet exercice pratique, effectué en petits groupes, permet d'étudier l'injustice sociale et d'envisager des actions possibles.

But :

Cet exercice vise à étudier, par le biais de l'imagerie visuelle, des exemples spécifiques d'injustice sociale, et à envisager des actions possibles.

Matériel :

Des cartes postales, reproduites à partir des modèles ci-joints, ou de votre propre composition

Taille du groupe :

Plusieurs petits groupes de trois à cinq personnes

Durée :

40 minutes

Déroulement :

1. Remettez une carte postale à chacun des participants. Vous pouvez photocopier les exemplaires ci-joints et les découper. Demandez à chaque groupe de préparer plusieurs tableaux illustrant les messages de leur carte. Tous les tableaux devront être accompagnés d'un effet sonore qui rende compte de l'émotion ou des sentiments associés à la situation. (15 minutes)
2. Les groupes présentent leurs tableaux ; les spectateurs essayent de deviner ce qui est écrit sur la carte. Ensuite, les groupes donnent la solution. (15 minutes)
3. Certains groupes peuvent avoir le sentiment que les spectateurs n'ont pas parfaitement saisi l'essence de leur message, voire que leur interprétation est mauvaise. Ils peuvent alors recomposer leurs tableaux en tenant compte des suggestions du public. (Prévoir du temps supplémentaire.)

Réflexion et évaluation :

Que ressent le groupe sur les problèmes évoqués par les cartes ? Qu'auraient fait les participants dans des circonstances comparables ? De telles situations se produisent-elles aujourd'hui ? Si oui, que font les gens ? En une phrase, comment les participants résumeraient-ils chacune des cartes ? (10 minutes)

Quelques conseils supplémentaires :

L'animateur doit choisir des cartes couvrant des sujets adaptés au groupe. Il est possible de prolonger l'exercice en invitant les participants à réaliser leurs propres cartes et posters.

Cartes postales : trois exemples

CARTE POSTALE

Quand je donne de la nourriture aux pauvres,
on dit de moi que je suis un saint.
Quand je demande pourquoi les pauvres n'ont rien à manger,
on me traite de communiste.

- Dom Helder Camara, Brésil

CARTE POSTALE

Nous sommes coupables de beaucoup d'erreurs
et de beaucoup de fautes, mais notre pire crime est d'abandonner nos enfants,
de négliger la fontaine de la vie.
Beaucoup de choses peuvent attendre, les enfants ne peuvent pas.
C'est maintenant que leurs os se forment, que leurs sens se développent.
Nous ne pouvons pas leur dire « demain », leur nom est « aujourd'hui ».

- Gabriela Mistral, poète, Prix Nobel, Chili

CARTE POSTALE

Lorsque les nazis sont venus chercher les juifs,
je n'ai rien dit – Je n'étais pas juif. Lorsqu'ils sont venus
chercher les communistes, je n'ai rien dit – Je n'étais pas communiste.
Lorsqu'ils sont venus
chercher les syndicalistes, je n'ai rien dit – Je n'étais pas syndicaliste.
Puis ils sont venus me chercher – Et il ne restait plus personne
pour protester.

- Martin Niemöller, victime des nazis

8.2 Développer la confiance et l'estime de soi

In box or shaded

Note

Les jeux qui suivent visent à développer la confiance au sein d'un groupe, mais aussi la conscience, la coopération et l'assurance ; ils exigent une grande concentration. Il convient de les introduire et de les encadrer avec la plus grande prudence, de manière à ce que les participants prennent toute la mesure des questions traitées. Par ailleurs, il faut assurer à ces derniers une sécurité optimale.

End of box or shade

DU VENT DANS LES SAULES

Déroulement :

1. Demandez aux membres du groupe de former un cercle en se serrant les uns contre les autres. Un volontaire doit se placer au milieu du cercle, fermer les yeux et se laisser tomber, le corps raide ; les autres doivent alors le retenir avant qu'il ne touche le sol. (Les participants qui forment le cercle doivent tendre leurs mains en avant et se tenir les genoux fléchis, une jambe devant l'autre.)
2. Dans un premier temps, les participants doivent tenir leurs bras proches du centre du cercle, de manière à ce que le volontaire n'ait pas le sentiment de tomber de trop haut. Au fur et à mesure, ils peuvent se reculer légèrement.
3. Faites faire cette expérience à chacun des participants.
4. Veillez à ce qu'il y ait assez de personnes dans le cercle pour retenir le volontaire, surtout si ce dernier est lourd.

COURIR LES YEUX BANDES

Déroulement :

1. Placez tous les participants à une extrémité de la salle.
2. Demandez à un volontaire de se tenir à l'autre extrémité, les yeux bandés.
3. Le groupe doit se préparer à attraper doucement le volontaire.
4. Les participants doivent se tenir en demi-cercle et crier « Stop ! » avant que le volontaire arrive à l'autre bout de la salle et commence à ralentir sa course.
5. Encouragez les volontaires à courir le plus vite possible en toute confiance jusqu'à ce que le groupe crie « Stop ! », et donc avant qu'ils heurtent le mur.

FAIS-NOUS CONFIANCE !

But :

Cet exercice convient particulièrement à des groupes restreints de jeunes avec lesquels vous avez déjà travaillé. C'est aussi un bon moyen de débiter une session consacrée aux relations positives, aux amitiés et au développement de la confiance. Le but est de permettre aux membres du groupe de jouer deux rôles : celui des personnes à qui l'on fait confiance, et celui des personnes qui font confiance. Il s'agit de les amener à évaluer les répercussions de leurs actions sur les autres, et vice-versa.

Matériel :

Un lieu dans lequel on puisse organiser une sorte de parcours avec des obstacles
Un foulard pour bander les yeux des participants

Taille du groupe :

12 maximum

Durée :

Variable, selon le nombre de participants

Déroulement :

1. Demandez aux participants de choisir un volontaire parmi eux ; vous pouvez également prendre les choses en main si vous estimez que la personne choisie accepte le rôle sous la contrainte. Expliquez-leur qu'il s'agit de les encourager à se faire confiance mutuellement et à assumer la responsabilité de leurs propres actions et de la sécurité des autres. Précisez-leur que si l'un d'entre eux se sent mal à l'aise à quelque moment que ce soit, il suffit qu'il le dise et l'exercice sera interrompu.
2. Demandez au volontaire de s'avancer et bandez-lui les yeux. Assurez-vous qu'il ne voit rien, et demandez-lui de décrire ce qu'il ressent.
3. Conduisez la jeune personne aux yeux bandés vers le lieu choisi pour l'exercice. Choisissez un autre membre du groupe pour la guider. Expliquez que le rôle du reste du groupe est d'aider la jeune personne. Pendant que cette dernière effectue le parcours, demandez-lui de réfléchir à ses sentiments, surtout si elle tend à se déconcentrer ou à partir dans de mauvaises directions. Puis inversez les rôles.
4. Une variante consiste à demander au groupe de travailler par deux et d'inverser les rôles au sein de chaque paire.

Réflexion et évaluation :

Interrogez les participants au sujet de leurs réactions lorsque tous ont effectué le parcours. Qu'ont-ils ressenti du fait de la dépendance ? Ont-ils préféré guider ou être guidés ? Le fait de pouvoir choisir son partenaire faisait-il une différence ? Qu'ont-ils ressenti lorsque des mauvaises informations leur étaient communiquées ? Cet exercice peut durer aussi longtemps que vous le souhaitez, selon le lieu choisi pour le parcours.

NŒUDS DE MAIN

But :

Cet exercice, à effectuer en équipe, est un bon moyen de débiter une session sur la confiance et l'amitié, car elle encourage les jeunes à travailler ensemble pour atteindre un objectif commun.

Matériel :

Aucun

Taille du groupe :

8 ou plus

Durée :

20 minutes

Déroulement :

1. Demandez aux membres du groupe de former un cercle, en se tenant côte à côte mais sans se toucher.
2. Invitez chacun à prendre la main de deux autres membres du cercle qui ne se tiennent pas directement à côté d'eux. L'exercice est bien plus difficile qu'il n'y paraît !
3. Consacrez dix minutes à l'exercice en veillant à ce que personne ne triche.
4. Une fois qu'ils y sont parvenus, demandez-leur de garder la pose et de regarder la forme prise par le groupe.
5. Puis invitez les participants à « défaire les nœuds » et à reformer le cercle sans se lâcher les mains.
6. A la fin, le groupe devrait avoir reformé un cercle, mais pas forcément identique au premier !

Réflexion et évaluation :

Bien que cet exercice soit un échauffement, il peut être intéressant de demander au groupe ce qu'il pense de l'expérience. Était-ce agréable ? Qu'ont-ils ressenti en se tenant aussi près les uns des autres ? Vous pouvez utiliser ces réponses pour entamer une discussion sur l'espace personnel, une notion variable selon les cultures.

L'ESTIME DE SOI – L'IMPORTANCE D'ETRE VALORISE

But :

Il est important, pour favoriser l'estime de soi chez les jeunes, qu'ils soient valorisés par les personnes qui comptent pour eux, mais aussi par eux-mêmes. Un manque d'estime de soi peut entraîner une frustration et des comportements agressifs. Cet atelier est une introduction au développement de l'estime de soi.

Matériel :

Des exemplaires de la fiche d'exercice « Se sentir valorisé »
Des stylos

Taille du groupe :

Variable

Durée :

1 heure minimum

Déroulement :

1. Commencez par présenter la notion d'estime de soi et le sentiment d'être en harmonie avec soi-même. Distribuez la fiche d'exercice et quelques stylos. Si vous savez que les jeunes ont des difficultés à lire ou à écrire, lisez la fiche et utilisez des images, ou inscrivez vous-même leurs réponses.
2. Encouragez la réflexion des jeunes sur les questions soulevées dans la fiche. S'ils ont l'impression de n'avoir rien à dire, invitez-les à repenser à la dernière fois qu'une personne les a rendus heureux ou leur a donné le sentiment d'être aimés. Vous pouvez ensuite leur poser de courtes questions pour les aider à approfondir leur réflexion.

Réflexion et évaluation :

Lorsque les jeunes ont complété leurs fiches, lisez-les. Demandez-leur de réfléchir à ce qu'ils ont écrit dans la dernière section. Certains ont pu noter qu'ils se sentaient valorisés lorsque leur mère les félicitait. Et, pour obtenir ces compliments, ils ont pu envisager diverses possibilités, comme de « s'éloigner lorsque leur frère déclenche une dispute, plutôt que de se battre avec lui, car cela bouleverse leur mère ». Elaborez une stratégie pour atteindre certains de ces objectifs ; faites régulièrement le point sur ces objectifs, félicitez-les lorsque les jeunes ont réussi à les atteindre, puis fixez-en de nouveaux.

« Se sentir valorisé » – Fiche d'exercice

MOI

La dernière fois que je me suis senti valorisé, c'est lorsque

.....

J'ai ressenti

Les personnes grâce auxquelles je me sens en harmonie avec moi-même sont

.....

parce que

Je leur montre que je suis heureux en

Les choses qui me font me sentir en harmonie avec moi-même sont les suivantes :

1.
2.
3.

Les choses que je peux faire pour y parvenir sont les suivantes :

1.
2.
3.

TOUT LE MONDE POSSEDE DES COMPETENCES – ÉVALUER LES PERSONNALITES

But :

Cet exercice est conçu pour être utilisé à deux reprises durant un stage de formation de longue durée – une fois au début et une fois à la fin. Il a pour objectif d'aider les participants à prendre conscience de ce qu'ils sont capables ou non de faire (a priori).

Matériel :

Une longue bande de papier (5-10 mètres), graduée de 1 à 10

Taille du groupe :

6-30

Durée :

Deux fois 20 minutes, plus le temps de l'évaluation (surtout après le deuxième tour)

Déroulement :

1. Expliquez aux participants que l'échelle est censée mesurer leurs compétences personnelles. Ils doivent dire honnêtement s'ils pensent qu'ils ont encore besoin d'améliorer les compétences en question (1) ou s'ils les maîtrisent parfaitement (10). Précisez-leur que l'exercice sera répété à la fin de la formation pour évaluer les éventuels changements – compétences acquises ou prise de conscience de compétences existantes. Insistez sur le fait que personne ne sera jugé ; ils font cet exercice pour eux-mêmes.
2. Présentez aux participants une affirmation et demandez-leur de prendre position : s'ils sont parfaitement d'accord avec celle-ci, ils doivent se placer sur la graduation 10 ; s'ils estiment qu'elle ne s'applique absolument pas à eux, sur la graduation 1. Ils peuvent aussi choisir des échelons intermédiaires.
3. Demandez à quelques-uns des participants d'expliquer leur choix, mais ne les forcez pas.
4. Répétez l'exercice avec plusieurs autres affirmations.
5. A la fin de la formation, refaites l'exercice pour constater les éventuels changements par rapport à la première fois.

Exemples d'affirmations :

- Je suis très doué pour la coopération.
- Je suis un leader-né.
- Je suis doué pour donner des conseils.
- Je sais interpréter les réactions.
- Je suis doué(e) pour aider les gens.
- Je suis novateur/trice et j'ai toujours de nouvelles idées.
- Je suis très patient(e).
- Je sais m'exprimer devant un groupe.
- Je sais planifier les choses.
- J'ai le sens de l'humour.

Réflexion et évaluation :

Avez-vous observé de nombreux changements par rapport à la première fois ?

Avez-vous acquis certaines qualités/compétences ?

Dans quels domaines vous êtes-vous sous-estimé ?

Dans quels domaines vous êtes-vous surestimé ?

Avez-vous appris des choses sur vous-même et sur les autres ?

Vous a-t-il été difficile, le cas échéant, de devoir reculer un peu sur l'échelle?

8.3 La gestion des conflits

LETTRE A UN EXTRATERRESTRE : UN CONFLIT, C'EST...

But :

Cet exercice, prévu pour un grand groupe, vise à réfléchir sur la signification du terme « conflit », à découvrir l'éventail des réponses apportées par les participants, et à tenter d'élaborer une définition commune du terme.

Matériel :

Une grande feuille de papier
Des stylos

Taille du groupe :

12-20

Durée :

35 minutes

Déroulement :

1. Divisez la feuille de papier en plusieurs colonnes, surmontées chacune d'une lettre de l'alphabet (de A à H, pour les besoins de l'exercice).
2. Invitez les participants à réfléchir individuellement à des mots qu'ils associent à la notion de conflit. Ils doivent tenter de proposer au moins un mot par lettre (exemple : A : animosité ; B : brisé, etc.). Un scribe désigné peut noter les mots au fur et à mesure ; sinon, chacun peut aller les ajouter sur la liste. A ce stade, il n'y a ni débat, ni questions concernant le choix des mots. (5 minutes)
3. Lorsque ce travail est terminé (il vaut mieux fixer une durée précise), les participants peuvent se questionner mutuellement sur le choix des mots, leur signification, leur rapport avec la notion de conflit, etc. Mais aucun jugement ne doit être formulé. (3 minutes)
4. Ensuite, les participants forment des paires ou des groupes de trois et choisissent une lettre dans le tableau (il est préférable que chaque groupe choisisse une lettre différente). Avec les mots notés dans la colonne choisie, ils doivent alors rédiger un court message explicatif destiné à un extraterrestre qui n'a jamais entendu parler de conflit. Tous les messages sont ensuite lus en plénière. (10 minutes)
5. Formez de nouveaux groupes de quatre ou cinq, et demandez à chacun de donner une brève définition de la notion de conflit sous la forme d'un slogan. Tous ces slogans pourraient commencer par : « Un conflit, c'est... ». Puis laissez les groupes imaginer une présentation créative, en élaborant des tableaux dans lesquels tous les membres jouent un rôle, etc. Le cas échéant, prévoir du temps supplémentaire pour la préparation des présentations. (10 minutes)

Réflexion et évaluation :

De retour en plénière, les participants sont invités à réfléchir individuellement à leur expérience de l'interaction entre les membres du groupe. Comment les groupes ont-ils rédigé leur lettre à l'extraterrestre ? Comment se sont-ils mis d'accord sur leur définition ? Les participants ont-ils été surpris par certaines définitions ? Etait-il facile d'imaginer un slogan sur le conflit ? D'autres questions sont envisageables. Cet exercice leur a-t-il appris quelque chose sur le conflit ? Les choses sont-elles plus claires à présent ? A leur avis, certains aspects cruciaux ont-ils été omis ? (7 minutes)

METTEZ UN NOM SUR CE SENTIMENT !

But :

Le but de cette activité est d'encourager les participants à décrire ce qu'ils ressentent dans différentes situations et à envisager des solutions qui ne provoquent pas de tension ou d'agressivité.

Matériel :

Un exemplaire de la fiche d'exercice « Mettez un nom sur ce sentiment ! » (pliée de manière à ce que seul le premier scénario soit visible)

Taille du groupe :

Indifférente

Durée :

1 heure

Déroulement :

1. Commencez la session en évoquant toute la palette des émotions que nous sommes capables de ressentir. Introduisez l'idée que ces sentiments perturbent souvent notre manière de gérer les situations. Il arrive aussi qu'ils ne soient pas correctement identifiés. Par conséquent, le problème n'est pas résolu ; il peut même s'aggraver, et nous nous sentons d'autant moins capables de le régler. Demandez aux jeunes de se souvenir d'un cas où le problème avait pris de l'ampleur à cause de ce qu'ils avaient fait ou avaient omis de faire. Qu'avaient-ils ressenti à l'époque ?
2. Distribuez la fiche d'exercice, pliée de manière à ce que seul le premier scénario soit visible.
3. Invitez les participants à le lire, individuellement, et à réfléchir aux questions posées en haut de la page. Si vous pensez que la tâche est trop difficile pour le groupe, lisez les scénarios un par un.

Réflexion et évaluation :

Encouragez les participants à donner leur opinion sur chacune des situations. Tous les participants voient-ils le problème de la même façon ? Sont-ils d'accord sur les sentiments qu'il pourrait faire naître ? Ont-ils du mal à imaginer des solutions ?

Incitez les participants à donner des exemples personnels pour que l'ensemble du groupe travaille dessus.

In box

Fiche d'exercice « Mettez un nom sur ce sentiment ! »

Pour chacune des situations ci-dessous, réfléchissez aux questions suivantes :

Quel est le problème ?

Quel sentiment est éveillé ?

Que peut-on faire ?

1. Votre ami a toujours plus d'argent de poche que vous. Ce n'est pas juste ! Votre mère est tellement radine. Elle vous dit que si vous voulez plus d'argent, vous n'avez qu'à aider plus à la maison !
2. Votre père a quitté la maison pour aller vivre avec sa nouvelle petite amie, en vous disant que vous pourriez venir passer des week-ends chez lui. Mais son amie dit qu'il n'y a pas assez de place pour vous recevoir.
3. A l'école, un élève insulte votre frère dans la cour de récréation et menace de casser son fauteuil électrique.
4. Votre copain de classe a gagné un concours artistique à l'école. Vous êtes vraiment écœuré ; pour vous, les résultats ont été truqués. Vous savez que votre œuvre était plus réussie que la sienne !
5. Vous avez un accent différent du reste de la classe. Une des filles vous taquine à ce sujet et tout le monde se moque de vous. Lorsque vous essayez de lui répondre, elle vous imite et les autres rient de plus belle.
6. Tous les élèves ont été retenus après la classe à cause de vous. Tout le monde vous dit que vous avez plutôt intérêt à vous dénoncer.

End of box

LA COLERE ET LES COMPORTEMENTS AGRESSIFS

But :

Cette session est une introduction à un domaine complexe et particulier : la gestion de la colère et des comportements agressifs. Cette formation est une première approche du travail avec les jeunes dans des situations potentiellement difficiles. Elle entend fournir quelques orientations aux participants.

Matériel :

Deux feuilles au format A4 punaisées sur deux murs opposés, portant les messages « EN COLERE » et « PAS EN COLERE »

Un tableau à feuilles mobiles

Des marqueurs

Des exemplaires des fiches de rôle

Taille du groupe :

8-12

Durée :

3 heures 10 minutes

Déroulement :

Cela me met terriblement en colère ! (20 minutes)

1. Cet échauffement, en début de stage de formation, vise à démontrer que la colère est un sentiment universel. Soulignez que nous nous mettons tous en colère dans des situations qui déclenchent chez nous certains sentiments, et que la colère peut être la réponse directe à ce qui vient de se passer ou provenir d'une expérience passée. Les participants commenceront par réfléchir à la différence entre les « facteurs de déclenchement » de chacun, en reconsidérant les réponses présentées en plénière.
2. Expliquez aux participants que vous allez leur lire une série de situations susceptibles de les mettre en colère. Montrez-leur les deux côtés de la salle, en leur demandant de se diriger vers la réponse qui correspond le plus à leurs sentiments (« en colère » ou « pas en colère »).
3. Incitez-les à faire preuve d'honnêteté. Soulignez à nouveau que la colère est une émotion aussi respectable que les autres, et que nous avons tous le droit de nous mettre en colère dans certaines situations.
4. Tandis que l'activité progresse, examinez le processus avec le groupe. Pourquoi certaines situations provoquent-elles la colère ? Sont-elles courantes ? Par exemple, la majorité des participants se met-elle en colère face à l'impolitesse ou au manque de respect ?

Reconnaître les signes (30 minutes)

1. Répartissez les participants en deux groupes et demandez-leur de nommer chacun une personne pour la prise de note, ainsi qu'un porte-parole.
2. Demandez-leur de répertorier dix symptômes physiques qui trahissent la colère.

Exemples :

- Devenir rouge ;
- Avoir les mains moites ;
- Pointer du doigt ;

- Envahir l'espace personnel ;
 - Crier, proférer des insultes.
3. Invitez les deux groupes à se réunir, puis demandez aux porte-parole de lire la liste des symptômes. Encouragez les participants à en discuter. Ont-ils eu du mal à constituer cette liste ? Ces sentiments sont-ils familiers au groupe ? Demandez-leur s'il pense qu'il est difficile de reconnaître les signes de la colère chez les jeunes.

Résoudre le conflit (20 minutes)

1. Expliquez aux participants que, pour résoudre un conflit dans une situation potentiellement délicate, il faut :
 - *Reconnaître les signes.* Se tenir en retrait du jeune en veillant à ne pas envahir son espace personnel. Tenter de se mettre près de la porte pour ne pas risquer d'être coincé.
 - *Ecouter.* Ecouter attentivement ce qui est dit et ne pas tenter d'intervenir en donnant son avis ou en racontant ses souvenirs personnels.
 - *Réfléchir.* Réfléchir à ce que dit le jeune pour montrer que vous comprenez le problème. Clarifier les faits et poser d'autres questions pour diluer la colère et encourager le jeune à expliquer ce qui ne va pas.
 - *Résoudre.* Se mettre d'accord sur une solution ou sur une action. Même si cela ne change pas fondamentalement la situation, le jeune aura le sentiment qu'on s'occupe de son problème. En outre, cela devrait l'aider à prendre le contrôle de la situation et à travailler à la solution.

Si cette démarche échoue, mieux vaut se mettre en lieu sûr.

Assurez-vous que les participants comprennent que vous ne leur demandez pas de se mettre en danger ou d'agresser le jeune physiquement. Le but de cette session est de les aider à reconnaître les signes de la colère et à atténuer les tensions. Mais s'ils n'y parviennent pas, il vaut mieux qu'ils s'en aillent. Par ailleurs, vous pouvez souligner qu'ils sont volontaires mais qu'ils n'ont pas à renoncer à leur droit à la sécurité et à la protection pour autant. Aussi, au cas où une situation dégénérerait, il faut qu'ils connaissent le numéro de téléphone de la police locale et du responsable de projet.

En pratique (1 heure 30 minutes)

1. Proposez de travailler sur les situations difficiles en utilisant la technique des jeux de rôle. Cela permettra aux participants de prendre confiance et de mettre en pratique leurs nouvelles compétences dans un environnement sûr pour commencer.
2. Répartissez les participants en groupes de quatre : deux personnes joueront leur rôle de travailleurs de jeunesse volontaires ; les deux autres se mettront dans la peau de jeunes que les travailleurs de jeunesse tentent d'impliquer dans leurs activités. Remettez la même phrase aux deux groupes.
3. Prévoyez 30 minutes pour le jeu de rôles. Incitez les « jeunes » à donner autant de fil à retordre que possible aux travailleurs de jeunesse volontaires !
4. Lorsque le jeu a été exploité au maximum, invitez les participants à reformer les petits groupes. Faites-les réfléchir sur les questions suivantes :
 - Qu'est-ce qui a mis les jeunes en colère ?
 - S'agissait-il de colère directe ou indirecte ?
 - Est-il possible de résoudre le conflit ?
 - Invitez les participants à rédiger un plan d'action pour résoudre le conflit.

5. Pour terminer, demandez aux participants de se réunir pour exposer leurs plans d'action. Posez des questions aux groupes et incitez-les à s'interpeller mutuellement.

Exemples de questions :

- Avez-vous eu du mal à vous faire respecter ?
- Avez-vous pu comprendre le point de vue des jeunes ?
- Avez-vous ressenti de la frustration ?
- Êtes-vous parvenus à vous mettre d'accord sur la façon de résoudre le conflit ?

Préserver sa sécurité (30 minutes)

1. En plénière, élaborer des lignes directrices pour la gestion des comportements coléreux/agressifs.

Indications :

- écouter ce que le jeune a à dire ;
- observer soigneusement son langage corporel ;
- évaluer le danger pour vous et les autres intervenants dans le projet ;
- agir – résoudre la situation – ou partir.

In box

Situations – « Cela me met terriblement en colère ! »

Une personne vous double dans la file d'attente.	Vous avez perdu les clefs de chez vous.
Une personne vous met en retard.	Quelqu'un est grossier au sujet de votre famille.
Vous entendez quelqu'un critiquer votre travail.	Le téléphone n'arrête pas de sonner, mais il n'y a personne au bout du fil quand vous décrochez.
Vous êtes coincé dans un embouteillage et il faut absolument que vous rentriez chez vous.	Un groupe d'adolescents vous bloque le passage en ville.
Dans un magasin, on ne vous rend pas intégralement la monnaie qui vous est due.	Un ami vous emprunte sans cesse de l'argent sans jamais vous le rendre.
Dans la rue, vous voyez une personne maltraiter un animal.	Vous bousculez involontairement une personne dans une salle bondée et, malgré vos excuses, vous vous faites insulter.
Vous exprimez votre opinion et une personne déclare en riant que vous êtes ridicule.	Dans le journal, vous lisez un article sur le viol d'un enfant.
L'équipe de football que vous soutenez perd un match important.	Vous êtes accusé de faits que vous n'avez pas commis.
Vous êtes pris en flagrant délit de mensonge.	Vous avez acheté un article présentant un défaut, mais le magasin ne veut pas vous le rembourser.
Vous avez perdu au loto à un numéro près !	Vous êtes réveillé par une musique assourdissante venant de chez le voisin.
Quelqu'un n'arrête pas de vous solliciter pour quelque chose que vous ne voulez pas faire.	Vous êtes sur le point de téléphoner et vous constatez que vous avez épuisé votre crédit.

End box

Cartes de rôle – La colère

Each in individual box

Samantha a été exclue de votre club pour deux semaines pour avoir déclenché une bagarre. Ce soir, elle se présente à vous et veut entrer.

Zak et Isaac jouent au billard américain. Zak rentre la boule noire par erreur et commence à reprocher à Isaac de lui avoir donné un coup de coude.

Cerys pleure dans les toilettes. Elle a appris que Tanya sortait depuis peu avec son ex-petit ami. Quand vous lui demandez si tout va bien, Cerys vous dit d'aller vous faire **** et de vous mêler de vos affaires !

Vous trouvez Jake assis sur les marches du club en train de boire des canettes de bière. Vous lui rappelez que l'alcool y est interdit et lui demandez de quitter les lieux. Il vous répond en criant : « Nous sommes dans un pays libre, hein ? Je m'assiérai ici si je veux ! »

End of boxes

8.4 Développer des partenariats

LES TOURS DE PAPIER

But :

Cette première activité pour la formation d'équipes encourage la collaboration et les partenariats.

Matériel :

Des journaux
Du ruban adhésif
Une montre

Taille du groupe :

Diverse

Durée :

15 minutes pour l'activité
10 minutes de réflexion

Déroulement :

1. Répartissez les jeunes en groupes de six maximum.
2. Expliquez-leur qu'ils doivent construire des tours de papier après en avoir élaboré les plans. Le but est de réaliser la plus haute tour sans qu'elle ne s'effondre.
3. Précisez-leur que tous les membres doivent participer à l'élaboration des plans et qu'aucune construction ne peut se faire sans l'accord de l'ensemble du groupe.
4. Distribuez les journaux et le ruban adhésif.
5. Donnez au groupe quinze minutes pour construire leurs tours.
6. Surveillez de loin.

Réflexion et évaluation :

Au bout des quinze minutes, invitez les groupes, un par un, à réfléchir à leur mode de coopération. Certains membres du groupe ont-ils été exclus ? Le cas échéant, que ressentent-ils à ce propos ? Comment sont-ils parvenus à se mettre d'accord ?

Quand tous les groupes ont répondu, invitez les participants à aller observer les tours.

Demandez au groupe qui a construit la tour la plus haute d'expliquer comment il est parvenu à ce résultat.

S'il vous reste du temps, invitez l'ensemble des participants à réfléchir au résultat qu'ils auraient obtenu en agissant individuellement.

CONSTRUIRE DES PONTS

But :

Le but de cet exercice est de faire découvrir aux participants les notions de coopération et de négociation, et de les faire réfléchir au rôle qu'ils peuvent jouer dans ces processus. Par ailleurs, il s'agit de leur apprendre à communiquer indirectement avec un autre groupe qu'ils connaissent mal.

Matériel :

Toutes sortes de matériaux de récupération

Du carton

De la colle

Des ciseaux

Des règles

Taille du groupe :

10-20

Durée :

2-3 heures

Déroulement :

1. Répartissez les participants en deux groupes. Expliquez-leur qu'ils habitent deux villes séparées par une large rivière. Après des années de discussion, ils ont décidé de construire un pont ; la première ville en construira une moitié, la deuxième ville l'autre moitié. Mais se pose le problème de la communication, qui est pratiquement impossible entre les habitants des deux villes. Elle ne peut se faire que par l'intermédiaire de deux porte-paroles élus (un par groupe). Ceux-ci seront autorisés à se réunir deux fois afin de parler de la construction du pont.
2. Les groupes se rendent alors dans des pièces séparées, depuis lesquelles il leur est impossible de voir ou d'entendre l'autre groupe. Dans ces pièces, ils trouveront toutes sortes de matériaux pour construire le pont. Les seules instructions qu'ils possèdent sont que le pont doit enjamber la rivière (qui fait un mètre de large) et qu'il devra pouvoir supporter le poids d'une petite voiture. Les deux groupes devront décider de la largeur et de la hauteur de leur construction. Pour cela, leurs porte-parole pourront communiquer en privé pendant dix minutes, sans se montrer leurs plans. Ensuite, les groupes auront une demi-heure pour écouter le rapport de leur porte-parole, ajuster leurs plans si nécessaire et travailler à la construction du pont. Puis les porte-parole se retrouveront à nouveau pendant dix minutes, après quoi les groupes ont encore une demi-heure pour terminer la construction.
3. Ensuite, les deux groupes se retrouvent pour présenter leur construction et tester le pont.
4. Après avoir fait le test de la petite voiture, les groupes évoqueront leur manière de coopérer, au sein des groupes et entre les groupes, et la répartition des tâches.

Réflexion et évaluation :

- Comment avez-vous organisé le travail ?
- Est-ce que chaque membre a pu intervenir ?
- Comment le porte-parole a-t-il été élu ?
- Tous les membres des groupes ont-ils participé au travail ?
- Comment se sont déroulées les négociations ?

- Les plans originaux ont-ils dû être modifiés ?
- Y a-t-il eu des conflits au sein des groupes ?
- Avez-vous eu des problèmes pour communiquer avec l'autre groupe ?

Source : Exercice adapté de "The Bridge", Intercultureel Spelenboek, Centrum Informatieve Spelen, Louvain, Belgique

QUI EST LA ?

But :

Cet exercice, à effectuer au début d'un stage de formation, crée la dynamique nécessaire pour permettre l'organisation autonome du groupe. Il a pour objectif de permettre aux participants de se rendre compte de la diversité des personnes qui travaillent avec les jeunes en général et avec les jeunes ayant moins de possibilités en particulier. Ils pourront ainsi, à la fin de l'exercice, repérer les opportunités de collaboration ou de partenariat. L'exercice peut aussi servir de point de départ à une réflexion sur le comment et le pourquoi de la mise en œuvre de partenariats.

Matériel :

Etre dans une ville ou à proximité d'une ville

Du papier et des crayons, ou un magnétophone

Des plans de la ville, des cartes téléphoniques, ou l'accès à des téléphones

Taille du groupe :

10-40

Durée :

5 heures environ (1 heure le premier jour, 4 heures le lendemain)

L'exercice doit se dérouler dans une ville (si la formation ne se déroule pas dans une ville ou à proximité, prévoir du temps supplémentaire pour les transports).

Déroulement :

1. Pour commencer, expliquez aux participants que cet exercice est censé les aider à se rendre compte de la diversité des personnes travaillant auprès des jeunes en zone urbaine. Ils devront mener une enquête active qu'ils auront préparée en petits groupes ; leur cœur de cible sera les personnes qui travaillent auprès des jeunes ayant moins de possibilités.
2. Constituez des groupes de cinq à huit personnes. Fournissez-leur des plans de la ville et attribuez à chacun d'entre eux un quartier spécifique.
3. Le premier jour, donnez aux groupes une heure pour préparer leur enquête, qui devra se dérouler le lendemain. Veillez à ce que les participants puissent téléphoner.
4. Le lendemain, donnez-leur trois heures pour mener leur enquête et préparer leur compte-rendu en plénière. (Les supports importent peu ; les participants devront avant tout faire une présentation rapide et efficace des résultats qu'ils auront obtenus.)
5. Consacrez une heure au compte-rendu en plénière. Invitez les groupes à insister sur la valeur ajoutée que les différentes personnes/structures impliquées dans le travail local de jeunesse pourraient apporter à un futur partenariat destiné à lutter contre l'exclusion des jeunes.

Réflexion et évaluation :

Préparation du groupe :

- Sont-ils parvenus à s'organiser seuls ?
- Ont-ils atteint leur objectif ?

Plénière :

- Les personnes interrogées étaient-elles conscientes de la contribution des autres acteurs du travail de jeunesse ? Quelles relations ces différents acteurs entretiennent-ils ?

- Existe-t-il des structures de coordination, des plates-formes ou des réseaux ?
- Pensez-vous, en tant que travailleurs de jeunesse ou organisations de jeunesse, pouvoir mener de telles enquêtes pour votre commune ?
- Comment feriez-vous pour créer d'autres partenariats ?

Quelques conseils supplémentaires :

Organisation d'un jeu de rôles. Les animateurs jouent les rôles du maire et de l'équipe en charge des affaires sociales, de l'éducation et des questions de jeunesse.

- *Première phase de l'exercice.* Informez les participants qu'« ils ont été mandatés par la mairie, en tant que travailleurs de jeunesse, pour mener une enquête sur les acteurs du travail auprès des jeunes en général, et en particulier auprès des jeunes ayant moins de possibilités. Cette enquête a pour but de définir les partenariats envisageables afin d'élaborer une politique en faveur de l'inclusion sociale des jeunes. »
- *Compte-rendu en plénière.* Le jeu de rôles se poursuit. « Le maire et son équipe reçoivent l'ensemble des groupes. Chacun présente ses résultats. Les animateurs peuvent se mettre dans la peau d'hommes politiques et insister sur des objectifs politiques ciblés. Ils peuvent également demander aux groupes comment ils compteraient collecter les fonds nécessaires à la mise en œuvre d'une politique en faveur de l'inclusion sociale des jeunes. »

Après le jeu, insistez sur le fait qu'il est dangereux de ne pas avoir de méthodes et d'objectifs clairs lorsque l'on est sollicité pour un partenariat (l'enquête pour la mairie, dans ce cas) et qu'il est parfois risqué de négocier avec des hommes politiques. Ce point pourrait amener à une discussion sur ce qu'est un partenariat et comment le mettre en place.

8.5 L'éducation par les pairs

L'EDUCATION PAR LES PAIRS – L'ECOLE DE LA LIBERTE

But :

Cet exercice s'adresse à des personnes ayant déjà participé à des ateliers et qui sont donc plus ou moins expérimentées. Le but est de transformer ces « consommateurs passifs » d'ateliers en animateurs actifs, en leur apportant l'assurance nécessaire à l'animation.

Matériel :

Deux feuilles de papier par personne (l'une portant le titre « Ce que je peux apporter », l'autre « Ce que j'aimerais apprendre »)

Des stylos

Des marqueurs

Taille du groupe :

10-40

Durée :

3 heures environ

Cet exercice est le point de départ de nombreux ateliers encadrés par les participants eux-mêmes ; par conséquent, il peut exiger un ou plusieurs jours de travail.

Déroulement :

1. Pour commencer, expliquez que cet exercice constitue le point de départ de toute une série d'ateliers que les participants encadreront eux-mêmes. Précisez que pour faire un bon atelier, un bon sujet ne suffit pas ; il faut en plus qu'il soit présenté et animé de manière intéressante et participative. Soulignez aussi que chaque personne possède des qualités, des passions ou des talents cachés qui peuvent intéresser d'autres personnes.
2. Ensuite, les participants suivent un cours intensif sur l'encadrement d'ateliers. Les explications doivent être brèves, axées sur les principes de la construction d'un atelier : présentation vivante, diversité des méthodes (théoriques et pratiques), aides graphiques (images, bandes dessinées) et implication active des participants grâce à des discussions, des jeux de rôles ou des méthodes inspirées du théâtre. Si possible, décrivez un atelier-type avant l'exercice de « L'école de la liberté », en invitant les participants à prendre des notes sur la structure, les méthodes et les techniques de présentation employées.
3. Distribuez les deux feuilles et expliquez à quoi elles vont servir. Sur la feuille « Ce que je peux apporter », les participants doivent répertorier leurs talents, leurs passions et leurs capacités. Précisez-leur qu'ils peuvent tout noter (danse de rue, écriture de chansons, désobéissance civile, réalisation de cartes postales, connaissance des bases du chinois ou du Reiki, etc.). Sur la deuxième feuille – « Ce que j'aimerais apprendre » –, ils doivent noter les connaissances qu'ils souhaiteraient acquérir (préparer du pain, en savoir plus sur les religions, jouer au football, rédiger des slogans pour des banderoles, etc.). Donnez-leur quinze minutes pour noter de une à trois réponses. Entre-temps, remplissez aussi les questionnaires et préparez deux cartons (« Offre » et « Demande ») que vous accrocherez au mur. Lorsque les participants sont prêts, demandez-leur d'aller punaiser leurs feuilles sous les cartons correspondants.
4. Ensuite, accordez-leur quinze minutes pour examiner de plus près les offres et les demandes. Dans la catégorie des offres, les participants peuvent indiquer avec une croix s'ils souhaitent participer à tel ou tel atelier. Dans la catégorie des demandes, ceux qui

- estiment pouvoir encadrer un atelier sur tel ou tel sujet notent leur nom ; les personnes intéressées peuvent alors signaler avec une croix que la proposition les intéresse.
5. Les participants identifient ensuite les sujets les plus populaires et choisissent un certain nombre d'entre eux, en fonction du temps disponible. Dans l'idéal, chacun des membres du groupe devrait avoir un atelier à préparer ; malheureusement, c'est parfois impossible sur le plan pratique.
 6. Les participants sont ensuite répartis en groupes de préparation comptant quatre à sept membres chacun ; ces groupes peuvent être constitués librement, car faire partie d'un groupe n'implique pas de devoir encadrer ni même participer à l'atelier préparé. Cependant, il doit y avoir dans chaque groupe au moins une personne à l'origine du sujet choisi. Les groupes doivent connaître le nombre approximatif de participants à leur atelier, de même que le temps dont ils disposeront.
 7. Les groupes de préparation se penchent avec attention sur le sujet de leurs ateliers. Comment pourrait-on présenter le sujet de manière attrayante ? Quels échauffements, jeux de rôle, techniques de discussion envisager ? Combien de temps faut-il accorder à la théorie ? Et à la pratique ? Comment intéresser les participants à l'atelier ? Les groupes mettent en place la structure et le contenu de leur atelier. Pendant ce temps, l'animateur les observe et les conseille.
 8. Une fois la préparation terminée, les groupes se réunissent et présentent leur travail.
 9. Avec l'aide d'un petit groupe de volontaires, les ateliers sont insérés dans le programme général.

Réflexion et évaluation :

Partie individuelle :

- Avez-vous eu du mal à identifier des sujets que vous connaissiez ou sur lesquels vous souhaitiez acquérir des connaissances ?
- Avez-vous été surpris par les réactions des autres, leurs offres et leurs demandes, et leurs réactions à vos propres offres et demandes ?

Groupes de préparation :

- Avez-vous eu du mal à déterminer la structure des ateliers en groupe ?
- Tous les membres du groupe ont-ils participé ? Si non, pour quelles raisons ?
- Des conflits ont-ils surgi concernant l'animation des ateliers ?

Plénière :

- Que pensez-vous de la présentation de la structure des ateliers des autres groupes ?
- Comment évaluez-vous la présentation de votre groupe ?
- Avez-vous suffisamment confiance en la structure proposée pour animer l'atelier ?

Quelques conseils supplémentaires :

Cet exercice a été utilisé dans le cadre de camps d'été internationaux dans un double objectif : d'une part, rendre les camps plus attrayants en instaurant un processus de décision démocratique pour choisir les ateliers proposés et, d'autre part, associer tous les participants à l'organisation des camps en confiant à chacun la responsabilité d'un atelier. Par ailleurs, cette méthode est un bon moyen de faire le point sur les connaissances du groupe et constater qu'il n'est pas nécessaire d'avoir recours à des professionnels pour les ateliers.

Cette méthode d'éducation par les pairs peut aussi être utilisée pour des sujets plus sérieux. Dès que les jeunes ont compris qu'il pouvait être amusant d'intervenir devant un groupe et de réfléchir à des moyens de transmettre ses connaissances sur ses sujets préférés – aussi futiles soient-ils –, ils prennent confiance en eux.

Dans le cadre des camps d'été, on pouvait envisager de consacrer deux à trois heures à la préparation et à l'animation de deux ou plusieurs ateliers en parallèle, afin que les jeunes puissent choisir celui qui les intéressait le plus. Lorsque l'on dispose de moins de temps, on peut prévoir des ateliers d'une à deux heures, éventuellement encadrés par deux ou trois personnes intéressées ou ayant des connaissances sur le même sujet. Cette solution peut être intéressante pour ceux qui se sentent mal à l'aise à l'idée d'animer un atelier.

Pour de plus amples informations : loesje@loesje.org

ECHELLES ET SERPENTS (SORTE DE JEU DE L'OIE)

But :

Ce jeu vise à étudier les obstacles et les catalyseurs que l'on peut rencontrer au début d'un projet sur l'éducation par les pairs, par exemple. Mais il peut également être utilisé dans le cadre d'un échange ou d'autres activités, ou comme activité de suivi après une discussion ou un atelier théorique sur le lancement d'un projet ou, enfin, en tant qu'exercice d'évaluation.

Matériel :

Des stylos
Des feutres
Une grande feuille de papier
Du papier
Des marqueurs
Du carton de couleur
Un dé
De la colle

Taille du groupe :

4-30, pour créer le jeu
8-30 joueurs

S'il y a trente joueurs, il est préférable, pour pouvoir discuter, de former des groupes et de prévoir plusieurs jeux – ou de diviser le jeu en plusieurs parties.

Durée :

Préparation du jeu : 2-3 heures
La partie en soi : 1 heure

Déroulement :

1. Préparez un plateau de jeu et plusieurs serpents et échelles.
2. Expliquez que le but est de créer un jeu mettant clairement en scène les phases d'un projet, ainsi que les difficultés et les encouragements rencontrés durant le processus.
3. Pour commencer, écrivez « départ » et « arrivée » respectivement sur la première et la dernière case ; cette première étape ne posera aucun problème à la majorité des joueurs, mais n'oubliez pas que le jeu n'est qu'une partie du projet et que la partie consacrée à l'évaluation devra aussi figurer quelque part.
4. Puis, discutez des différentes phases du projet, de la première à la dernière – préparation, activité et évaluation comprises. Répartissez, si nécessaire, les participants en petits groupes. A quoi devez-vous penser pendant chacune des phases ? Quels obstacles pensez-vous rencontrer ? Quels événements pourraient constituer des catalyseurs ? Dans quelle mesure ? Ou, si l'exercice est utilisé pour une évaluation, comment avez-vous vécu chacune des phases et quels obstacles/catalyseurs avez-vous rencontrés ? Faites la liste de tous les points ou événements qui vous viennent à l'esprit et organisez-les selon un ordre chronologique, puis classez les obstacles et les catalyseurs par ordre d'importance. Observez la liste et contrôlez que tous les participants sont d'accord avec les points mentionnés.
5. Ensuite, choisissez plusieurs des événements, catalyseurs et obstacles répertoriés (vous ne pourrez probablement pas les utiliser tous, le jeu serait trop long et ennuyeux), et inscrivez-les sur les cases du plateau. Les événements doivent être placés dans l'ordre chronologique de leur apparition ; les catalyseurs sont représentés par des échelles (plus

leur influence sur le projet est positive, plus elles sont longues – mais attention à ne pas provoquer de « sauts » illogiques), tandis que les obstacles sont représentés par des serpents (vous faisant retomber d'une ou plusieurs cases).

6. Créez des règles pour l'utilisation des serpents et des échelles. Par exemple, les participants doivent auparavant répondre à une question ou exécuter une tâche en relation avec la phase du projet dans laquelle ils se trouvent. Si la réponse est bonne – ou la tâche exécutée de façon satisfaisante ou créative –, ils peuvent utiliser l'échelle. Dans le cas contraire, le serpent les fait retomber.
7. Avant de commencer le jeu, tous les participants confectionnent leur pion à l'aide du carton de couleur. Le jeu se joue selon les règles habituelles : le joueur avance du nombre de cases indiqué sur le dé. Les échelles le font monter, les serpents le font descendre. Le gagnant est celui qui atteint le premier la case « arrivée ». Vous pouvez imaginer des règles supplémentaires, comme des cases qui obligent le joueur à exécuter une tâche en rapport avec son projet pour pouvoir avancer, et lui accordent des points en cas de réussite. Vous pouvez aussi créer des règles applicables lorsque plusieurs joueurs se retrouvent sur une même case (tâches de groupe ?), etc.

Réflexion et évaluation :

- En quoi le jeu reflète-t-il la réalité ?
- Pour vous, la finalité était-elle l'activité en soi ou l'évaluation ?
- Avez-vous réussi à identifier des obstacles et des catalyseurs ? Avez-vous eu du mal à imaginer des réponses créatives aux tâches ?
- Etes-vous parvenus à un consensus sur les événements, les catalyseurs et les obstacles qu'il fallait inclure dans le jeu ?
- Tous les joueurs ont-ils participé à la discussion ?
- Avez-vous eu le sentiment que tous les joueurs vous écoutaient ?

Quelques conseils supplémentaires :

Ce jeu a été utilisé lors d'une rencontre multilatérale d'été à l'occasion d'une présentation nationale. Le thème de la rencontre avait été intégré dans une version nationale du jeu. Le plateau avait été dessiné en grandeur nature sur le sol et les joueurs faisaient office de pions. Le jeu a pris de l'ampleur car des participants d'autres pays ont ajouté des éléments ; nous avons finalement décidé que les joueurs qui remportaient la partie pouvaient ajouter un autre obstacle ou catalyseur sur le plateau.

9 LECTURES COMPLEMENTAIRES

RAPPORTS

Ascher, Carol, *The Mentoring of Disadvantaged Youth*, ERIC Clearinghouse on Urban Education, New York, 1988

Disponible en ligne à l'adresse www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed306326.html (29-9-2002). L'article concerne le tutorat des jeunes ayant moins de possibilités, avec un accent particulier sur leurs antécédents, leurs attentes et leur confiance.

Britton, L et al., *Missing Connections: The career dynamics and welfare needs of black and minority ethnic young people at the margins*, Londres, Policy Press, 2002

Despouy, Leandro, *The Realization of Economic, Social and Cultural Rights, Final Report on Human Rights and Extreme Poverty*, Genève, Commission des droits de l'homme, Comité économique et social, Nations Unies, 1996

Un rapport révolutionnaire basé sur les expériences de jeunes de tous les continents vivant dans une pauvreté persistante. Le rapport invite à une approche globale de la pauvreté, inspirée du respect des droits de l'homme, dans le but de l'éradiquer (téléchargeable à l'adresse : www.unhchr.ch).

Association mondiale pour l'école instrument de paix (EIP), *Step-by-Step to long-term voluntary service*, Paris, EIP, 2002

Il s'agit d'une brochure publiée en 2002 qui présente les activités du Réseau Step-by-Step et propose aux jeunes ayant moins de possibilités des projets de qualité sur mesure dans le cadre du Service volontaire européen. Disponible en anglais (euotraining@infonie.fr).

Commission européenne – Unité Jeunesse, *Stratégie du programme JEUNESSE en matière d'insertion*, Bruxelles, Commission européenne – Unité Jeunesse, 2001

Ce document a été élaboré par le groupe de travail européen sur l'inclusion et présenté par la Commission européenne aux agences nationales du programme JEUNESSE en juin 2001. Il offre un cadre européen et une approche commune de l'inclusion des jeunes ayant moins de possibilités dans le programme JEUNESSE. Disponible en anglais, français et allemand (youth@cec.eu.int).

Forum européen de la Jeunesse, *Get In! Rapport de la Convention de la jeunesse sur l'exclusion sociale et l'emploi*, Bruxelles, Forum européen de la Jeunesse, 2000

Ce document relaye la parole de plusieurs jeunes en possession d'une expérience directe de l'exclusion, que le travail de jeunesse a permis de toucher et d'impliquer. Ce rapport établit de façon claire le lien entre l'intégration sociale, la participation des jeunes et une inclusion sociale plus générale reposant sur un travail de jeunesse conduit avec tact au plan local (téléchargeable à l'adresse : www.youthforum.org).

Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP), *The European Youth Programme: an educational tool for street workers. Final Report*, Marly le Roy, INJEP, 2001

Cet événement a réuni en octobre plus de cent vingt travailleurs de jeunesse et experts intervenant sur des projets « d'inclusion sociale », de même que des jeunes ayant moins de possibilités et des responsables de projet des agences nationales JEUNESSE. Le rapport final inclut des recommandations concernant l'utilisation du programme JEUNESSE avec le groupe cible – rédigées par des travailleurs de rue – ainsi qu'une déclaration d'intention de ces mêmes acteurs du travail de jeunesse. Version disponible en anglais.

Netherlands Institute for Care and Welfare (NIZW), *Guidebook for EVS short-term projects: from puzzled to jigsaw puzzle*, Utrecht, NIZW, 2000

Il s'agit d'un manuel consacré aux projets de SVE de courte durée, rédigé par l'agence nationale danoise du programme JEUNESSE à l'usage des travailleurs de jeunesse oeuvrant avec les jeunes socialement défavorisés (europa@nizw.nl).

Wodon, Quentin, *Attacking extreme poverty – learning from the experience of the International Movement ATD Fourth World*, Washington, Banque mondiale (Technical Paper N° WTP502), 2001

Ce rapport se présente sous la forme d'un recueil d'essais sur l'extrême pauvreté. La première partie traite de ce que signifie vivre dans l'extrême pauvreté, comment atteindre les plus pauvres au moyen de programmes et d'interventions, et comment faire en sorte que les institutions publiques et privées apportent des réponses plus adaptées à leurs aspirations. La deuxième partie analyse la relation entre l'extrême pauvreté et les droits de l'homme. L'accent est placé sur la contribution du mouvement international ATD Quart Monde et de son fondateur Joseph Wresinski à la compréhension des plus pauvres, et sur ce qui est nécessaire pour s'attaquer à l'extrême pauvreté (téléchargeable à l'adresse : www-wds.worldbank.org).

OUVRAGES

Baumeister, R., *Self-esteem: The puzzle of low self-regard*. New York, Plenum Press, 1993

Baumeister, R. et al. *Relation of Threatened Egotism to Violence and Aggression: The Dark Side of High Self-Esteem*, In *Psychological Review*, février 1996

Branden, N., *Six Pillars of Self-Esteem*, New York, Bantam Books, 1994

Caceres, Benigno, *Histoire de l'éducation populaire*, Paris, Seuil, 1997

Histoire de l'éducation populaire : Benigno Caceres expose en détail les phases importantes de cette forme d'éducation.

Glasser, W., *Control Theory*. New York, Harper & Row, 1984

Holman, Bob, *Kids at the Door Revisited*, Lyme Regis, Russell House Publications, 2000

Cet ouvrage évalue la signification d'un projet communautaire de longue durée du point de vue des jeunes qui y ont participé. Le projet en question a débuté dans les années 70 dans une cité et a été mené en partenariat avec des jeunes qui y vivaient, pour beaucoup dans une

situation de pauvreté persistante. Cette étude fascinante met en lumière les avantages et la valeur des initiatives d'origine locale s'agissant de toucher et d'impliquer les jeunes ayant moins de possibilités.

Jans, Marc & De Backer, Kurt , *Youth (-work) and Social Participation – Elements for a practical theory*. Bruxelles, Conseil de la jeunesse flamande – JeP!, 2002

Rapport de recherche sur la participation sociale en Belgique, concernant les jeunes, le travail de jeunesse et tous ses acteurs (également accessible à l'adresse : www.jep.be).

Lilley, Kirstie, *Words to the Wise: successful peer education with young people*. Somerset, Youth Work Press, 2001

Guide pratique sur la mise en œuvre de projets d'éducation par les pairs, contenant des kits de ressources à l'usage des travailleurs de jeunesse.

National YOUTH Agencies (NYA), *The active involvement of young people in developing safer communities*, Leicester, NYA, 2002

Comment impliquer activement les jeunes dans les programmes conçus pour protéger les quartiers de l'insécurité (également accessible en ligne à l'adresse : www.nya.org.uk/active-involve-YP.htm).

Paulides, Han & Ten Thijs, Nan, *Bemoei je ermee!* Utrecht, De tijdstroom, 1997

Informations de référence sur le développement du travail de jeunesse dans un quartier, les techniques pour le renforcement de la confiance, le rôle des travailleurs de jeunesse et l'importance d'inclure toutes les personnes concernées dans le travail en question, et pas seulement les jeunes. Disponible uniquement en néerlandais.

Smith, Mark & Maclister-Brew, Josephine, *Youth work and informal education*, Somerset, Youth Work Press, 2001

Cet ouvrage présente la genèse du travail de jeunesse et de l'éducation non formelle.

SITES WEB

La pédagogie différenciée – www.offratel.nc/magui/PEDADIF.HTM (29-9-02)

L'article intitulé « Pédagogie différenciée ou apprentissages différenciés » est signé Philippe Meirieu, qui fait autorité en la matière. Il décrit les différentes réalités des approches d'apprentissage dans le contexte scolaire contemporain, et souligne les avantages et les inconvénients de chacune. Article bref, intéressant et objectif, proposant divers liens associés à des mots clés.

Envol network – www.envol.de

Cette organisation offre des opportunités de Service volontaire européen de courte durée aux jeunes ayant moins de possibilités. Elle a en outre publié plusieurs documents de formation accessibles sur son site.

Generation Youth Issues – www.generationyouthissues.fsnet.co.uk

Cette organisation a été constituée à Glasgow en 1996, en réaction aux limitations de plus en plus nombreuses imposées aux jeunes dans toutes les sphères de leurs vies. Le groupe est formé d'enseignants, de travailleurs de jeunesse et d'autres professionnels qui s'intéressent à la vie des jeunes. Son site contient des articles critiques sur différentes questions brûlantes concernant le travail de jeunesse et l'éducation aujourd'hui.

Informal Education – www.infed.org

Ce site examine les difficultés actuelles s'agissant de définir la jeunesse et le travail de jeunesse, mais aussi les théories de divers penseurs, et les questions d'éducation informelle et d'apprentissage tout au long de la vie.

Jeugd en Participatie – www.jep.be

Méthodes de formation et informations de référence sur l'implication des jeunes dans le travail de jeunesse. Malheureusement uniquement en version néerlandaise ; mais tous ceux qui maîtrisent la langue y trouveront des informations fort utiles.

SALTO-YOUTH – www.salto-youth.net

L'acronyme SALTO-YOUTH renvoie à « Support for Advanced Learning and Training Opportunities » dans le cadre du programme JEUNESSE ; SALTO-YOUTH fournit des ressources pour la formation dans le domaine de la jeunesse sur des thèmes comme l'inclusion, la coopération EuroMed et l'antiracisme.

Youth Include – www.youthinclude.org

Site web européen pour les jeunes actifs dans le domaine de l'inclusion sociale ; c'est une mine de bonnes pratiques, de liens, de données et de chiffres, etc.

Youth Work Links and Ideas – www.youthwork.com

Site web contenant beaucoup d'idées pratiques et de méthodes de formation pour travailler avec les jeunes, ainsi que de nombreux articles et liens vers des sujets en relation avec le travail de jeunesse – comme les interventions en cas de crise, les programmes postsecondaires et la sécurité dans le travail de jeunesse.

10 QUELQUES MOTS SUR LES AUTEURS

Tom Croft (auteur) est volontaire à temps plein pour le mouvement international ATD Quart Monde, ONG de défense des droits de l'homme dédiée à la lutte contre la pauvreté. Dans leurs locaux au centre de jeunesse de Champeaux, dans la banlieue de Paris, il travaille avec des jeunes de différents antécédents et nationalités dans le but de promouvoir l'active participation des plus exclus d'entre eux.

tom.croft@atd-quartmonde.org

Veronique Crolla (auteur) est formatrice et coordinatrice d'événements aux Pays-Bas ; elle travaille aussi comme responsable d'ateliers sur les thèmes de l'écriture créative et de la formation d'équipes, dans les écoles, les centres de jeunes et les organisations.

veroniquecrolla@hotmail.com

Tony Geudens (rédacteur) travaille à temps partiel pour SALTO-YOUTH (« Support for Advanced Working and Training Opportunities », dans le cadre du programme Jeunesse), au centre de ressources pour l'inclusion sociale. Dans ce contexte, il organise des stages de formation sur l'inclusion sociale et développe et diffuse des ressources de formation sur la question, sur le site web <http://www.salto-youth.net/ijnclusion/>. Par ailleurs, il est formateur free-lance et travaille dans les domaines de la gestion d'événements et de la conception de sites web.

tony@geudens.com

Benoît Mida-Briot (auteur) a travaillé avec l'Alliance des organisations européennes de service volontaire, en se chargeant de la coordination du premier programme pilote de « projets de SVE sur des chantiers » destiné aux jeunes ayant moins de possibilités. Il a également travaillé en tant que responsable de projets dans le cadre du programme JEUNESSE (SVE), notamment sur la priorité de l'inclusion. Depuis 2003, il est formateur free-lance et conseiller dans le domaine du travail international de jeunesse.

b.mida-briot@skynet.be