

Les jeunes en mal d'adaptation et pédagogie appropriée à leur prise en charge

Sami KALLEL

Psychologue et chercheur en criminologie

« Arrêtons de mettre les jeunes dans des dispositifs. Mettons à leur disposition des ressources pour construire leur vie »
Pierre AMADIEU

Avant de discourir sur les jeunes en mal d'adaptation et sur la pédagogie de leur prise en charge, permettez- moi de rapporter un témoignage d'une parente cite dans un article intitulé « Enfants délinquants-Parents responsable ? » paru dans le numéro de septembre 2002 de Psychologies.

« Ils n'obéissent jamais .A l'école, au collège on l'accusait de racket, de violence. Je promettais de le surveiller. Dans l'appartement, c'est possible, mais dehors ... il a eu tout ce qu'il voulait... Aujourd'hui, j'ai peur : il parle fort, me regarde avec de la haine ».Chez le juge son père a dit : « Aidez-nous, débarrassez nous de lui. »

Ce témoignage crie la souffrance ainsi que d'autres témoignages de jeunes et professionnels, que je n'ai pas cités et qui ont figuré dans le même article.

Cette souffrance est le reflet d'un malaise partagé que vivent les jeunes en mal d'adaptation, les parents et les professionnels : le malaise du « comment faire ».

Et pour mieux écouter et décrypter cette souffrance, ce malaise que vivent les jeunes en mal d'adaptation, les parents et les professionnels, je vais consacrer cet article à l'étude de ces jeunes et essayer de cerner les contours de la pédagogie de leur prise en charge.

Ceci étant dit, que signifie le concept de « jeune en mal d'adaptation » ?

1- Les jeunes en mal d'adaptation :

« Si 'on ne naît pas criminel, on le devient et on ne le demeure pas davantage par hasard »
 Marie-Thérèse MAZEROL.

Quand on parle de jeune de quoi s'agit-il ?

S'agit- il de jeune de notre représentation, c'est –à dire de l'image que chacun véhicule en soi, produit de notre expérience de jeune ou de notre désir d'autoproduction ?

S'agit- il de jeune théorique abstrait ? Ou bien s'agit-il d'un jeune réel (en chair et on os) avec lequel on communique ?

Qui sont les jeunes en mal d'adaptation ?

Ils sont des êtres humains en devenir, en phase de transformations développementales la plus explosive -l 'adolescence-. Ils ont les caractéristiques de tous les enfants de la terre : la dimension biologique et avec tous les enfants de la Tunisie : la dimension culturelle.

Ils appartiennent à une catégorie humaine située entre la sortie de l'enfance et l'âge pré-adulte, c'est-à-dire la période des grandes transformations développementales physiologiques, morphologiques et psychologiques.

Cette période intermédiaire entre âge de l'enfance et âge adulte est particulièrement difficile à vivre, car doivent s'opérer simultanément un travail de deuil de l'enfance, souvent douloureux à effectuer, et celui de l'apprentissage de la loi sociale, permettant l'inscription dans la société des hommes et des femmes de ce temps.

Or ce qui caractérise notre époque actuelle, selon Anatrella(1988) c'est l'allongement d'une telle période. L'enfant entre en puberté de plus en plus tôt et d'autre part l'intersection socio-professionnelle s'effectue de plus en plus tardivement.

Ce prolongement est accompagné d'un déséquilibre entre la maturation biologique (accroissement) et la maturation sociale (ralentissement).

Cet allongement d'une période qui, par définition, est génératrice de mal être car l'enfant se sent à la fois devenir adulte sur le plan physiologique et maintenu socialement dans un état de dépendance, n'est certainement pas étranger à ce qu'a remarqué Guezguez(1986) : quatre catégories sur cinq de jeunes accusent un malaise social. Ce malaise se traduit souvent par beaucoup d'oisiveté et, par conséquent, une mauvaise gestion de leur vie.

D'où vient ce fait?

On parle de difficulté d'adaptation sociale et, par la même occasion, de conflits de génération ou de difficultés de communication entre les jeunes et les adultes.

On parle aussi de difficultés d'intégration sociale en rapport avec cette contradiction entre la maturité sociale et la maturité biologique.

Margaret Mead écrit en 1971, « autour des années 50, le problème central qui inquiétait la jeunesse était celui de l'identité... aujourd'hui le problème centrale est celui de l'adhésion. »

Tap ajoute en 1979 : « certes la quête de l'identité personnelle n'est mutuellement indépendante de l'engagement dans des groupes de mouvement sociaux, de l'adhésion à des systèmes de valeurs ou de l'action, le plus souvent inconsciente, de processus idéologiques ».

On parle de stress sociale que Elkind a formulé dans son livre « l'enfant stressé » comme suit : « Quelle ironie de sort qu'au moment où nous sommes mieux renseignés que jamais sur l'enfance, le stress de la vie sociale et ses bouleversements menace l'existence de l'enfant ».

L'entrée dans l'adolescence apparaît essentielle pour la consolidation de la personnalité structurée précédemment. En ce sens, tous les acquis de l'enfance se (re)jouent à l'adolescence dans une perspective très claire : s'affirmer individuellement pour entre dans la société des adultes.

De célèbres métaphores décrivent ce moment essentiel que traverse l'adolescent : complexe du homard dont la mue le fragilise à l'égard des agressions extérieures (F.DOLTO) ; trapéziste volant dans le vide laissé entre l'enfance qu'il vient de « lâcher » et l'âge adulte qu'il va « attraper » (J.SÉLOSSE).

Plus que jamais, la stabilité et la qualité affective du milieu environnant comme ses disponibilités intellectuelles et matérielles seront déterminantes pour la gestion (la symbolisation et / ou la sublimation) des crises et des conflits dans lesquels l'adolescent est impliqué. De leur issue, positive ou négative, au regard des besoins de l'intéressé confronté aux interdits normatifs, dépendra l'affirmation de soi, de son identité, de sa (ses) différence(s), valorisante(s) et douloureuse(s) à la fois, la socialisation se prolongeant ainsi dans une fonction de personnalisation.

Cette phase se distingue par une accélération particulièrement manifeste de la croissance morphologique et de la maturation physiologique.

Et le développement intellectuel est caractérisé par l'accès aux opérations mentales abstraites ou formelles et, par conséquent, à la logique hypothético-déductive. Entrer en adolescence signifie "mourir à l'enfance" pour reprendre une expression de Braconnier et Marcelli (1998).

Ceci suppose que soit effectué un important travail de deuil: deuil d'une image idéale des parents, deuil de l'image idéale de soi, deuil de la toute-puissance enfantine, deuil d'une image idéale des autres et deuil de rêves de l'enfance. Ce qui est souvent générateur de difficultés et souffrances pour l'enfant qui grandit, et le rend particulièrement fragile face à l'émergence des conduites à risques.

Mais vu d'un autre côté, l'adolescence représente « une deuxième chance de voir les failles et les conflits de la première enfance et de la période œdipienne repris et élaborés dans la dynamique de l'adolescence ; ou au contraire de les voir servir à figer une évolution désormais brisée... »(P.JEAMMET).

En grandissant, l'enfant découvre qu'il ne peut se situer au centre du monde, qu'il doit entrer dans un espace de négociation, en devant tenir compte du désir des autres, qu'il doit se soumettre à la loi, qui détermine règles et limites.

Il doit habiter son propre corps, sujet d'importantes transformations, et se confronter à l'image que lui renvoient les autres.

Il doit accepter de faire le deuil d'une part de ses rêves d'enfant, afin de négocier l'autre avec les contraintes de la réalité : passer du rêve au projet.

A côté de ce travail de deuil, il y a une progressive entrée dans la vie sociale, et la confrontation aux lois qui la régissent.

Soucieux de dépasser ses états inférieurs et d'acquérir réellement son autonomie, le jeune développe des projets d'avenir.

Ainsi apprendre n'est plus pour lui synonyme de mémoriser (c'est-à-dire stocker de l'information), il est plutôt le synonyme d'entreprendre et de comprendre. Marliou (1971) écrit à ce propos dans "Traité de psychologie de l'enfant": "De grandes transformations surviennent au cours de l'adolescence:

- le champ des perspectives sociales de l'existence s'élargit;
- l'engagement devient plus pressant, plus personnel ;

-les comportements enserrés dans les rites familiaux et scolaires, les relations courtes et superficielles avec les camarades d'enfance paraissent soudain sans valeur (...)».

Mais rompre avec l'enfance exige du sujet qu'il opère la reconstruction de ses attitudes et de ses cadres de référence. L'entrée dans divers types de socialité sera donc à concevoir comme un échange d'influences entre le sujet, les institutions et les personnes qui lui permettent d'y accéder, dans des circuits d'interactions complexes.

Les institutions dans leur diversité, leurs interrelations et leurs conflits se découvrent à lui grâce à la médiation des personnalités intéressantes qui le renseignent à leur propos, grâce aussi à ses propres expériences d'engagement social.

De ce fait, ses relations aux adultes prennent une profondeur nouvelle, il s'interroge à leur sujet, se passionne pour la psychologie des autres, toujours en référence à la sienne propre. Lui-même se traite en effet comme une personne à découvrir: il s'étonne de ses changements, de son aptitude ».

Cependant, on constate plus facilement les changements quantitatifs (observables) ainsi que les comportements qui surgissent chez le jeune, en rapport avec sa puberté, que les transformations qui surgissent au niveau de sa structure mentale, en rapport avec les changements qualitatifs : celui, par exemple, de l'accès au stade des opérations formelles et, par conséquent, l'avènement de la pensée hypothético-déductive.

D'autre part, on attribue ses difficultés communicationnelles avec les adultes, au profit d'une communication plus fluide avec les pairs, plutôt à des facteurs influents qu'à des obstacles relationnels.

Conscient de sa force physique et sa force psychique, les relations du jeune avec son milieu familial ou social prennent de nouvelles formes, caractérisées, entre autres, par le défi, l'opposition, la critique, d'où, d'une part, les conflits de génération, et d'autre part, le désir d'élargir son champ social et son univers de vie. L'opposition aux parents permet au jeune d'élargir le champ de ses représentations en s'adressant aux autres milieux qu'il fréquente.

Implicitement, le jeune participe inconsciemment au style de vie auquel il a été accoutumé durant son enfance, et qui est lié en profondeur à des aspects essentiels du cadre de références familial.

Son opposition a pour résultat de l'amener à expliciter quelque peu cette participation, à objectiver certains points de ce cadre de références, à intégrer consciemment ceux qui lui paraissent compatibles avec les découvertes qu'il a faites.

Avec Edler (1968), on peut distinguer deux types extrêmes de famille:

- Dans l'un, les jeunes peuvent faire l'expérience de l'autonomie dans leurs relations avec les jeunes et développer un vif désir de dépassement en prenant des initiatives; ils y sont encouragés par des parents attentifs à justifier leurs décisions et à rester cohérents dans leurs préceptes, soucieux d'écartier toute intimidation.

- A l'autre pôle, les éducateurs autoritaires contrôlent de près les actes des jeunes et acceptent mal la discussion de leurs décisions.

Dans le premier cas, on observe en général un niveau d'aspiration élevé, un moi idéal en expansion, soucieux d'auto-contrôle, qui favorise la recherche d'un cadre de références cohérent.

Dans le second, l'agressivité ou l'indifférence à l'égard des parents l'emporte, mais le jeune, paralysé par un contrôle, source d'angoisse, prisonnier de son désir de satisfactions prochaines qui compensent les frustrations dont il souffre, ne peut comparer les cadres de références qui lui viennent de divers côtés, et se trouve prisonnier de celui de ses parents.

Ainsi cette opposition aux parents permet au jeune d'élargir le champ de ses représentations en s'adressant aux autres milieux qu'il fréquente. Elle favorise la "comparaison sociale". Elle développe aussi une attitude intentionnelle d'autonomie qui lui permet d'accepter librement, après examen, des valeurs qu'il avait d'abord refusées.

Encore faut-il que l'opposition ne soit pas passionnelle.

Les adolescences des enfants ayant dû vivre des situations familiales synonymes d'abandon et de rupture sont souvent beaucoup plus tumultueuses que les autres. Cette vulnérabilité d'origine familiale a fortement compromis l'insertion de l'enfant et/ou de l'adolescent, démunis de pratiques communicationnelles efficaces et valorisantes.

Et la personnalité de ces jeunes s'est construite dans un environnement affectif et socio-culturel perturbé dont attestent les ruptures matrimoniales et les instabilités socio-culturelles principalement vécues par leurs parents. Leur indisponibilité affective, leurs faibles pratiques linguistiques (provenant de carences du même ordre accumulées durant leur enfance), leurs propres souffrances (non assumées) ne leur ont pas permis de répondre de manière satisfaisante aux besoins de leur jeune enfant. Ces familles sont de plus en plus souvent qualifiées de « démissionnaires » sur un mode anormalement péjoratif. Mais comme le souligne Adil JAZOULI, ces parents-là « n'ont pas démissionné, c'est la vie qui les a licenciés et s'ils survivent encore, c'est avec des bouts de vie ».

Selon STETTACHER les jeunes qui deviennent et demeure délinquants:

- n'ont que très exceptionnellement été respectés et pris considération par leur environnement;
- ils ont particulièrement souffert de carences affectives, éducatives et scolaires ;
- ils ont été très tôt confrontés à des conflits de tout ordre et degré sans pouvoir se rattacher à aucun lien social.

Démunis de pratiques linguistiques, symboliques et/ou matérielles élaborées, ils ont assuré leur gratification, leur plaisir (après d'éventuelles attentes douloureuses en tension) par l'emprunt de voies illégitimes agressives.

La personnalité des jeunes en mal d'adaptation s'est construite dans un environnement affectif et socioculturel perturbé.

En s'intéressant à la nature du lien qui unit l'individu à la société conventionnelle et l'influence d'un tel lien social sur les transgressions posées par les adolescents, Hirschi souligne le rôle essentiel de la socialisation de ces adolescents dans leur acceptation (conformité) ou rejet (déviance ou délinquance) des normes préétablies. Quatre éléments organisent un tel lien social:

1- L'attachement de l'individu aux autres personnes analysé comme de nature à prévenir le crime: Plus le lien qui unit l'enfant à ses parents, à l'école, à ses pairs est fort, plus l'enfant tiendra compte de leurs attentes lorsqu'il envisagera de commettre un acte criminel. Par contre, lorsqu'un enfant ne communique pas ou peu avec ses parents ou ses proches, il ne se sent plus concerné par leurs réactions éventuelles à un comportement transgressif. Et si les parents n'expriment pas d'avantage leur désapprobation à l'égard de tels actes, l'auteur les (re)produira sans avoir à en rendre compte. Ainsi, l'attachement aux autres consolide non seulement l'affection et le respect réciproques mais encore la (re)connaissance par l'enfant de l'éducation que lui inculquent chacune à son niveau les personnes qui participent à sa socialisation. L'attachement conduit ainsi à la conformité.

2- L'engagement dans des actions ou des projets conventionnels repose sur l'espoir d'obtenir à l'âge adulte, le meilleur statut social possible, le quel passe par l'acquisition d'un niveau scolaire supérieur susceptible de conduire à une profession de prestige.

3- L'implication dans des activités conventionnelles: Plus l'enfant passe du temps dans les activités communes (domestiques, scolaire, sportive, ludique ou culturelle) et plus il se conforme aux contraintes qu'elles supposent, moins il est disponible pour le crime. Au contraire les garçons qui ne savent que faire, qui fument, boivent..., tournent en rond, qui trouvent l'adolescence « ennuyeuse » commettent davantage d'actes délinquants.

4- La croyance dans la valeur des normes forge la conviction qu'elles doivent être respectées : A défaut, ne pas croire aux exigences posées par la loi rendrait libre de commettre des actes de délinquance. Cependant la plupart de ceux qui transgressent les interdits reconnaissent être liés à l'ordre conventionnel. Ils doivent alors imaginer diverses techniques destinées à neutraliser « les demandes internes ou externes de conformité »: par déni de leur responsabilité, du dommage causé, de leurs victimes, de la légitimité de ceux qui les condamneront.

Hirschi démontre que moins l'enfant est rattaché à ses parents, à maîtres, à ses pairs significatifs, moins il respecte la police, moins il entend les « demandes de conformité » et moins il considère la punition comme sérieuse.

Ainsi les multiples processus de socialisation permettent « l'inscription du sujet dans le lien social et, donc, organisent son rapport avec les autres et avec la loi ». (V. DEMUNCK).

De tels processus favorisent « l'articulation entre la construction d'une personnalité et la constitution d'une identité de groupe ». Ces processus vont se mettre en place dès la naissance et évoluer tout au long de l'enfance et de l'adolescence et à l'âge adulte. La construction de la personnalité est spécialement sensible dans la première enfance et lors de l'adolescence. La réussite de la socialisation dépend alors principalement des aptitudes de l'enfant à gérer, de manière réfléchie mais aussi critique, l'ouverture vers les autres, à prendre de la distance propre à son propre imaginaire jusqu'à là tout-puissant et auto centré et par rapport à ses parents.

Le complexe processus de socialisation dépend aussi fondamentalement de l'apprentissage, de l'imitation, du rôle essentiel d'assistance et de collaboration entre adulte et enfant, « l'adulte agissant comme médiateur de la culture ». Selon la solidité des liens sociaux l'intégration sera la règle, la délinquance l'exception.

Cario affirme que «tous les comportements exprimés dans la délinquance sont porteurs d'autres souffrances et significations ».

Selon LEBLANC la précocité des risques de comportements criminels est à la fois « comme une caractéristique de l'activité délictueuse et comme un état psychologique et social de certains individus».

Marie-Thérèse MAZEROL affirme que « Aboutissement de tout un ensemble de circonstances de vie personnelle et situationnelle, le crime n'est pratiquement jamais une conduite fortuite: il s'inscrit dans la trame d'une existence qui l'a préparé et qui le plus souvent se poursuivra marquée par lui».

M. CUSSON rappelle que « tout individu dont l'intégration laisse à désirer est sujet à la déviance et cela se vérifie tout autant pour le suicide qu'avec le crime». Ceci apparait totalement logique, car ce sont là deux manifestations possibles d'une même souffrance à exister, d'un même trouble de l'agir, qu'il s'agisse de l'agressivité retournée contre soi-même ou extériorisée vers les autres.

Et la structuration de la personnalité des jeunes qui deviennent criminels dépend fortement des défaillances de leur socialisation, extrêmement pauvre aux plans affectif, éducatif, socio-professionnel et culturel.

La situation personnelle des jeunes en grande difficulté d'insertion reflète le plus souvent leur situation familiale caractérisée par :

- parents sans activité professionnelle ou, lorsque les parents exercent une profession ce sont des ouvriers ou des manœuvres;
- délinquance;
- toxicomanie...

Très schématiquement, l'indicateur statistique convergent pour laisser apparaître que le jeune en mal d'adaptation se profile comme étant proportionnellement de sexe masculin et de faible degré d'instruction et de statut socio-culturel défavorisé.

Les histoires de vie des sujets délinquants sont conflictuelles, se heurtant à l'exclusion, forgeant une construction négative de l'identité.

Le mal d'adaptation peut alors émerger comme le mode d'expression d'une telle souffrance et la volonté de l'inscrire dans la culture du groupe social d'appartenance. Entre alors toujours deux séries de facteurs dans le dysfonctionnement d'un mode relationnel : ceux liés à ce qu'est la personne elle-même et ceux liés à la situation qu'elle rencontre.

En définissant ainsi le mal d'adaptation comme " mode relationnel" nous effectuons une approche qui pourra paraître réductrice à certains mais qui paraît tout à fait pertinente pour tous ceux qui exercent une fonction dans le domaine social (travail sur le lien social) ou éducatif (travail sur la relation avec les jeunes).

Quelle peut être la signification d'un tel mode relationnel?

Une triple grille de lecture peut être mise en œuvre. La délinquance peut être décodée, alternativement ou simultanément, comme un mode d'expression, un mode de provocation et un mode d'action.

Pour le premier mode, l'adolescent exprime son mal être à supporter les frustrations liées au contraintes de la vie sociale.

Petitclerc (2001) affirme que «Vingt années de pratique d'éducateur spécialisé m'ont fait découvrir que derrière le plus violent se cache souvent le plus souffrant. Le jeune "bien dans sa tête", "à l'aise dans ses baskets", ne posant pas de problème identitaire, n'utilisera pas la violence. Elle sera beaucoup le fait de ceux qui ne se sentent pas reconnus, qui souffrent de se sentir rejetés, mal aimés».

Ainsi conclut-il que derrière la violence se cache toujours l'insécurité: insécurité face à l'avenir, insécurité relationnelle et que la violence exprime toujours un ressenti.

Les jeunes qui recourent à l'usage de la violence disposent de peu de mots pour traduire ce qu'ils ressentent. Leur langage appartient au registre du "constatif" ou du "performatif" mais très peu au celui de "l'émotif". Ils sont en quelque sorte des "handicapés du langage émotif". Ne disposant guère de mots pour exprimer ce qu'ils ressentent, ils se servent de leurs poings.

Pour le deuxième mode, celui de provocation, notons que l'agressivité exacerbée, avec son lot de destructivité, comporte une part de vie, en constituant une sorte d'appel et de protestation.

Par leurs provocations incessantes, les jeunes testent le degré d'intérêt que leur portent les adultes, ainsi que leur niveau de cohérence.

Et il existe souvent une corrélation entre le degré de violence des jeunes et celui de l'incohérence des adultes.

Pour le troisième mode celui de l'action, il s'agit alors d'obtenir par elle ce que l'on pense ne pouvoir obtenir par la négociation. Nous pouvons conclure que les jeunes en mal d'adaptation partagent avec les autres jeunes les mêmes caractéristiques structurales et développementales mais ayant des difficultés et qui sont essentiellement d'ordre relationnel et communicationnel.

2-La prise en charge des jeunes en mal d'adaptation:

«Sans cordialité, pas de confiance; sans confiance, pas d'éducation. » Jean BOSCO

L'histoire de la prise en charge des jeunes en mal d'adaptation est caractérisé par une évolution très nette, au cours des siècles derniers depuis 1810, du statut de l'intéressé: de coupable il devient victime, puis inadapté pour être, enfin et schématiquement, considéré comme un handicapé.

** Avec l'enfant « coupable », on s'est davantage focalisé sur le délit que sur son auteur dans la mesure où les philanthropes, puis l'administration pénitentiaire, ont surtout cherché à le neutraliser au nom de la peur qu'inspirait ce « barbare » et de le corriger. En effet, à cette époque, les philanthropes considèrent que le milieu carcéral doit permettre à l'enfant coupable » de s'amender sur le plan moral.*

Les adultes pensent que la religion et le travail, principalement en milieu rural, peuvent sauver un enfant qui méconnaît les valeurs essentielles de la vie (discipline, persistance dans l'effort), estimant que cette ignorance l'a entraîné dans la délinquance.

Les philanthropes pensent que le mineur doit être isolé de l'adulte dans le milieu carcéral mais que, néanmoins, cet adolescent ne peut qu'être qu'incarcéré, sous surveillance efficace, pour lui permettre de récupérer les valeurs nécessaires qu'il possède intrinsèquement, mais qu'il n'ont pas encore pu se développer.

Pour aider l'enfant « coupable » vers sa rédemption, la législation propose un milieu extra-carcéral dans les placements en apprentissage (l'enfant est placé dans une famille d'artisans ou de cultivateurs) ou dans les sociétés dites de patronage ou les jeunes détenus sont surveillés et assistés durant toute leur détention ainsi que durant les premiers temps de leur sorties par un suivi éducatif.

* *L'enfant « victime »* a offert l'occasion de s'intéresser aux conditions morales et familiales de son éducation puisqu'il s'agissait de mettre en œuvre un programme de tutélarisation morale; mais les né philanthropes, plutôt démunis devant la famille populaire, ne l'intégrèrent pas dans le protocole rééducatif.

Le mineur transgressif est victime car la famille de celui-ci est déviante. Le mineur responsable était considéré comme coupable, alors que, dans le cas de l'enfant victime, sa famille est désignée comme responsable.

La famille est coupable; elle doit donc être éduquée et prise en charge. La mauvaise famille doit recevoir en quelque sorte, une nouvelle pédagogie de l'éducation.

* *Avec l'enfant « inadapté »*, on cherchera à gérer la dimension familiale de la déviance et toutes celles forgeant le devenir du mineur.

La place offerte à l'adolescent délinquant doit être adapté à sa psychologie, ses capacités intellectuelles et les besoins de la société.

* Enfin la dernière période, après 1970, *avec l'enfant «handicapé »* on cherchera à lutter contre l'exclusion et favoriser l'intégration « sociale ».

La tendance doctrinale actuelle invite à l'appréhender plutôt comme un être humain en devenir, acteur de sa socialisation en cours, devant être responsabilisé relativement aux comportements transgressifs qu'il pose.

S'il n'est guère contestable que l'acte de délinquance gestualisé est, par son extériorisation même, expressif de la situation de danger dans laquelle évolue le mineur, il importe de ne pas confondre les genres et les sens, au point de faire disparaître l'acte contraire aux valeurs sociales essentielles derrière les privations (au sens le plus large) de tous ordres dont a été victime son auteur. Les interventions sociales qui s'imposent ne sont pas du même registre:

- Responsabiliser le jeune auteur de l'infraction et protéger la société, dans le cas de comportements délinquants pour éviter la répétition d'actes interdits;

-Protéger le mineur en danger ou victime et responsabiliser la société, dans le cas de mineurs en danger, pour éviter la reproduction de telles situations.

Or devant ces jeunes en mal d'adaptation quelle attitude devront nous prendre, quelle structure éducative pourrions-nous alors proposer afin d'optimiser les conditions de développement de stratégies d'intégrations tout en tenant compte des variations intra - et inter -individuelles ?

En premier lieu, si nous adhérons au discours théorique stipulant que le jeune est acteur qui prend en charge son sort, il est évident que la pédagogie de son encadrement se situe plutôt dans le cadre de la culture de la responsabilité que dans celle de l'autorité.

En second lieu, les réponses éducatives doivent en effet avoir la primauté sur les réponses pénales, d'ultime recours. Une telle stratégie de l'adaptation de la réponse sociale à la personnalité de l'intéressé suppose des interventions s'inscrivant dans la continuité et la souplesse. Car travailler avec un jeune qui a connu l'échec et la rupture de manière répétée est une lourde et longue tâche.

« Sans cesse, sur le métier remettez votre ouvrage ». Il faut une dose d'optimisme et d'abnégation mais le pardon est à ce prix.

Enfin, si apprendre est plutôt, chez les jeunes synonyme d'entreprendre et comprendre que celui d'amasser des connaissances, deux orientations pédagogiques s'avèrent indispensables et complémentaires pour cet encadrement: la pédagogie du projet et la pratique compréhensive, telle qu'elle est pratiquée en andragogie.

Mais pour les enfants aux comportements délinquants, une étape supplémentaire en amont de tout apprentissage est nécessaire celle d'apprendre à désapprendre... Après quoi on peut commencer l'apprentissage qui est synonyme de communiquer. Car comprendre signifie forcément communiquer avec l'autre. Cet autre ne peut se limiter aux pairs, il exige aussi l'adulte. Mais pas n'importe quel adulte, car la communication humaine est particulièrement déterminée par la relation entre les partenaires concernés.

A ce propos Abric (1999) pose d'emblée que la qualité d'une communication interindividuelle est déterminée, avant tout, par le type de relation existant entre les deux personnes en interaction. Et cette relation résulte des attitudes développées par chacun des acteurs.

Jackson soutient que « le propre de la perspective interactionniste est de soutenir que la nature humaine et l'ordre social sont des produits de la communication ».

Mais c'est Waltzlawick qui insiste le plus sur le poids de la relation dans la communication humaine. « Toute communication présente deux aspects: le contenu et la relation, tels que le second englobe le premier et par suite est une méta communication », écrit-il dans "La logique de la communication".

Ainsi, dans toute communication, les partenaires s'offrent mutuellement une définition de leur relation. Autrement dit, gérer la communication, revient à dire gérer la relation.

L'attitude de compréhension consiste à manifester à l'autre que l'on s'intéresse à ce qu'il dit et qu'on l'écoute pour essayer de comprendre et non pas de juger.

La situation la plus propice à l'expression de l'autre est donc la situation où il ne se sent ni jugé, ni analysé et interprété, ni guidé par des conseils, ni manipulé ou harcelé par des questions. C'est une situation où il se sent écouté.

L'écoute est la caractéristique fondamentale de la communication visant l'expression d'autrui. C'est dans les situations où les individus se sentent réellement écoutés qu'ils s'expriment le mieux.

L'absence de communication résulte ainsi de l'absence d'écoute entre les auteurs.

C'est une pédagogie de la confiance et de l'alliance.

Et la fonction essentielle de l'éducateur ne consiste plus alors en la surveillance, mais en la présence aux cotés des enfants. Et les deux piliers d'une telle conception sont :

- la confiance. Jean Bosco a su voir dans la jeunesse, non pas un problème de société, mais la chance d'une société.

- l'alliance. Il ne s'agit pas de "faire pour", mais de "faire avec les jeunes.

a) Sans confiance, pas d'éducation:

Eduquer ne signifie pas dresser mais s'adresser. Dans ce cadre on ne peut concevoir l'éducation autrement qu'une collaboration entre l'enfant et l'éducateur.

C'est le jeune lui-même qui est le premier acteur dans le travail éducatif. Aussi l'éducateur a-t-il besoin de l'adhésion du jeune, qui reste maître du processus éducatif.

On ne peut mener d'action éducative efficace auprès d'un jeune sans l'obtention de son adhésion.

Dans une telle pédagogie fondée sur le respect, c'est avec le jeune que l'éducateur élabore les projets d'action éducative, qu'il les met en œuvre et qu'il les évalue. Il s'agit toujours de le considérer comme le premier acteur de sa propre éducation.

L'art premier de l'éducateur devient alors celui de la négociation. Considérer le jeune comme sujet de sa propre éducation, c'est tout d'abord le prendre au sérieux, quoi qu'il puisse penser, dire ou faire.

C'est être intimement convaincu que quelque puisse être son comportement, aussi stupide, aussi inadapté nous paraisse-t-il de prime abord, le jeune a ses raisons de l'adapter. Il possède ses raisons, même parfois s'il ne sait encore les expliquer lui-même.

Le comportement adopté constitue la solution qu'il a trouvée au problème qui se posait à lui dans l'instant.

Et tant que l'éducateur n'a pas effectué la démarche compréhensive, nécessaire à l'appréhension de "ces raisons", c'est sa propre réponse qui risque fort d'être totalement inadaptée, voire déviante.

Prendre l'enfant au sérieux, c'est nouer avec lui une relation de confiance.

Eduquer pour Jean Bosco, c'est tout d'abord croire en cet enfant que l'on a face à soi. Il était intimement convaincu que sans le développement d'une telle relation, l'éducation est impossible.

Il faut d'abord que le jeune reprenne confiance en lui-même et c'est difficile, lorsque des années durant il a été confrontées à l'échec, avant de pouvoir, sans risque, faire confiance à l'adulte.

C'est une pédagogie de la réussite: mettre le jeune en situation de réussir et c'est seulement lorsque le jeune prend conscience de ses savoir-faire qu'il devient capable de les enrichir.

Et c'est à l'éducateur de faire le premier pas et ne pas attendre que le jeune lui fasse confiance pour lui faire confiance. Car c'est seulement lorsqu'il la sentira exercée à son égard qu'il sera alors peut-être capable de la rendre.

Telle est la meilleure méthode pour vaincre la fatale barrière de méfiance qui règne de prime abord entre jeunes et éducateurs.

b) Sans cordialité, pas de confiance :

Comme le dit Bettelheim, "Aimer ne suffit pas" car on peut en aimant trop et mal, enfermer l'enfant dans son propre désir, alors qu'éduquer, c'est toujours faire en sorte que l'autre soit de plus en plus autre par rapport à soi.

Et ceci nécessite de la part de l'éducateur une grande maîtrise de son affectivité, afin de ne point enfermer le jeune dans son propre désir, mais veiller à le rendre autonome. Une telle cordialité ne sera pas, bien sûr, exempte de fermeté. L'éducateur doit s'avoir s'opposer, dire non. Mais c'est peut-être justement dans ces moments de conflits, où l'éducateur se doit de signifier la loi, d'être le témoin des autres, que la cordialité doit jouer le plus grand rôle.

D'autre part, il faut souligner qu'à côté de ses deux piliers, il existe un facteur qui joue un rôle important dans le changement souhaité: c'est le groupe.

Le groupe constitue donc avec la communication les deux conditions indispensables pour tout projet de prise en charge.

Le groupe pourra être défini ici comme un ensemble où la présence de tous les autres est nécessaire à chacun pour atteindre son but.

Dans la perspective lewinienne, le groupe pourrait aussi être considéré comme un système de forces. Il constitue "un champ dynamique", c'est-à-dire un système de forces en équilibre dont les principaux éléments sont :

- les membres,
- leurs besoins,
- les buts du groupe et les ressources dont il dispose pour les atteindre,
- l'organisation qu'il met en place à travers la structure des rôles et des statuts,
- les réseaux de communication,
- son type d'insertion dans un milieu donné,
- et ses rapports avec d'autres groupes.

Ainsi on peut parler de groupe quand des personnes s'y définissent elles-mêmes comme membres (sentiment d'appartenance) et qu'en même temps, elles sont définies par d'autres comme membre du dit groupe (visibilité sociale, reconnaissance).

Autrement dit, le groupe se définit d'abord comme un lieu d'interactions inter-individuelles assurant certaines fonctions d'adaptation de base. Mais, il peut être aussi un lieu d'intégration sociale, un lieu de différenciation et un lieu de changement.

Et la pédagogie d'encadrement de ces jeunes pourrait tout simplement être ramenée à une pédagogie de l'apprentissage humain qui propose les conditions de l'auto-structuration des sujets concrets dans des situations concrètes.

Guezguez conçoit la pédagogie d'encadrement des jeunes comme une pédagogie qui ne peut être autre « que celle de l'animation qui se base sur une théorie, selon laquelle un sujet en situation d'animation peut s'auto structurer à travers les interactions qu'il peut entretenir avec les composantes de son propre univers ».

En somme, tout projet éducatif (et non projet rééducatif) pour jeunes en mal d'adaptation doit répondre à ces trois besoins essentiels et fondamentaux :

- celui d'accueil et d'écoute,
- celui d'animation, afin de lutter contre le désœuvrement, source de tant de maux,
- celui de formation, afin de le préparer à prendre place dans la société de demain.

Et c'est grâce à une pédagogie fondée sur le respect et la négociation considérant le jeune comme le premier acteur de sa propre éducation, qu'il serait possible d'aider ces jeunes à s'en sortir de cette "spirale infernale" du « puisque vous me traitez comme un délinquant, c'est ce que je vais être » et ainsi les soutenir dans la recherche de leur socialisation apparemment perdue.

Bibliographie

- Acte des Ille Journées Enfant-famille Environnement Adolescents Adolescentes, UPPS, Avril 1988
- Badinter. (E). L'amour en Plus, Flammarion, Paris, 1980.
- BOUHDIBA (A). Criminalité et changements sociaux en Tunisie, Université de Tunis, Les mémoires du CERES, Tunis 1965.
- BORMANS(C) et MASSAT (G). Psychologie de la violence, Studyrama.
- BRAZELTON (T). La naissance d'une famille ou comment se tissent les liens, Editions Stock. 1983.
- CAIRO(R). Jeunes délinquants. A la recherche de la socialisation perdue, Transdiscipline, L'harmattan, 1999.
- Camelleri (C). Positionnement identitaire chez l'adolescent maghrébin en France. In Adolescence et
- CHARTIER (J-P). Les adolescents difficiles. Psychanalyse et éducation spécialisée, Privat, 1991.
- CORNEAU (G). Père manquant, Fils manqués, Les Éditions de l'Homme, 1989.
- DOLTO (F). La cause des adolescents, Editions Robert Laffont, S.A, Paris, 1988.
- Freud (A). Le Moi et les mécanismes de défense, PUF, Paris, 1978.
- GARDE (S) et DE MAILLARD (J). Les beaux jours du Crime, Plon, 1992.
- Guezguez (K).La construction d'une démarche pour l'étude unitaire et multi référentielle du comportement de l'enfant, Thèse de troisième cycle, UPS,Toulouse, 1982.
- Guezguez (K). Approche étho-psychologique pour la construction d'un modèle d'auto apprentissage, Thèse d'Etat, Faculté des Sciences, Tunis, 2001.
- Hall (E.T). La dimension cachée, Ed. du Seuil, Paris, 1971.
- Identité, Ed. Hommes et Perspectives, 1990.
- Lacan (J). Ecrits, Seuil, Paris, 1966.
- Lani (M). Enfants déchirés, Enfants déchirants, Ed. Universitaires, Paris, 1983.
- Lecamus J. (1) Pères et bébés, L'Harmattan, Paris, 1995.
- Le Lecamus Psychologie de la paternité, Cours de Jean Le camus,U.T.M., Toulouse, (1997)
- LE BLANC(M) et LANCTOT(N) Le phénomène des bandes une vision réaliste grâce à une comparaison des années 1970 et 1990, Revue internationale de criminologie et de police technique, n°4, 1995, P. 414-426.
- Les cahiers des cercles. La famille: une institution sociale en mouvance, office National de la famille et de la population, 2006.
- Mahjoub (A). Représentations sociales du Moi, de la famille, du passé, du futur chez l'enfant palestinien orphelin. 1er maghrébin de psychologie, Hammamet, Tunisie, 1989.
- Mc. Kenna (A). Parents-enfants, un monde divisé par une langue commune, UNESCO, France, 1979.
- Montagner (H). L'enfant et la communication, Stock, Paris, 1978.
- Nations Unies, Département des affaires économiques et sociales. Le jeune adulte délinquant. Etude de la pratique et des programmes actuels de prévention et de traitement, New York, 1965.

- PETITCLERC (J-M). Les nouvelles délinquances des jeunes. Violences urbaines et réponses éducatives, Dunod, Paris, 2001. o Sous la direction de HOUZEL (D). Les enjeux de la parentalité, Editions Erés, 1999.
- Sous la direction de DUGNAT (M). Devenir père, devenir mère. Naissance et parentalité, Editions Erés 1999.
- Sous la direction de Marie-Paule POILPOT. Un nouvel âge de la vie : le temps de la post adolescence Editions Eres, 1999.
- Soulé (H). Le père mortifié, mère mortifiée, mère meurtrière, Symposium Naître et ensuite, Stock, Paris, 1978.
- Tap. (P). Identité individuelle et personnalisation, Privat, Toulouse, 1980.
- Tap (P). Identités collectives et changements sociaux, Privat, Toulouse, 1980.
- This (B) Le pire: Acte de naissance, Ed. du Seut, Paris, 1980
- TORDIMAN (G) La violence, Le sexe... et l'amour, Editions Robert Laffont. S.A. Paris, 1980.
- Tyrode(Y) et BOURCET(S).Les adolescents violents, Dunod.
- VAILLANT (M). Il n'est jamais trop tard pour pardonner à ses parents, Editions de La Matinière, 2001.
- VAILLANT (M) et LAOUENAN (C) Ados les violences du quotidien. Idées fausses et vraies questions, de la Matinière Jeunesse, Paris, 2012
- Wallon (H). Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant, Cahiers internationaux de sociologie, pp 287-296, 1954