

les
Carnets
de santé
Reseda

Les groupes adultes relais

Mettre en place un groupe adultes relais
dans son établissement

Compte rendu des journées d'études
des 13, 14 et 15 Janvier 2004
Conférence de Michel Fize, Sociologue
Enesad DIJON

Conférence de Yves Gervais
Enfa TOULOUSE
1er juin 2004



les carnets de santé Reseda

Les carnets de santé Reseda sont édités par le Réseau d'Education pour la Santé, l'Ecoute et le Développement de l'Adolescent. Ils sont réalisés sur des thématiques d'éducation pour la santé afin de favoriser la mise en œuvre d'actions et de réflexions concertés dans les établissements de l'enseignement agricole.

Les contenus sont construits collectivement, à partir des expériences, des témoignages et des formations mise en place par le réseau.

*Ils sont distribués dans tous les établissements et mis à disposition des membres du réseau. Ils sont disponibles sur demande auprès de Reseda.
reseda@educagri.fr*



La circulaire sur la vie scolaire du 17 décembre 2002 (DGER/POFEGT/C2002-2013) fait explicitement référence au rôle des groupes adultes relais dans les établissements, pour être à l'écoute des jeunes et accompagner les élèves en difficulté.

Elle s'inscrit dans un contexte actuel qui voit s'accroître les problèmes de santé et de citoyenneté, étroitement liés, dans nos établissements. (actes de violences, mais aussi conduites à risques et toxicomanies)

De nombreux établissements sont en attente de méthodes pour freiner cette tendance et répondre aux difficultés des adolescents.

Les groupes adultes relais qui se mettent en place actuellement peuvent-ils y contribuer ?

Les journées d'études qui ont eu lieu en janvier 2004, à l'initiative de Reseda et de l'Enesad, avaient pour objectif de regrouper des acteurs de terrain, afin de témoigner et définir ensemble des principes fondateurs de ces groupes.

Equipes adultes relais ? équipes ressources ? groupe d'aide ? groupes adultes relais ? TULIP (tutorat lien prévention) il existe diverses appellations pour des objectifs proches ou identiques ; bien sûr, il n'y a pas qu'un seul modèle, une seule manière de fonctionner dans ces équipes, mais il nous semble essentiel de repérer les fondements de ces pratiques et d'en dégager des modalités d'organisation. Diversités des regards, des pratiques, des formes d'animation de ces groupes laissent apparaître des constantes comme autant d'éléments qui facilitent leurs réussites.

Les groupes adultes relais ne pourront pas pour autant résoudre toutes les difficultés des adolescents, ni répondre à tous les problèmes d'un établissement. Il s'agit d'un outil supplémentaire de prévention qui peut s'inscrire dans un projet d'établissement concerté.

Nous espérons que ce document, qui retrace dans l'essentiel les débats et présentations faites lors de ces journées, complété par une conférence de Michel Fize, sociologue, et la présentation d'un outil de repérage de symptômes par Yves Gervais, psychosociologue, contribuera à faciliter la tâche de ceux qui veulent se mobiliser.



Atelier 1 :

Installer un groupe d'écoute dans un établissement : à quelles conditions ?
Comment travailler dans un groupe pluri catégoriel ?

Atelier animé par Gil Le Bris,
coordonnateur du réseau Reseda
CEP Florac

Personnes présentes :

Patrick Masera, animateur régional insertion, LPA d'Orange (84)
 Jean-Luc Plo, CPE, LPA de Lavaur (81)
 Françoise Bernard, CPE, LEGTA Bourg en Bresse (01)
 Hervé Desgouttes, CPE, LEGTA de Lyon Dardilly (69)
 Nelly Marquis, Infirmière, LEGTA de Mirecourt (88)
 Séverine Ndiaye, CPE, LEGTA de Nantes St Herblain (44)
 Hervé Castanier, CPE, LEGTA de Tulle Naves (19)
 Nathalie Valoo, CPE, LEGTA d'Auxerre (89)
 François Tabel, CPE, LPA de Tonneins (47)
 Marie-Pierre Rigot, Infirmière, LEGTA de Cibeins (01)
 Martine Billet, Infirmière, LEGTA Roanne (42)
 Bernard Gaillat, Prof ESC, LPA de Saintes (17)
 Patricia Soto, IDE, LEGTA de Libourne (33)
 Joëlle Renoir, CEZ de Rambouillet (78)

Cet atelier avait pour objectif d'étudier les conditions de la mise en place d'un groupe adultes relais au sein d'un établissement. Un tour de table a permis à chacun de présenter son expérience et ses interrogations.

Cette synthèse est le compte rendu de l'analyse de la mise en place et du fonctionnement de trois groupe adultes relais. Elle met en avant les questionnements et les problématiques soulevées par ces pratiques et débattues par le groupe de travail au sein de l'atelier. L'atelier était composé de Conseillers principaux d'éducation, d'infirmières et d'enseignants.

Cette synthèse s'articule autour de six points assez clairement explicités et d'une série de questionnements « qui font débat ».

1 Quels sont les facteurs déclencheurs d'un groupe adultes relais ?

L'équipe se mobilise souvent suite à une situation de crise ou d'urgence (suicide, signalement, conseil de discipline...)

Ce peut être une volonté institutionnelle ou une volonté d'équipe de créer un réseau d'appui pour le mieux être des élèves et la prise en compte de la prévention au quotidien.

Ce peut être également le désir de quelques personnels de rompre l'isolement professionnel.

2 Pourquoi un groupe adultes relais ?

Créer un groupe adultes relais au sein de l'établissement permet souvent de formaliser des pratiques déjà existantes mais réalisées de façon épisodiques, sans véritables concertations permettant un regard croisé sur une situation, un élève.

C'est l'occasion de reconnaître le rôle éducatif de chacun dans l'établissement, que l'on soit enseignant, infirmière ou Atoss.

La création d'un groupe adultes relais peut s'accompagner de la mise en place d'un espace où l'on peut apaiser les tensions, accueillir les élèves dans un lieu neutre et identifié. C'est la possibilité pour les élèves de parler avec un adulte en dehors de sa fonction.,C'est pouvoir travailler en équipe, rompre l'isolement professionnel pour développer l'efficacité, la richesse individuelle et collective.

C'est éclairer des situations avec un regard extérieur.

3 Les étapes de la mise en place d'un groupe adultes relais.

Etablir un diagnostic afin de clarifier les représentations de chacun sur ce qu'est un groupe adultes relais, d'en étudier la pertinence, et de poser la problématique de l'établissement.

Identifier une douzaine de volontaires au sein de l'établissement.

Faire avaliser le projet par l'équipe de direction, mais aussi par les différentes instances de l'établissement (CA, conseil intérieur) afin que ce groupe soit intégré au projet d'établissement.

Trouver un régulateur(trice) extérieur au groupe est indispensable au bon fonctionnement : une supervision permet de fixer les limites, de pointer les dérives et aide à la résolution de problèmes. Ce régulateur est un professionnel de santé.

Rédiger une charte : déontologie, valeurs, missions, rôle et fonctions, limites... La charte est un document à usage spécifique au lieu et au groupe qui la rédige. Elle est évolutive dans le temps. Cette charte, élément fondateur du groupe, est issu de débats collectifs où chacun aura pu s'exprimer sur ses représentations, ses doutes et ses limites.

Mettre en place une stratégie de l'incontournable en amont et en aval du groupe :

-En amont : formation et présentation à toutes les structures de l'établissement Conseil intérieur, Conseil d'administration, équipe éducative, délégués élèves, Parents d'élèves, affichage ...

-En aval : identification et création d'un réseau de partenaires auprès desquels le groupe sera identifié.

4 Le fonctionnement du groupe adultes relais :

La constitution du groupe est basé sur le volontariat ; chaque personne présente y participe en tant qu'adulte et non sur la base de son statut dans l'établissement.

Le groupe adultes relais est composé d'un douzaine de personnes qui se rencontrent régulièrement (à raison d'une ou deux séances par mois) en présence du régulateur extérieur ; par exemple une première réunion de mise en œuvre, des séances où sont abordés les problèmes et une dernière réunion de bilan de l'année et propositions pour la rentrée suivante.

La formation à l'écoute et à la relation d'aide permettra une meilleure efficacité des interventions de chacun.

Il est conseiller de mettre en place un carnet de bord à usage exclusif de l'équipe, et dans lequel seront consignés les problèmes soulevés et les réponses envisagées (suivis d'élèves, procédures en cours,...)



Il est important que le fonctionnement du groupe se fasse dans le secret partagé afin que chaque cas évoqué ne soit pas étalé sur la place publique.

Les séances doivent bénéficier d'une certaine « protection » de la part du reste de la communauté éducative (pas de communications téléphoniques pendant les séances,...)

Des espaces pourront être prévus dans l'établissement afin de pouvoir accueillir un élève en entretien individuel dans de bonnes conditions (salle d'entretien, lieu d'écoute)

Un affichage régulier permet à chaque membre de la communauté éducative d'être informé du travail réalisé.

Un rapport d'activité annuel généraliste sera présenté aux différentes instances de l'établissement.

Le groupe adultes relais n'est pas chargé de toutes les actions santé de l'établissement, chaque fonction garde ses prérogatives. Préciser le rôle du groupe adultes relais par rapport à l'équipe éducative.

5 Partenariats

Identifier les partenaires potentiels afin de créer un réseau de professionnels susceptibles d'être un relais.

Créer collectivement un carnet d'adresses (contacts téléphoniques, rencontres, invitations sur site), avec les institutions (santé, éducation, police, justice), les associations, les relais...

Se faire identifier par les partenaires (rencontres possible).

6 Financement

La mise en place d'un groupe adultes relais dans un établissement ne peut être envisagé que sur du long terme. Il faut donc intégrer très en amont son financement.

Voici une liste de partenaires financiers susceptibles d'aider à la mise en place et à la pérennisation du groupe sachant que le coût annuel d'un intervenant extérieur varie de 500 à 3000 euros/an. A cette somme s'ajoute le prix de la formation qui peut être intégré dans le plan local de formation de l'établissement.

Les partenaires financiers possibles :

- Jeunesse et sports
- MILDT
- Conseil Général, Régional (programmes régionaux PRAE)
- Contrat ville
- Association parents d'élèves
- Etablissement
- MSA, CPAM...

Atelier 2 :

Le groupe adultes relais et la vie scolaire : coopérations, synergies, limites.

**Atelier animé par Dominique Allemann,
coordinatrice des infirmières,
ENFA de Toulouse**

Personnes présentes :

Bertrand Bissuel, CPE, LEGTA Roanne Chervé
Carine Chaloyard-Ribotti, CPE, LEGTA Lons Le Saulnier
Jean-Luc Chemorin, Inspecteur compétences générales,
Inspection documentation et vie scolaire
Xavier Fidelle-Gay, CPE, LEGTA Albi
Tiphaine Guichard, surveillante, LEGTA Lomme
Blanche Kalbfeis, surveillante, LEGTA Cibeins
Geneviève Lhenoret, infirmière LEGTA Angers
Catherine Maignan, infirmière LEGTA Lons Le Saulnier
Sandrine Thevenot, CPE, LEGTA La Roche sur Foron
Sophie Vasquez, CPE, LEGTA Angoulême

Au cours des échanges, les participants à l'atelier ont fait émerger deux préalables nécessaires et primordiaux à l'existence d'un groupe adultes relais dans l'établissement :

- Le premier est la prise en compte de la **dimension globale de l'élève**.
- Le second est un regard et un travail qui en découlent **centrés sur l'élève**.

Il a semblé utile d'échanger et de dégager des représentations communes aux participants sur le concept de groupe adultes relais. Il s'agit de se mettre d'accord sur des termes employés et des principes d'actions : les invariants, les facilitateurs du fonctionnement, les dérives qu'il faut éviter, et les limites au champ d'action du groupe.

1. Le groupe adultes relais

1.1. Les incontournables (invariants)

La Charte : elle sera la base du fonctionnement du groupe. Elle devra être pensée puis écrite par les membres du G.A.R.. Ainsi, elle sera adaptée à la situation de l'établissement et aux membres du groupe. Chacun s'engagera à la respecter. Elle constitue la « caution morale » du groupe. Elle précisera les modalités de fonctionnement et la « philosophie » du groupe. Elle pourra être évolutive et réécrite au fil du temps et de l'évolution du groupe. Elle posera les notions qui suivent puisque invariables à toute constitution de groupe.

La formation :

- initiale au moment de la constitution du groupe. Elle est essentielle au « ciment » du groupe. elle permettra de clarifier ses intentions éducatives, de démarrer sur des bases communes et d'appréhender la relation d'aide et la psychologie des adolescents.
- La formation devra aussi être continue, si possible commune aux membres du groupe car « l'écoute active » s'apprend. C'est une compétence indispensable qui ne s'acquière pas avec quelques heures de formation.

Il est capital que les membres de l'équipe relais travaillent sur leurs propres représentations.

La confidentialité : les problèmes abordés restent au sein du groupe, dans les limites de la sécurité des élèves et des obligations de fonctionnaires et de citoyens. Il est à noter que ce terme est celui qui a convenu à l'ensemble des participants à l'atelier.

Une vigilance rigoureuse de respect de la personne est nécessaire, afin de ne pas trahir le jeune, si celui-ci, ne donne pas l'autorisation d'aborder sa situation dans le groupe.

La supervision : elle est indispensable au fonctionnement du groupe. Elle devra être faite par un professionnel extérieur à l'établissement. Selon les témoignages des participants à l'atelier un psychologue clinicien semble le plus adapté.

Un réseau de partenaires extérieurs : il permettra aux membres du groupe d'orienter les élèves vers des professionnels. Il sera un appui essentiel au regard des situations rencontrées, ancré dans le territoire de l'établissement.

1.2. Les facilitateurs

Prendre le temps de la mise en place du groupe adultes relais. : il faut que les adultes volontaires à la constitution du groupe se laisse le temps de la réflexion, de la construction d'un esprit d'équipe tant pour le constituer que pour évaluer son action. Il ne faut pas le faire dans la précipitation ou l'urgence.

L'appui de la direction de l'établissement : au-delà de cet appui, l'inscription de l'existence du groupe adultes relais dans le projet d'établissement semble essentielle. Le groupe sera alors légitimé et la portée de son action renforcée.

La communication interne qui aura plusieurs objectifs :

- Faire connaître le groupe aux élèves et aux adultes de la communauté éducative. Ce type de communication peut prendre des formes multiples et variées.
- Restituer aux membres du groupe absents les informations importantes abordées lors de réunions. Ce type de communication devra revêtir un caractère confidentiel.
- Le groupe devra établir un compte rendu d'activité présenté lors du conseil intérieur de fin d'année. Ce compte rendu permettra d'évaluer l'action du groupe dans l'année.

1.3. Points en débats

Les participants à l'atelier se sont mis d'accord sur le terme de confidentialité. Ils ont préféré ce terme à celui de secret partagé ou



de secret professionnel. Le secret partagé a été difficile à définir par les participants, le secret professionnel donne un cadre réglementaire. Comme nous l'avons dit précédemment, la confidentialité doit s'exercer dans le respect de l'individu et garantir la sécurité des élèves.

Le deuxième point sur lequel les participants à l'atelier n'ont pu trouver de consensus, est l'institution d'une synthèse à la direction, (dans les limites de la confidentialité) après la tenue d'une séance. La question s'est posée de savoir si un bilan d'activité en fin d'année n'est pas suffisant et quelle est la fonction réelle de ce type d'écrit diffusé en dehors des membres du groupe.

Le troisième point sur lequel nous avons débattu est la participation des élèves en tant qu'écouter. Ce point a été discuté et les participants à l'atelier sont plutôt tombés d'accord sur le fait que ce n'est pas leur rôle. Il est évident que la fonction de pair est importante dans la construction de l'adolescent mais il semble risqué d'aller au-delà. Les participants à l'atelier ont débattu sur la participation d'un membre de l'équipe de direction au groupe adultes relais. Ils ne sont pas tombés d'accord et ce point peut rester à l'appréciation des groupes eux-mêmes.

Le dernier point qui a été discuté est le terme même de groupe adultes relais. Le terme d'équipe semble plus adapté à la philosophie du concept. Il faut pour qu'il fonctionne un vrai sentiment d'appartenance à une équipe. Le terme de groupe est apparu comme trop large. De plus, comme le souligne Yves Gervais, psychosociologue et spécialiste des Equipes Adultes Relais, E.A.R. signifie « oreille » en anglais...

1.4. Dérives et limites du groupe adultes relais.

Les participants à l'atelier, lors des échanges, ont souligné des réserves au fonctionnement d'un groupe adultes relais.

Il est évident que les membres de l'équipe relais ne sont pas des professionnels de santé. Le rôle du régulateur (professionnel) prend alors tout son sens. La dérive serait que le groupe fasse des interprétations « psychologisantes », qu'il n'y a pas lieu de faire.

Les membres de l'équipe adultes relais sont des éducateurs et non des thérapeutes, ils ne peuvent en aucun cas se substituer aux professionnels.

Ils doivent être un relais entre les adolescents en difficulté et les professionnels.

Les tâches doivent être réparties entre tous : le régulateur, le pilote du groupe et l'animateur de l'équipe. Ceci doit être défini dès le démarrage du groupe.

La charte doit permettre de définir des limites « éthiques » aux membres de l'équipe. Afin d'éviter voyeurisme ou réparations narcissiques à l'approche des adolescents en difficulté.

La charte doit aussi permettre de ne pas donner du pouvoir au secret, détenu par les membres du groupe.

2. Vie scolaire et groupe adultes relais : quelles articulations ?

2.1. Définition de la vie scolaire

Il s'agit là de s'entendre sur le terme de vie scolaire. On ne parle pas du lieu où officie les personnels d'éducation et surveillance mais bien de la Vie Scolaire au sens large du terme, celle qui est de l'affaire de tous.

Les participants à l'atelier ont tenu à faire référence à la circulaire DGER/POFEGTP/C2002-03 du 17/12/2002.

Cette circulaire rappelle que la vie scolaire est l'affaire de tous dans un établissement. Elle précise que l'éducation doit mobiliser « l'ensemble de la communauté éducative ». Il s'agit de « contribuer à l'intégration des jeunes et à leur insertion sociale et professionnelle ». Il faut « créer des conditions matérielles favorables à l'épanouissement personnel des jeunes ». Enfin cette circulaire préconise la mise « en place de groupe adultes relais » dans les établissements scolaires.

Si le CPE, les surveillants, les Atoss ou les enseignants ont des regards différents sur les élèves, chaque regard est riche d'enseignement et doit apporter un éclairage supplémentaire sur la situation d'un élève évoqué en réunion. Il s'agit bien là de croiser les informations pour apporter une réponse adaptée à chaque cas. Nous sommes bien dans le concept d'une équipe qui fonctionne sur les mêmes bases et les mêmes objectifs.



2.2. Les personnels vie scolaire et l'infirmière

Par leur approche extra pédagogique, le CPE, les surveillants et l'infirmière ont des regards différents de ceux des enseignants sur les élèves. Ces regards semblent importants et complémentaires dans le fonctionnement d'une équipe relais. Ils sont d'ailleurs souvent complémentaires dans le quotidien de l'établissement.

Les membres de l'atelier semblaient d'accord sur ce point en soulignant que :

- Chaque établissement agricole n'est pas doté d'une infirmière,
- La participation à un groupe adultes relais doit être une volonté individuelle,
- Tout éclairage différent est une richesse pour le groupe.



2.3. Points en débats

Les participants à l'atelier ont souhaité souligner plusieurs points ou questions qui ont fait débat :

La participation au groupe du CPE et de l'infirmière est-elle obligatoire ? Il semble, comme nous l'avons vu précédemment, que cette participation doit être sur la base du volontariat.

Faut-il obligatoirement un point écoute dans les établissements ou une « salle d'entretien » ? Les réponses sont variables en fonction de la demande des élèves, suivant les établissements, la proximité d'une centre de guidance.

Il est important lorsqu'on est membre d'un groupe adultes relais de ne pas confondre sa fonction au sein de l'établissement et sa fonction au sein du groupe.



Atelier 3 :

Participer à un groupe adultes relais : Comment se situer dans l'établissement, comment développer les compétences des personnes et du groupe ?

Atelier animé par Gilles Mazard,
coordonnateur du réseau Reseda
CEP Florac

Personnes présentes :

Christine Simsen, prof ESC, LEGTA Auxerre (89)
Danielle Lanoe, Infirmière, LEGTA Aubenas (07)
Marie-Claude Boulicot, Economie Familiale et Sociale, LPA Fabanis (47)
Linda Lecas, infirmière, LEGTA de Challuy (58)
Hervé Laurent, animateur CFA de Challuy (58)
Nicole Lengronne, Infirmière, LEGTA Nantes / Saint Herblain (49)
Eliane Labidoire, CPE, LEGTA Angers (49)
Gérard Berthet, TEPETA, LEGTA Cibeins (01)
Béatrice Nobecourt, Infirmière, LEGTA Bourg en Bresse (01)
Johanna Caldera, étudiante, infirmière LEGTA Beaune (21)
Marie-Annick Berger, infirmière, LEGTA Beaune (21)
Véronique Chevalier, CPE, LEGTA Beaune (21)
Chrystelle Pessey-Girod, Biologie, LPA Contamine s/Arve (74)

A travers un tour de table présentant les différents témoignages des groupes adultes relais, nous avons apporté des précisions concernant deux dimensions importantes dans le fonctionnement de cette instance :

Quelle structure pour les groupes adultes relais, afin de préciser les conditions de fonctionnement et les limites ?

Quelles compétences à développer, individuellement et collectivement pour un travail efficace du groupe ?

Ce tour de table et les discussions nous amènent à préciser la définition du groupe adultes relais, afin de clarifier son sens, d'en définir les contours et ne pas mettre des représentations différentes derrière une même appellation.

Définition :

Le groupe adultes relais ou équipe adultes relais se définit comme un groupe de personnes à l'écoute des jeunes, qui se donne pour objectif de repérer les adolescent(e)s en difficulté afin de les accompagner et de les orienter si nécessaire vers des professionnels de santé.

Le groupe adultes relais est complémentaire d'autres structures telles que «point écoute» et «espace de paroles», dont l'objet est de faciliter la rencontre des jeunes avec les adultes (et d'autres pairs) et d'exprimer ses difficultés.

Ce groupe peut faire des propositions d'actions et se mettre en projet pour répondre aux problèmes rencontrés. Il peut être le catalyseur des actions collectives qui se mettent en place dans un établissement (projets santé) Mais ces actions et projets se font dans un cadre complémentaire (commissions santé ; clubs ; CESC ; de nombreuses instances peuvent être à l'initiative des actions) même si ce sont les mêmes personnes qui y participent.

Pourtant, il est entendu que chaque établissement garde une part de singularité dans la forme que prend le groupe. Chaque groupe adulte relais définit son propre mode de fonctionnement, ses formes de régulation ou les valeurs qui l'animent. (charte)



La structure « groupe adultes relais »:

Equipe :

C'est un travail d'équipe qui vise à coordonner les actions, et multiplier les regards en réponse aux difficultés et attentes des élèves. C'est un groupe qui fonctionne sans hiérarchie ni obligation.

Multi catégoriel :

Les membres de ce groupe sont issus de toutes les catégories professionnelles de l'établissement, toutes les personnes au contact des jeunes pouvant donner une dimension éducative à leur fonction.

Une attention particulière doit être prise pour que les personnels soient tous invités à participer.

Le constat est fait que certains personnels sont moins associés (ATOSS) ou moins présents (Enseignants) Il peut être utile de faire une information spécifique envers ces publics pour ne pas réduire la diversité des professions (multi catégoriel) à de belles intentions.

Nous avons jugé qu'il était également important d'avoir des personnes des deux sexes présentes pour des points de vue complémentaires sur certaines questions de santé.

Complémentarité des personnes :

En étant ouvert au différentes professions, ce n'est pas simplement pour marquer de manière symbolique la fonction éducative de chacun. La diversité des regards aide à la compréhension des difficultés, et les réponses proposées peuvent ensuite se traduire sur le terrain de manière complémentaires : regard éducatif porté par les uns, regard pédagogique par d'autres, regard législatif ou plutôt médical, chacun apporte ses propres compétences à l'analyse.

Charte :

La création d'une charte est nécessaire et participe à la constitution du groupe.

Le travail d'élaboration de la charte (aussi important que son contenu) permet de préciser les valeurs que porte le groupe, de définir un code déontologique, de donner des objectifs précis mais aussi de rappeler les limites dans lequel le groupe fonctionne.

Il est primordial également de donner une reconnaissance à cette initiative, notamment en l'inscrivant dans le cadre du projet d'établissement, et en faisant valider son action par les différentes instances : conseil d'administration, conseil intérieur. Un travail d'information est nécessaire pour que la communauté éducative comme les élèves connaissent l'existence du groupe adultes relais et

repèrent les personnes qui y participent (trombinoscope, mais également visites des locaux ou passage dans les classes pour expliquer le rôle du groupe)

Concertation :

Le travail entrepris dans le cadre de ce groupe doit également se construire en concertation avec les autres instances, dans le cadre d'un projet global, notamment pour éviter des logiques de rivalité ou d'opposition (par exemple politiques de prévention et de répression incompatibles ou contradictoires...) lien avec le projet d'établissement, avec le CESC lorsqu'il existe, avec d'autres éventuelles commissions de travail (citoyenneté...)

Régulation :

Un dispositif de régulation (supervision) doit être intégré pour accompagner le groupe dans son travail.

La présence d'un professionnel de santé (Psychologue...) aide le groupe dans les orientations et les décisions à prendre. Il peut également aider à la formation sur des thèmes particuliers ou en fonction des besoins.

Sa présence est également entendue comme un garde-fou pour éviter les dérives du groupe.

Enfin, il peut également aider le groupe (ou les personnes individuellement) dans des situations difficiles.(écoute ; gestion des frustrations...)

Mémoire suivi :

Afin de pouvoir suivre l'histoire du groupe et des situations traitées, il est utile de tenir un cahier de suivi (journal intime ?) qui appartient au groupe uniquement dans lequel sont notés les problèmes traités et les solutions envisagées.

Evaluation :

Il est important également de rendre compte régulièrement des travaux réalisés par le groupe ; Des comptes rendus sont affichés et mis à la disposition de toute l'équipe éducative et des élèves (dans un respect d'anonymat) pour permettre à chacun de prendre conscience de l'utilité de cette instance.

Engagement contrat :

La participation au groupe adultes relais ne peut se faire de façon sporadique ou irrégulière. Elle demande de s'impliquer dans la durée, sous la forme d'un contrat moral (Charte) qui engage les personnes qui y participent. La participation ne peut se faire par obligation, ni par représentation.(se faire remplacer ou représenter



une fonction ou une administration...)

La régularité des rencontres est le garant de son efficacité.

Convivialité, plaisir partagé :

La dimension conviviale du groupe, son plaisir à se retrouver est essentiel pour la pérennité du groupe. Il est important de veiller à maintenir un climat agréable et qui ne surcharge pas les personnes présentes.

Lieu ouvert :

Le groupe Adultes Relais reste un lieu ouvert c'est à dire que de nouvelles personnes peuvent à tout moment en faire partie. Mais il semble nécessaire d'intégrer de nouveaux membres dans l'esprit et les exigences du groupe.

Les témoignages montrent que certaines personnes semblent quelquefois « indésirables ». Il existe des groupes où les membres sont cooptés par les présents, d'autres qui sont ouverts à tous, d'autres plus exigeants sur la présence de nouveaux . Ce qui semble très important pour éviter de déstabiliser le groupe, c'est de veiller à la formation des nouveaux arrivants qui doivent s'approprier la charte.

Confidentialité :

La question de la confidentialité semble centrale.

Comment traiter de cas particuliers dans l'anonymat ?

Selon les groupes, le fonctionnement n'est pas le même. Ce qui reste commun à tous les groupes, c'est le principe du secret partagé, c'est à dire un code déontologique exigeant, qui interdit toute discussion en dehors du groupe ou toute poursuite d'action en dehors de l'instance sans accord collectif.

Neutralité dans les prises de décision, absence de jugement moral sur les situations..

Les limites :

Attention à rester dans le cadre des prérogatives que l'on s'est fixé !!

Ne jouons pas aux apprentis sorciers, en devenant psychologue à la place du psychologue, ou en décidant individuellement d'une action de suivi.

Le risque de dépasser ses compétences est grand. Il est important de prendre connaissance des limites imposées au groupe et savoir aiguiller vers d'autres professionnels les demandes des adolescents. Il faut garder à l'esprit que dans un groupe adulte relais, on ne

change pas de métier, on reste d'abord un personnel d'éducation. (confusion des rôles)

Attention également aux groupes qui règlent ses propres difficultés à travers celles des jeunes...

Les compétences individuelles, la formation des membres :

La posture particulière des membres du groupe est apparue essentielle. Chacun doit être sur une position d'ouverture, de respect des personnes (il est même question d'entente et de complicité entre les membres) de disponibilité et de discrétion.

L'appartenance au groupe adultes relais se fait sur une conception forte, celle de mettre l'élève au centre du système éducatif.

Il est nécessaire également de développer des compétences d'équipe (écoute, empathie, animation de réunion ,coordination..)

Formation commune :

Il est important de construire ensemble un langage commun, base de l'action collective.

Ce langage commun peut s'établir dans le cadre d'une formation suivie par les membres du groupe.

Cette formation servira ainsi à l'élaboration de la charte, et contribuera à la constitution du groupe en précisant les attentes, les représentations, et les objectifs précis que l'on se fixe collectivement. Une rencontre avec d'autres groupes-adultes relais fonctionnant déjà peut être très riche.

D'autre part, il semble essentiel d'acquérir certaines compétences, notamment à la relation d'aide et à l'écoute.(un stage a lieu chaque année sur ce thème à l'Enesad)

D'autres demandes sont également à prendre en compte :

Le signalement

Le juge pour enfants : quelles démarches institutionnelles ?

Les partenaires de la santé et de l'accompagnement des jeunes.



Installer un Groupe adultes relais : L'exemple du Legta de Nevers-Challuy

Linda Lecas (infirmière), Françoise Challéat (enseignante),
Geneviève Meillan (enseignante), Roland Labregère (Enesad)

Actes de la présentation faite lors des journées d'études.

*Un désir de
travailler
ensemble*

Catherine et Françoise pour répondre à la demande et repérer les signes de mal-être.

Françoise Challéat : J'enseigne l'histoire géographie à mi-temps et je fais du soutien méthodologique ; je travaille avec des élèves en difficulté pour qu'ils retrouvent motivation et estime de soi. Nous sommes complémentaires. Ça faisait quelques années qu'on fonctionnait comme ça et puis élément nouveau en septembre 2001 on a eu une nouvelle direction. Il s'est passé des choses dans les têtes... on laisse passer un peu de temps... très vite au niveau du noyau on s'est rendu compte que si on voulait être efficace il fallait qu'on se forme parce qu'on était plein de bonne volonté mais on arrivait pas toujours à agir efficacement. Nous avons suivi des formations en 2002 sur l'écoute et la relation d'aide ; c'est un apport personnel et un apport professionnel enrichissant et, à cette occasion, nous avons entendu parler des groupes adultes relais. Nous en avons rediscuté en équipe pédagogique à plusieurs reprises.

On a vu se dégager 10 personnes intéressées et à la rentrée 2002-2003, on s'est revu sur la plage horaire 13h15 / 14h . on s'est rendu compte très vite, en fait, qu'on savait pourquoi les gens se retrouvaient, on connaissait leur envie d'agir efficacement.

La deuxième motivation, c'est que dans cet établissement nous ressentions que certains adultes semblaient aller mal, et si les adultes vont mal peuvent-ils faire un boulot efficace avec les jeunes qui eux aussi vont mal ? C'était le désir de travailler ensemble sur ce mal être, au moins d'en parler et enfin il y avait quelque chose d'autre : L'expression qu'on a trouvée, c'est « il faut casser les habitudes, il faut faire tomber les barrières qui sont dans nos têtes » ce qui explique qu'on a eu ces 10 personnes décidées à faire quelques chose, elles avaient aussi le désir de se retrouver, de communiquer ; il y avait un immense besoin de communication entre adultes ; on savait pour quoi on était là mais on ne savait pas comment faire. On eu très vite un problème de comment mettre ça sur pied ; donc on s'est dit que l'Enesad pouvait nous aider. M. Labregère nous a proposé de venir dans l'établissement et il y a quelque chose qui s'est mis en place très vite en février 2003. On voit intervenir la nouvelle direction très facilitante ; on voit intervenir l'équipe pédagogique qui est très partie prenante et puis l'Enesad qui va nous aider à mettre tout ça en place. Il y a d'abord un audit de l'Enesad pour savoir si le projet était faisable, puis un compte rendu où la direction permet à toutes les personnes qui ont été entendues d'être déchargées de cours et

Des éléments déclencheurs

Roland Labregère : Ce qui va vous être présenté est en fait le récit, le déroulement d'un travail réalisé au Legta de Nevers tout au long du processus d'élaboration du groupe adultes relais de l'établissement, nos réactions autour de l'action passée.

Françoise Challéat : Je vais vous expliquer les éléments déclencheurs dans l'établissement en partant de deux éléments : ce que je nomme un noyau de trois personnes qui ont trois sensibilités différentes, trois approches différentes des élèves ; il y a Catherine, qui est professeur d'éducation physique : elle s'est formée en sophrologie ; elle travaille sur le ressenti des élèves, ce que dégage le corps d'énergie, d'inertie; il y a Linda, l'infirmière et moi même, professeur.

Linda Lecas : Je suis l'infirmière ; mon souci premier, c'est de répondre à la demande des élèves . Les élèves doivent faire une démarche pour venir à l'infirmerie, ce qui fait que je peux passer à côté de tas de problèmes, donc j'ai besoin des autres pour arriver à fonctionner . Nous avons pris l'habitude d'échanger, de fonctionner avec



de venir assister à la restitution ; le proviseur est lui-même présent. Ensuite il y a un séminaire en octobre qui débouche concrètement sur l'écriture de la charte ; il y a dès septembre une rencontre avec un psy formateur, et puis il y a le feu vert donné en janvier par le proviseur, sachant que notre action sera d'une part orientée à destination des apprenants et aussi des adultes ; Ce point a été beaucoup discuté : on s'est dit on ne peut pas travailler qu'avec des jeunes en difficulté s'il y a des adultes en difficulté. Le chef d'établissement nous demande de ne pas attendre que la charte soit validée par le conseil d'administration pour commencer à fonctionner.



Roland Labrégère : Ce qui vient d'être présenté en introduction par Mme Challéat résume le déroulement global depuis le premier contact téléphonique jusqu'au démarrage du groupe ces derniers jours. Ce dont je voudrais vous parler, c'est ce qui s'étend du premier contact en février 2003 jusqu'au séminaire d'octobre : il comprend le travail d'audit dont Françoise Challéat a dit quelques mots, la restitution aux personnes interviewées et au chef d'établissement, une proposition d'action et enfin le séminaire qui fonde véritablement le groupe.

Lorsque je suis sollicité par Françoise Challéat pour le Legta de Nevers, je prends note de tous les éléments qui me sont présentés ; je réagis en rappelant qu'une institution comme la nôtre qui a l'habitude d'intervenir dans les établissements peut proposer quelque chose qui est plutôt de l'ordre de la méthodologie et qui répond aux critères de ce qu'il est désormais convenu d'appeler dans les milieux de l'éducation et de la formation, une intervention-conseil. C'est un processus qui s'organise en cinq phases.

Une intervention conseil

Lorsque dans un établissement, il y a une demande d'intervention, on respecte un enchaînement de phases qui correspondent à des moments très particuliers de l'intervention. Je précise au cours de ce premier contact ce que notre établissement peut réaliser face à une demande telle qu'elle est formulée. Je décris là les principes généraux d'une intervention et je ferai si besoin des allusions à la situation de l'établissement demandeur. Il y a donc une demande qui est formulée par écrit mais très vite on se met à échanger par téléphone ; un deuxième point, c'est l'émergence d'une demande formalisée, officialisée.

Une intervention, c'est

- 1°) Une demande émergente
- 2°) La formalisation de la demande
- 3°) L'analyse de la demande
- 4°) L'élaboration d'une proposition contextualisée
- 5°) Négociation, contractualisation et réalisation

	Schéma type d'une intervention en établissement	Déroulement de l'intervention au Legta Nevers
1	<p style="text-align: center;">Emergence de la demande :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contact et rencontre avec le signataire de la demande • Rappel des critères de faisabilité d'une l'intervention • Travailler le lien qui relie le problème soulevé avec l'ensemble de l'organisation 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Premier contact téléphonique avec les initiateurs du projet (fin 2002) 2. Courrier et échanges de documents 3. Organisation de la rencontre avec l'établissement 4. Information sur la démarche d'intervention et sur les modalités de déroulement
2	<p style="text-align: center;">Formalisation de la demande :</p> <ul style="list-style-type: none"> • entendre et formaliser les différents points de vue des acteurs • faciliter une problématisation • approches des contours du projet en jeu pour l'établissement • le cadre négocié du travail d'intervention : un espace de travail à construire 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rencontre sur le site : le 13 février 2003 <ul style="list-style-type: none"> • recueil d'éléments relatifs au contexte de l'établissement • entretiens de type semi-directifs afin d'élaborer une proposition d'intervention • rencontre avec l'équipe direction ; entretien avec le chef d'établissement • entretiens longs avec les porteurs du projet 2. Réunion avec les personnels : conditions de l'intervention et discussion des critères de réussite du GAR
3	<p style="text-align: center;">Analyse de la demande :</p> <p>Elaboration collective d'un groupe stable : produire une transformation collective des représentations et des perspectives nouvelles (compétences à acquérir et/ou nouveaux modes d'organisation à mettre en place)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Garantir un climat de bienveillance et de tolérance par rapport aux questions en débat • Accompagner par la suite la mise en œuvre des réponses apportées par le travail collectif 	<p style="text-align: center;">Les constats :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Une quinzaine de personnes motivées relais prêtes à s'engager dans la mise en place d'un groupe adultes, entendu comme une approche éducative des questions que les unes et les autres rencontrent dans leurs différents contacts avec les élèves. • Le groupe ainsi constitué comprend des enseignants 'généralistes et techniques), l'infirmière, la documentaliste, un atoss, un emploi-jeune. • La diversité culturelle est un atout important qui permet la confrontation des représentations et des situations professionnelles en relation avec les élèves. • La demande porte sur une aide à la construction et au démarrage du groupe, son accompagnement et son suivi. • Une telle intervention est un acte de formation à part entière comme la phase de construction du groupe. Elles sont à inscrire dans le plan de formation de l'établissement

<p>4</p> <p>Elaboration d'une proposition d'intervention :</p> <p>Elle doit tenir compte des éléments qui caractérisent l'établissement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sa culture du projet • Sa capacité de mobilisation dans le cadre de l'intervention • Les effets recherchés par l'intervention • Le projet des acteurs impliqués <p>La question essentielle de l'intervention : comment réinvestir les effets de l'intervention dans le cadre ordinaire de l'établissement ?</p>	<p>La proposition repose sur l'identification des caractéristiques de l'établissement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • un projet d'établissement peu visible mais l'activation d'un groupe adultes relais peut engendrer une dynamique favorable à une réécriture du projet d'établissement • la motivation et la détermination des personnels rencontrés, leur sens de l'action en direction des apprenants • le désir d'agir en tant que groupe et la confiance dans la dynamique du groupe • des dispositions à l'écoute et à la relation d'aide mises en évidence lors des entretiens collectifs ; des attitudes de respect, d'empathie et d'ouverture d'esprit des personnes rencontrées • des actions éducatives déjà réalisées et porteuses de sens, le cas du groupe éducation sexualité • appui du chef d'établissement à la démarche. <p>Restitution de la synthèse des entretiens et proposition des modalités de l'intervention : 20 mai 2003</p>
<p>5</p> <p style="text-align: center;">Négociation, contractualisation et réalisation</p> <p>L'intervention consiste à permettre le développement d'une capacité nouvelle d'expression et la mise en route de pistes inhabituelles de travail</p>	<ul style="list-style-type: none"> • régulation autour de la proposition d'aide à la création d'un groupe adultes relais dans l'établissement • accord sur les conditions de l'action envisagée : le choix d'une formation-action • préparation de l'action avec les porteurs de projet • réalisation de l'action



A chaque fois qu'il y a une demande d'intervention, il y a d'abord une phase de conventionnement et de rappel des critères de faisabilité d'une intervention-conseil qui correspondent aux pratiques usuelles d'intervention dans les organisations. Les outils utilisés à ce moment là sont empruntés à l'analyse sociologique des organisations et à la psychologie sociale. C'est dans cette phase que sont rappelés les critères de faisabilité.

L'objectif, c'est bien entendu, de travailler le lien entre le problème soulevé, à savoir la création dans le contexte particulier de l'établissement, des modalités et des contraintes du contexte. C'est donc une phase de contact, d'échange de documents tels que les compte rendus de réunions, les documents concernant les actions déjà mises en place en matière d'éducation pour la santé. Je me déplace au mois de février pour rencontrer les personnels à l'initiative du projet ou intéressés par une telle démarche. Je précise le cadre général d'une intervention-conseil.

Un travail de diagnostic

La deuxième phase, la formalisation de la demande, c'est le travail de diagnostic : je rencontre dans des entretiens longs l'ensemble des personnes qui se disent impliquées dans ce projet. Je précise que tout le processus se déroule avec l'aval du chef d'établissement : il s'agit d'une authentique démarche de projet et comme dans toute démarche de projet l'appui de la direction est déterminant. Je rencontre le chef d'établissement. En fin de journée, je fais un travail de premier débriefing avec les personnes interviewées dans la journée. Les entretiens ont été de type semi-directifs : ils portent sur la question des besoins de l'établissement (pourquoi un groupe relais maintenant ?) par rapport à la représentation qu'en ont les différents personnels, sur la portée que pourrait avoir le groupe dans l'établissement, sur les actions qui pourraient être construites, les modalités envisagées d'accompagnement des élèves.

Une analyse de la demande

L'analyse de la demande (phase 3) se fait hors de l'établissement : je travaille avec le matériau recueilli, les entretiens, et les documents recueillis dans l'établissement. Je constate que dans cet établissement, il y a un vrai désir d'organiser une action éducative ambitieuse d'une part, autour des questions d'éducation pour la santé et d'autre part sous formes d'actions d'aide, de soutien et d'écoute des élèves. Ce groupe en projet concerne une quinzaine de personnes. La motivation est forte. Il ressort que ces personnes sont déterminées à s'engager, prêtes à investir du temps, de l'énergie et que les questions qui commencent à apparaître dans ce qui n'est pas encore un groupe mais des individualités qui se réunissent sur des thématiques

partagées portent réellement en germe des projets qui ont de réelles dimensions éducatives. Le groupe constitué est pluricatégoriel : il fait une place importante aux enseignants, certes, mais avec la présence d'acteurs comme l'infirmière, un emploi-jeune, une personne de la documentation et un Atoss.

Je note aussi la présence d'une grande diversité culturelle liée aux statuts ; et surtout des représentations des perspectives éducatives qui me semblent assez unifiées. On sait dans cet établissement pourquoi on veut agir ; il y a des énergies qui ne demandent qu'à se fédérer. La demande formulée à ce moment là par l'établissement telle que je vais la reformuler dans un texte à destination des porteurs du projet, consiste en une aide à la construction et au démarrage d'un groupe avec les personnes rencontrées.

L'ensemble des modalités de l'intervention constitue en elle-même une instance de formation : les représentations sont clarifiées et le groupe s'installe dans un projet qui ne peut qu'aboutir ; je dirais que le groupe est condamné à réussir. J'apporte des compléments d'information au chef d'établissement. Une proposition d'intervention qui tient compte de la culture de l'établissement, de sa capacité de mobilisation, des effets recherchés par l'intervention. La proposition présentée à l'établissement est conçue comme un document de travail ; ce n'est pas une proposition irréfutable, elle sera amendée çà et là.

Parmi les caractéristiques de l'établissement, la question d'un projet d'établissement très ancien, peu visible, peu reconnu par les acteurs ; il semble que la création du groupe adultes relais jouant comme un projet peut être un élément de réactivation du projet d'établissement lui-même. J'entends en filigrane de ce qui m'est dit dans les entretiens que, certes, on n'est pas pour l'instant engagé dans une démarche de projet mais le projet devra tôt ou tard être remis sur les rails ; c'est donc une opportunité pour que des acteurs prennent l'habitude de travailler ensemble et qui puissent ça et là intervenir dans la réécriture du projet d'établissement le moment venu. La motivation de cette quinzaine de personnes est plutôt consistante, le désir d'agir en tant que groupe est exprimé et constitue un atout important.

De plus, suite aux actions menées en éducation pour la santé et aussi suite aux formations suivies par certains, il y a de réelles dispositions à l'écoute et à la relation d'aide ; je trouve un grand désir de respect dans l'établissement, respect pour les personnes, mais aussi respect pour l'établissement lui-même en tant qu'institution ;

S'inscrire dans le projet d'établissement



Une proposition de formation

c'est un capital extrêmement positif pour l'établissement il y a des actions éducatives qui sont engagées qui constituent un bon terreau pour progresser.

La présentation débouche sur une proposition de formation.

La présentation de ce diagnostic le 20 mai débouche sur une proposition d'intervention : c'est la phase 4. C'est une proposition de formation action avec trois orientations qui reposent sur trois fondements scientifiques.

1°) le recours à des éléments de psychologie sociale et des sciences de la communication :

- développer une démarche de groupe,
- élaborer les modalités de fonctionnement,
- relation entre les dimensions cognitive, motivationnelle, émotionnelle dans l'environnement social du groupe et de l'établissement

2°) la référence à la psychologie de l'adolescent et des jeunes adultes : -ultérieurement le groupe aura à approfondir ses connaissances notamment par l'analyse et la confrontation des pratiques 'écoute, d'aide et de résolution des problèmes.

3°) l'approche interactionniste et systémique : La personne est à envisager non comme un être isolé mais comme un élément d'un ensemble :

- La communication interpersonnelle obéit à des règles et des pathologies
- Développer des capacités à la métacommunication c'est à dire à communiquer sur la communication
- Installer les conditions du travail de supervision

La formation envisagée vise à :

- Constituer le groupe en travaillant à l'élaboration de principes généraux de fonctionnement,
- A développer sa cohésion
- A assurer son positionnement dans l'établissement notamment par l'écriture d'une charte déclarative des principes généraux, des valeurs et de l'éthique du groupe.

Le séminaire proposé s'est tenu hors de l'établissement et dans les conditions proposées au chef d'établissement. C'est la phase 5 qui va être présentée par Geneviève, enseignante dans l'établissement.

La réalisation d'un séminaire

G. Meillan : Si on reprend la chronologie, on s'est dit qu'il fallait se ménager un temps et on a décidé de se retrouver tous ensemble, c'est à dire les 11 personnes intéressées, pour un séminaire dans une base nautique dans le Morvan ; on y a consacré deux jours, un vendredi et un samedi ; il y a eu négociation : on a pris un jour sur le temps scolaire et un jour sur notre temps personnel, le samedi, pour manifester notre intérêt à ce projet. Le chef d'établissement nous a offert le mini week-end à la base nautique pour travailler sur notre projet.

Il s'agissait principalement de mettre au clair nos objectifs, avec l'écriture de la charte en particulier, et puis d'essayer de constituer un groupe et voir si on était capable de fonctionner tous ensemble. Cet objectif d'écriture de la charte devait tenir compte de ce que l'on voulait faire, nous, dans notre établissement et compte tenu du contexte, qui doit être, je suppose, particulier comme tous les contextes des autres établissements.

On avait aussi un deuxième objectif, qui était de créer la cohésion du groupe c'est pour cela qu'on a choisi de faire ce petit stage en dehors de l'établissement pour être complètement libre vis à vis de notre travail, de nos élèves, de notre famille, ne pas avoir ses soucis à côté. Notre désir c'était d'être tous ensemble pendant les deux jours, on a même travaillé le soir sous la pression de M. Labregère ! et on était donc totalement disponible. On avait aussi un « timing » de travail qui était très précis puisque si on débordait on prenait tout notre week-end , c'était motivant pour essayer de finir dans les temps. Il y a avait donc une unité de temps et de lieu pour faire ce travail et on y est quasiment arrivé.

Comment avons nous travaillé pendant ce stage ? On est partis avec le minibus de l'établissement le vendredi matin, tous ensemble, comme un vrai groupe et on a fonctionné avec une alternance d'ateliers et de séquences en grand groupe. La session s'est déroulée ainsi : on a commencé par faire un atelier en trois groupes pour voir si on était toujours en phase et pour voir si on avait toujours les mêmes objectifs qu'au printemps quand on s'était séparé ; on a travaillé sur la question mais pourquoi fait-on un groupe adultes relais ? Puis on a remis en commun tout ce qu'on avait comme désirs et comme propositions et on s'est aperçu qu'en octobre on était toujours sur la même longueur d'onde. On a constaté qu'on était en mesure de fonctionner. Ensuite, on s'est attaqué à la rédaction de la charte. On a travaillé en deux groupes et on a défini plusieurs étapes : il y a eu un premier brouillon que l'on a mis en commun pour voir si l'on avait bien la même conception entre nous, si l'on

L'écriture d'une charte



avait la même façon de voir les choses ; et on est reparti travailler en groupe avec des alternances. Entre temps, on avait des apports théoriques de M. Labregère, par exemple on a travaillé sur la définition d'un groupe, Qu'est-ce-qu'un groupe ? On a travaillé sur la nécessité d'une charte, sa définition. Notre gros morceau, c'était toujours d'arriver à mettre au clair, à écrire, si possible à mettre totalement au propre ce qu'on voulait réellement faire, comment on allait le faire, avec quels moyens, dans quelles conditions, arriver à quelque chose d'aussi précis que possible. Ce travail nous a permis, au fur et à mesure de l'avancement, de nous rendre compte qu'il y avait des choses auxquelles on n'avait pas pensé ou des choses qui nous paraissaient évidentes et puis qui, finalement, ne l'étaient pas autant que ça et qui méritaient une réflexion plus approfondie. Il y avait des choses qui nous paraissaient très importantes au départ et qui se sont révélées plus faciles à régler que ce que l'on pensait.

Chacun a pu évoluer mais on est resté quand même je crois à peu près tout le temps dans la même optique : on a réussi à produire un document quasiment fini en trois demi journées intercalées par les apports théoriques. Nous avons beaucoup insisté aussi sur le cadre réglementaire : on inscrit notre action dans un projet d'établissement, notre travail doit prendre en compte et être encadré par tous les textes en vigueur, le règlement intérieur du lycée. On a aussi discuté sur les notions de rôle et de statut. Tout à l'heure, j'ai assisté aux travaux d'un groupe, c'est une question qui est apparue s'il y a le chef d'établissement qui est dans le groupe ou le proviseur adjoint, que se passe-t-il du point de vue de l'autorité, est-ce que ça peut être une gêne ? En ce qui nous concerne , il n'y a pas ce problème d'autorité, ni de problème de statut, au sein de notre groupe. On s'est néanmoins posé la question : que se passerait-il si un personnel de direction voulait adhérer au groupe ? On a bien spécifié dans notre charte, que le rôle de chacun des membres du groupe est indépendant de son statut ; cela ne nous pose pas de problème pour l'instant puisqu'il n'y a pas de hiérarchie à l'intérieur de notre groupe constitué d'enseignants, de l'infirmière , d'une atoss, d'une documentaliste, d'une emploi-jeune ; il n'y a pas de hiérarchie. On a aussi travaillé sur la question des représentations sociales. Au moment de la restitution de mai, une bibliographie avait été préparée et chacun était parti en vacances avec des devoirs de lecture ; on a commandé des ouvrages au CDI pour les mettre à la disposition de tout le monde : chacun avait et a un vrai désir de formation dans le groupe.

Comme l'a dit Françoise, nous avons beaucoup de bonne volonté mais un vrai besoin de formation. On a aussi commencé à faire

intervenir une psychologue clinicienne avec laquelle on a déjà eu deux rencontres pour voir si notre mode de fonctionnement et la charte élaborée lui convenaient, si elle était en phase avec notre groupe ; elle accepte de travailler avec nous : notre projet a l'air de lui convenir ; on a eu une autre réunion où on a commencé à discuter de cas et d'éléments qui se déroulaient dans l'établissement. Voilà comment on a fonctionné lors du stage. Prochainement la charte va être proposée au conseil d'administration et être votée à la prochaine séance ; on a toutefois l'autorisation de commencer à fonctionner même si la charte n'est pas encore approuvée officiellement par le conseil d'administration.

Une question dans la salle (peu audible) concerne le passage de la charte devant le CA et la place des adultes dans le groupe.

G. Meillan : Pour nous il était très important qu'on soit reconnu officiellement... La place des adultes : on a pas mal discuté au départ ; tout au début on était parti pour intervenir sur les jeunes de l'établissement puis, la question s'est posée, on en a débattu plusieurs fois, Françoise l'a expliqué tout à l'heure : il y a aussi des adultes qui vont pas si bien que ça dans l'établissement donc comme notre objectif est d'arriver à travailler dans les meilleures conditions, on s'est dit : s'il y a des adultes qui ne vont pas très bien pourquoi les exclure ? On en a discuté plusieurs fois et on a fini par penser qu'il n'y avait pas de raison d'exclure les adultes ; ça a fait un peu ciller notre proviseur au départ puis il a été d'accord sur ce point. Pour l'instant, effectivement, on pointe des besoins de formation énormes... On ne s'est pas du tout senti le droit de refuser des adultes qui auraient envie de parler : on va commencer à fonctionner la semaine prochaine : on a l'aval maintenant, on se réunit vendredi, on établit notre planning de fonctionnement et on commence à fonctionner, on n'a pas pour l'instant l'expérience du fonctionnement.

Une question dans la salle : la régulatrice sera-t-elle présente à chaque fois que vous vous réunirez , est-ce qu'il y a des moments où vous vous réunissez sans personne ?

G.Meillan : en ce qui concerne la régulatrice, on a conclu un contrat avec elle : la direction accorde un financement pour 5 séances de 2 heures.

Une question dans la salle concerne l'information de l'existence du groupe en direction des apprenants.

A l'écoute des adultes ?

Un groupe sans hiérarchie

Une formation commune



G. Meillan : on a décidé, pour se faire connaître, d'utiliser de l'affichage, peut être d'aller faire une information dans les classes : on finalise tout ça vendredi ; il y a aussi l'heure de vie de classe.

Une question dans la salle porte sur ce qui est recherché par la création du groupe.

G. Meillan : nos objectifs pour créer ce groupe sont inscrits dans le préambule de notre charte qui précise un certain nombre de points. Le mieux est que je vous lise le chapeau de la charte : « Inscrit au sein de l'établissement et de son projet d'éducation à la santé, un groupe de membres du personnel se propose de se mettre à l'écoute de ceux qui rencontrent des difficultés et souhaitent en parler, apprenants comme personnels. Oreille attentive, les participants au groupe se posent comme des relais éventuels vers d'autres structures spécialisées lorsque cela paraît nécessaire ; leur activité en tant que volontaires non professionnels est encadrée par un psychologue clinicien ainsi que par des réunions régulières leur permettant de prendre du recul et de régler des situations problématiques. La confidentialité et l'anonymat des rencontres est respectée à tout moment et en tout lieu également dans le rapport d'activité de fin d'année destiné au chef d'établissement. »

Notre charte comporte plusieurs parties : une partie buts et objectifs, une partie éthique, une partie modalités de fonctionnement du groupe et constitution du groupe. Je crois que c'est une charte qui ne peut pas être copiée telle quelle ; elle s'applique à notre établissement et à notre projet ; au début, on s'était dit, on va essayer de trouver d'autres chartes pour s'inspirer et finalement on a réuni tout ce qu'on avait à dire.

Un participant dans la salle : « je voulais faire deux remarques puisque je travaille dans d'autres lieux comme régulateur d'équipes relais ; c'est que premièrement on s'est rendu compte qu'au niveau de l'affichage, ce n'est pas suffisant ; il y a des lieux où on a été obligé de faire un trombinoscope, c'est à dire une photographie de chaque membre ; deuxièmement, on s'est rendu compte que l'affichage devait tenir compte qu'il y a un collectif des encadrants et un collectif des encadrés, c'est à dire que ce groupe relais doit pour être reconnu par l'ensemble faire que, à une certaine fréquence dans l'année il fasse un petit texte de dix lignes pour dire où il est dans ses travaux, c'est à dire sans trahir les secrets du travail en commun, il doit annoncer à l'établissement, qu'on soit élève ou adulte, l'avancée de ses travaux. On met ce petit papier sur tous les panneaux de l'établissement aussi bien dans la cuisine que dans la

salle des professeurs, que dans la maison des lycéens enfin dans tous les lieux pour montrer que tout le monde est concerné ; cela a un effet symbolique, c'est à dire qu'on sort de la rumeur qui est « ils se réunissent mais nous, nous sommes abandonnés, nous ne sommes pas concernés ; on n'intéresse personne ». le fait que chacun puisse lire l'avancée des travaux, c'est qu'il est concerné en tant qu'étant membre ou du collectif encadrant ou encadré.

Une question dans la salle (peu audible) interroge sur le contenu de la charte :

G. Meillan : on a aussi beaucoup discuté de la question de l'anonymat . En ce qui concerne le trombinoscope, il est en cours d'élaboration.

R. Labregère : est-ce qu'il y a d'autres remarques ou d'autres questions... Voilà, ce qui vient de vous être présenté c'est la dernière expérience d'accompagnement d'un groupe relais en cours. Une autre est en préparation : ce que je voudrais préciser, c'est qu'à chaque fois que je me rends dans un établissement pour accompagner des équipes qui travaillent sur cette question, je découvre qu'il y a trois types de savoir à développer, rien ne peut être improvisé autour de l'écoute et de la relation d'aide ; il y a des savoirs qui sont d'ordre plutôt sociologiques et dans ce cas là on va dire qu'on parle du jeune ou des jeunes ; il y a des savoirs qui font plus appel à la psychologie de l'adolescent ou du jeune adulte, c'est donc de l'adolescent dont on parle ; et la troisième référence est celle des sciences de l'éducation, on parle alors de l'élève.

Pour conclure, à chaque fois que nous intervenons sur une situation, il est important de se poser la question suivante : « finalement, à qui je m'adresse ? est-ce à l'élève ? est-ce au jeune ou est-ce à l'adolescent ? Se poser cette question, c'est regarder toute situation selon ces trois références issues des sciences sociales : il est important de bien faire la mesure entre ces trois figures qui se rencontrent dans l'établissement mais qui change aussi : la même personne peut être alternativement l'une de ces trois figures.

contact Enesad
Roland Labregère : 03 70 77 26 92

*Le groupe est
identifié dans
l'établissement*



Adolescence/adolescents : ce que j'en sais

Conférence de Michel Fize, sociologue, CNRS

Michel Fize travaille depuis de longues années sur les questions de l'adolescence et de la jeunesse, auxquelles il a consacré une douzaine d'ouvrages. Il est sociologue au CNRS, et ses travaux l'ont amené à rencontrer les questions de la redéfinition de ces deux âges. Il a récemment commis un ouvrage, en 2003, qui restera un modèle pour fabriquer de la polémique ; il est consacré à ce qu'il appelle (c'est le titre du livre) Les pièges de la mixité scolaire ; les milieux de l'éducation ont réagi ; les associations de parents d'élèves ont commenté cet ouvrage. Mais c'est en référence à un autre ouvrage que nous avons sollicité Michel Fize pour cette conférence, Ne m'appellez plus jamais crise !, paru en 2003, aux éditions Erès, dans lequel la notion de crise d'adolescence est remise en question, voire dénoncée avec virulence ; cette notion ne recouvrant, à ses yeux, aucune légitimité.

Roland Labrégère : Selon vous, Michel Fize, cette période de la vie est trop souvent présentée comme une fatalité, vous récusez la notion de déterminisme biologique. Tout à fait à contre courant, avec brio, vous dénoncez la dérive qui a consisté et consiste encore à identifier toute une classe d'âge à ses seuls membres en difficultés ou perturbés. Vous renvoyez, en quelque sorte la responsabilité de la crise des adolescents non pas à la nature humaine, à la biologie mais à l'attitude réactionnelle des adultes.



Michel Fize : Merci. D'abord, j'ai un petit peu honte de disposer cet après-midi de beaucoup de temps par rapport aux intervenants de ce matin dont le temps était compté... J'ai envie de dire d'abord une chose à propos de la sociologie ; il me semble que dans une société comme la nôtre, la sociologie, c'est la grande

négligée des sciences humaines, celle qui, en tout cas, suscite la plus grande prévention du public à condition bien entendu que, par sociologie, on entende, selon une conception assez classique, l'analyse des grands phénomènes sociaux, des grandes institutions. Tout à l'heure, vous avez évoqué la question de la mixité scolaire, c'est vrai - et je l'ai toujours dit - il n'y pas de sujet interdit pour lequel effectivement il n'y aurait pas lieu de porter son attention.

La sociologie, sans doute, a encore un espace aujourd'hui, mais c'est un espace qui la détourne un peu de sa raison première ; c'est d'ailleurs, je crois, la raison pour laquelle on parle ici de micro-sociologie ou qu'on évoque la sociologie de la vie quotidienne qui est une sociologie importante - parce que je crois qu'elle a été négligée trop longtemps - mais on est toujours en France dans un phénomène de balancier extrême, donc on passe d'une sociologie, j'ai envie de dire un peu globalisante, celle des enjeux sociaux, à une sociologie de «la corbeille à linge» pour employer une image qui rappellera quelque chose à certains d'entre vous. Je crois qu'on peut effectivement parler abondamment de la corbeille à linge mais il n'y a pas que la corbeille à linge pour expliquer le social. Une autre tendance de la sociologie, c'est la sociologie clinique (est-elle au demeurant plus clinique que sociologique, je ne sais pas très bien ?). Il y a donc des courants nouveaux qui, quelque part, flirtent avec la psychologie avec un grand P, ce qu'elle n'est pas mais peut-être à laquelle elle aspire à ressembler.



Pour ce qui est de l'adolescence, la sociologie n'est pas seulement la négligée, c'est l'oubliée totale mais il est vrai que les responsabilités sont des responsabilités globales d'une société comme la nôtre, happée par la question de l'individu, happée par la demande permanente de solutions et qui fait donc l'impasse quelquefois sur le diagnostic. Pour le diagnostic, on sous-entend qu'on le connaît, ou bien on ne veut pas en entendre parler, et l'on passe directement à la réponse. Je vous donne un exemple qui est très frappant ; c'était à Angers, il y a quelques mois où j'intervenais sur la question du lien générationnel, remise à l'étude et en scène dans cette ville, et, tout naïvement, je me suis dit : si on veut remettre du lien, c'est qu'on a dû le perdre : un peu, beaucoup ou moyennement. Je crois, en effet, qu'en amont de la réponse, il y a le diagnostic qui, de mon point de vue, incombe au sociologue. Celui-ci constate ce que j'appelle, depuis longtemps, l'écart, voire le grand écart entre générations, quelque chose qui fait que nous sommes les uns à côté des autres sans nous comprendre nécessairement. J'en parlerais pour conclure à propos de ce que vous évoquiez ce matin du dialogue entre les adultes relais et les adolescents.

Ceci étant dit, je pense que si mon discours de cet après-midi porte un petit peu, et vous fait, non pas changer d'opinion sur un certain nombre de sujets, mais au moins susciter en vous quelques réflexions nouvelles, peut-être que dans votre abécédaire, à la lettre S, vous rajouterez «sociologie», qui était absente et qui à mon avis mériterait d'être plus souvent présente, y compris dans tous ces groupes ; je continue de penser que c'est une erreur magistrale que de ne pas associer les sociologues, notamment dans des groupes comme les groupes relais. Je vous dirais pourquoi il me paraît important qu'ils y soient plus qu'ils n'y sont actuellement.

La deuxième remarque que j'ai envie de faire, c'est de dire que l'adolescence est aujourd'hui à la «mode politique». Je vous livre trois points de repère. Tout est parti d'une initiative de l'actuel président de la République en novembre 2002 ; une réunion avait été organisée à Dammarie-les-Lys, en Seine et Marne, à l'occasion de la remise par Claire Brisset - la Défenseure des Enfants - de son rapport sur les Droits de

l'enfant et, pour cet événement, M. Chirac avait réuni un groupe de réflexion sur l'adolescence, le projet étant de faire de l'année 2003 et, plus encore de l'année 2004, l'année de l'adolescence. Cela s'est concrétisé, en décembre 2003, à la Sorbonne, par un premier temps fort : une Rencontre nationale de l'adolescence, regroupée autour d'un certain nombre de thématiques insuffisantes, selon moi, pour parler de la question de l'adolescence, mais l'important finalement, c'était que cet événement ait lieu. Dans quelques mois, on le sait, se tiendra la Conférence de la famille consacrée à ce même thème, l'objectif étant de multiplier des structures d'accueil d'adolescents en difficulté, de leur offrir un lieu d'expression : il en existe déjà une au Havre, et dans deux ou trois autres villes, et récemment nous avons appris qu'il y en aurait une autre à Paris, confiée au professeur Marcel Ruffo. Je crois que c'est bien qu'il y ait des maisons de santé pour ces adolescents, mais il me semble qu'il faut davantage si l'on veut bien admettre que tout adolescent n'est pas nécessairement, ni fatalement, en difficulté majeure ou en crise pour employer un mot plus familier.

Troisième remarque. Quelques mots pour exprimer mon point de vue qui se veut plus anthropologique que sociologique. En effet, il s'agit moins pour moi d'ajouter un savoir supplémentaire, celui du sociologue, aux savoirs existants, que de contribuer à la création d'une véritable «science de l'adolescence». Il faut aujourd'hui dépasser la mise en commun des différentes disciplines (qui savent assurément beaucoup de choses sur les adolescents), il faut les faire travailler ensemble ; bien sûr, ce n'est pas simple, parce que l'on sait bien que, derrière le savoir, il y a des enjeux de pouvoir, mais je pense qu'il faut les surmonter, dans l'intérêt même des adolescents, il y a, je crois, nécessité de faire dialoguer ces savoirs multiples.

Les mots qui me viennent à l'esprit en pensant aux représentations notamment tels que les médias peuvent les porter, souvent alimentés par le discours savant, sont les suivants. Le premier est dramatisation : dramatisation de l'adolescent, stigmatisation des adolescents dont on renvoie une double image, cumulative ou pas d'ailleurs : celle de la violence d'abord (presque par essence l'adolescent serait un sauvageon), celle de l'immaturation ensuite (même si on n'emploie pas ce terme), d'où l'image de l'adolescent loftisé, star-académisé. C'est avec, je crois, ce double jeu d'images qu'on a tendance à entrer dans ce monde de l'adolescence. Il y a un troisième terme, celui de médicalisation : je crois, que l'adolescence est trop souvent présentée comme un âge qui est médicalisé ou en voie de médicalisation - voire plus quelquefois. Dernière remarque : qui parle de l'adolescence et des adolescents ? Les adultes et plus encore

L'adolescence est trop souvent présentée comme un âge médicalisé



les professionnels de l'adolescence qui sont majoritairement des psychologues, des psychiatres, des psychanalystes des psychothérapeutes, des médecins, des épidémiologistes quelquefois ; le savoir construit autour de l'adolescence est essentiellement le savoir qui est issu de ces disciplines médico-psychologiques, pour en donner un terme générique. La conséquence, c'est que chacun se fait de l'adolescence une certaine idée mais j'ai envie de dire, pensant ici à Kant, que cette idée de l'adolescence n'est pas une idée libre ; elle est évidemment déterminée, pré-déterminée par tous ces discours médiatico-savants qui nous en donnent une image particulière.

Personnellement, je ne conteste pas radicalement qu'un certain nombre d'adolescents puissent ressembler à ceux que l'on nous présente. Le problème, et je rejoindrai ici Descartes, c'est la question de la partie et du tout. Je crois que dans cette question de l'adolescence, on confond la partie pathogène et le tout globalement sain (curieusement, les psychiatres eux-mêmes disent pourtant que 80 à 90% des adolescents se portent plutôt bien sans que l'on sache d'ailleurs ce que veut dire exactement, se porter bien). En tant que sociologue, j'ai envie de dire, allant plus loin, et c'est moi qui noircit ici le portrait, que 100% des adolescents ont des difficultés (de nature variée : familiale, scolaire ou sociale), et qu'aucun d'entre eux n'est aujourd'hui à l'abri des problèmes. On aura beau continuer à stigmatiser les jeunes des cités, je crois qu'il y a un certain nombre de drames que vivent un certain nombre de jeunes, ceux des «beaux-quartiers», je pense en particulier au suicide qui frappe très tôt, et de plus en plus massivement des jeunes qui ne sont pas issus des banlieues en difficulté.

Pour terminer les remarques introductives, je dirai que l'adolescence est imbibée de préjugés, (j'ai essayé de le montrer dans l'un de mes précédents livres, cf. Les Adolescents, Le Cavalier bleu, 2002. Il s'agissait pour moi d'en restituer une image un peu plus authentique).

Il s'ensuit que de l'adolescence on a un sentiment mêlé de fascination, de fascination morbide, malsaine quelquefois, et puis de répulsion ; j'ai toujours en mémoire, ce que disait Françoise Dolto, que les adultes ont peur des adolescents. Je crois que, si l'on se débarrassait de cette peur, on irait sans doute davantage à leur rencontre.

Donc, l'adolescence évoque, naturellement, pour les adultes et plus encore pour les parents qui ont à gérer les adolescents, l'inquiétude, le désarroi, le mal-être et j'ai envie de dire, après d'autres, que l'adolescence, c'est d'abord un problème d'adultes, plus que d'adolescents.

Un petit clin d'œil historique, rapide qui tient en quelques lignes : il faut, rappeler ce qui est une réalité historique, que l'adolescence ne vient pas du fond des âges mais juste de l'avant dernier siècle : elle apparaît dans la moitié du 19ème siècle - je parle évidemment de l'adolescence-chose pas de l'adolescence-mot, puisqu'il suffirait de se tourner vers un dictionnaire de la langue française pour voir que *adulescens* est un terme romain ; mais «la chose» apparaît au 19ème siècle et précisément dans un contexte de crise, dans un contexte d'images négatives associées notamment à la puberté et donc à la sexualité, renvoyant elles-mêmes au danger - danger pour soi, danger pour les autres. C'est la peur qui inspire la littérature du 19ème siècle, c'est elle qui parle d'adolescent dangereux, pour lui-même, pour les autres. Cet adolescent, on le retrouve sur le devant des barricades, il faut s'en préserver. On invente alors des structures de protection - les mouvements de jeunesse - qui se développent beaucoup durant l'Entre-deux guerres ; ils prennent la relève des patronages (qui étaient une autre façon de prendre en charge cette population jugée indisciplinée). L'adolescent (on met un petit préfixe négatif *in* ou *ir* devant le nom) ne peut désormais être qu'insolent, irrésolu, indiscipliné, irresponsable...c'est une liste inépuisable.

L'événement important de l'époque, fin 19ème et premières années du 20ème, c'est la création de l'enseignement secondaire, qui va se massifier progressivement, permettant d'isoler des groupes d'âge ; ces groupes vont se structurer évidemment autour du savoir scolaire mais aussi de pratiques de plus en plus personnelles, de plus en plus culturelles, qui donneront naissance à cette culture-jeune dont je parlerai un peu plus tard.

L'adolescence n'est pas ce que l'on croit et il me semble que, bien qu'ils s'en défendent, les psychologues, continuent à nous la présenter comme étant la seule puberté ; d'ailleurs, il va de soi, dans l'esprit de beaucoup de commentateurs que lorsque l'on parle des adolescents on parle des êtres pubères. J'essaie de montrer dans mes travaux, au contraire, qu'il y a «une nouvelle race» d'adolescents qui ne sont pas pubères. Je dirais pour utiliser un mot de l'anthropologue Marcel Mauss qui s'applique bien à l'adolescence, que c'est un fait social total. Je crois en effet que l'adolescence est une complexité, un ensemble, une vaste machinerie physiologique, psychique, culturelle, sociale, politique peut-être. L'adolescent est un être de chair - évidemment le mot chair renvoie à la philosophie catholique et donc évoque un certain nombre de choses négatives, je crois que le médecin parlerait lui plutôt de recombinaison ou décomposition, décomposition du corps de l'enfant et recombinaison du corps de l'adolescent, mais on est encore dans le registre

*L'adolescence,
un fait social
total*

*L'adolescence
est d'abord un
problème
d'adulte*



négatif. Et puis, évidemment, à côté de l'être de chair, il y a l'être d'esprit aussi : quand on est parent d'adolescent, on ajoute immédiatement de «mauvais esprit». L'adolescent, par définition, si on lui reconnaît un esprit, ne peut être que mauvais.

Mais ce n'est pas tout : c'est là, je crois, qu'intervient le sociologue, qui rajoute ce qui me paraît essentiel et déterminant pour qualifier le personnage «adolescent», à savoir que c'est aussi un personnage culturel, qui se met en scène quotidiennement - dans la rue par exemple, par des pratiques spécifiques (qui varient au gré du temps). Les sports de glisse sont l'une de ces pratiques actuelles. Ce personnage culturel qui vit à son rythme - qui n'est d'ailleurs pas tout à fait le nôtre -, est bien dérangeant pour le sociologue, parce que, par définition, il brouille tous les temps : temps libre, temps contraint ; il joue avec ces temps, il les mêle ; j'ai pris un jour l'exemple qui me paraît révélateur de cet adolescent, ou de cette adolescente qui, le soir, rentre chez lui/chez elle, commence à faire ses devoirs, un baladeur sur les oreilles.

Question : est-ce que cet adolescent est dans le temps libre ou dans le temps contraint ? J'avais répondu, un jour qu'on me posait la question, que ça dépendait de l'intensité sonore... sauf à pouvoir travailler avec des intensités très fortes, on peut en effet poser l'hypothèse que si la musique est d'un niveau très élevé, l'adolescent est plus dans le temps libre que dans le temps contraint. Mais ceci dit, la musique est tout à fait le révélateur de ce qu'est cette culture, c'est à dire un mode de vie, quelque chose qui est prégnant, rayonnant ; c'est dire qu'il n'y a pas un temps pour écouter de la musique et puis un temps où on n'en écouterait pas ; il n'y a pas un temps pour faire du basket, et un temps qui lui serait étranger, le basket est là tout le temps, dans la tête autant que dans la rue. Et on pourrait dire, bien sûr, la même chose des rappeurs et autres musiciens. Donc l'adolescent vit à son rythme, a des valeurs morales quoi qu'on dise. Je crois d'ailleurs qu'il faudra revenir sur la question du repère ; c'est de repères, de règles, plus que d'autorité mot encore chargé de sens négatif dont il manifeste le besoin.



L'adolescence, c'est ce qui fait rêver l'enfant. Une étude longitudinale de suivi d'un groupe d'élèves, 15 garçons, 15 filles, de la classe de CM2 jusqu'à la classe de seconde, menée avec la psychosociologue Marie Cipriani-Craustele le confirme. De cette enquête qui est en cours de rédaction, il apparaît en effet très clairement que l'enfant est dans le désir d'adolescence parce qu'il en a une représentation hautement positive. Quand on interroge des élèves de 9/10 ans, donc de CM2, sur l'image qu'ils se font de l'adolescence, il y a deux mots qui reviennent inévitablement, immanquablement, inévitablement, c'est «droits» et «liberté». Dans l'esprit du garçon ou de la fille de 10 ans, être adolescent, c'est en clair à peu près pouvoir faire ce que l'on veut, sortir plus librement, sortir avec ses copains ou ses copines, les attirer chez soi plus volontiers, à l'abri évidemment du regard des parents, pouvoir choisir ses vêtements seul ; on sait qu'aujourd'hui la moitié des enfants choisissent seuls leurs habits, depuis la couleur jusqu'à la forme. Ce désir est très fort d'où, chez l'enfant, la volonté de se glisser le plus tôt possible dans la peau de l'adolescent (à cet égard, les médias et les marchands les y aident magistralement).

Quand je dis entrer dans la peau, cela signifie capter les attributs vestimentaires des plus grands. Donc, aujourd'hui, à 10, 11 ou 12 ans on va s'habiller comme on l'aurait fait seulement à 15 ou 16 ans il y a quelques années ; il y a donc une accélération de plus en plus rapide et je dirais une poussée considérable de l'adolescence vestimentaire. Si, comme dit le fameux proverbe, «l'habit ne fait pas le moine», on sait qu'il y «contribue» ; je crois donc que, si l'habit ne fait pas l'adolescent ou l'adolescente, il y contribue largement. Considérer que la parure n'a aucun effet sur le psychisme est une idée peu

raisonnable ; le fait d'avoir ici travaillé avec une psychosociologue, qui est aussi psychologue clinicienne, permet de montrer que le psychisme s'enrichissait au contact des nouveaux attributs. L'adolescent se glisse donc dans la parure vestimentaire, qui comprend non seulement le vêtement mais aussi tout ce qui imprime le corps d'une façon ou d'une autre : les tatouages, les piercings, les colliers, etc. L'ensemble forme ce que j'ai appelé un jour, l'identité sur soi, la pre-

Si l'habit ne fait pas l'adolescent, il y contribue largement

L'adolescent est un personnage culturel qui se met en scène

L'adolescent a besoin de repères plus que d'autorité



mière identité de l'adolescent que d'ailleurs certains ne dépasseront pas.

Autre caractéristique de l'adolescence : le langage. Les très jeunes captent très tôt le langage des plus grands. On connaît le vocabulaire : il y a les meufs ; il y a les keufs, nos ex- flics. Il y a donc ce bricolage avec les mots qui est d'autant plus accentué qu'on se situe en bas de l'échelle sociale. Plus on est en bas de cette échelle, plus le verlan est «imposant» (je vous renvoie sur ce point aux analyses très universitaires de Jean-Pierre Goudaillier, qui étudie ce langage depuis plusieurs années). Pourtant, quand on remonte un peu le long de cette échelle sociale, pour découvrir les quartiers fortunés de Paris, on retrouve une partie de ce vocabulaire. Dernière caractéristique, après la parure et le langage, la spécificité de choix sportifs et musicaux. L'amour immodéré que l'on pouvait avoir, enfant, pour le football par exemple, cède la place à un amour tout aussi immodéré pour le skate-board, le roller ou pour le surf des neiges ; ces sports de glisse sont authentiquement des sports d'adolescent. Dans le domaine musical, l'admiration pour Lorie est remplacée par de nouveaux modèles, comme Alizée ou Britney Spears. On affectionne désormais les grands genres musicaux du moment, comme le rap par exemple, avec des préférences, soit pour le rap américain, soit pour le rap français (avec des groupes comme IAM, MCSolar ou Doc Gynéco). Il y a un affinement des choix.

Ces trois caractéristiques d'adolescence : langage, parure, choix musicaux et sportifs, dessinent ce que j'appelle la culture adolescente - culture, qui n'est pas simple affaire de loisir ou de temps libre, mais qui représente un véritable mode de vie, que l'on pourrait définir d'une manière plus globale comme l'ensemble des habitudes de vie, des usages, des représentations, des émotions, des compétences. J'y reviendrais plus tard car j'ai été très sensible ce matin à la remarque faite dans un atelier sur les compétences et les ressources adolescentes que l'on a tendance à oublier, et je vous montrerai que, non seulement ces ressources existent, mais peut être beaucoup

plus qu'on ne l'imagine, que l'on s'en sert évidemment très mal et d'autant plus mal qu'on ne les connaît pas ou peu, que l'on ne cherche pas à les connaître, que l'on est dans le déni de connaissance.

Habitude de vie, usages, représentations, manières d'être au monde, manières d'être aux autres, manière de vivre l'individualisme, je ne crois pas qu'il faille opposer l'individualisme-tribu comme l'entend Maffesoli, auteur du Temps des tribus, à l'individualisme - individuel. Je crois qu'en réalité les deux individualismes jouent de concert ; le tribalisme est une réponse à l'individualisme, marque de fabrique de nos sociétés, mais comme l'individualisme relève de l'insupportable, s'opère ce regroupement en petites communautés, légères, éphémères.

Je crois que l'adolescence, c'est éminemment cette culture, une culture qui se pratique à plusieurs, même si des pratiques solitaires d'adolescents existent. Il n'y a pas à s'en étonner, c'est le propre de l'adolescence et de la jeunesse que l'attraction constante de l'entre soi : de tout temps et en tout lieu, les adolescents ont eu le souci de se rassembler pour des raisons bien connues : parler, s'amuser, faire de la musique, faire du sport. Regroupement pour être bien, et affronter le monde.

Le Docteur Brichler rappelait tout à l'heure que les adolescents d'aujourd'hui ne sont pas les adolescents d'hier ; c'est vrai, et le monde dans lequel ils vivent, n'est en rien comparable avec le monde de l'insertion des années 1950 ; je crois que les adolescents ont conscience d'être dans un monde extrêmement difficile, qui leur laisse - pour les plus démunis - peu ou pas de perspectives. D'où la question de la motivation scolaire, ou plutôt de la démotivation. Comment donc re-motiver des individus qui savent qu'ils n'ont aucun destin sinon d'additionner des présents qui vont s'empiler les uns sur les autres mais qui ne donneront jamais un avenir ? C'est un défi extraordinaire, il faut en avoir conscience.

Comment ne pas évoquer ici aussi la peur qu'ont les adultes des adolescents ? L'indifférence apparente des uns pour les autres ? Un exemple m'avait frappé quand j'avais étudié il y a quelques années la pratique du skateboard, c'est en qu'en fin de compte cette pratique n'avait jamais lieu dans des endroits innocents de la ville, mais dans des endroits centraux - invariablement à peu près toujours les



Langage, parure, choix musicaux et sportifs dessinent la culture adolescente

Comment motiver des individus qui savent qu'ils n'ont aucun destin ?



mêmes : devant la mairie, sous le porche d'une église, sur la place centrale, c'est à dire des espaces visibles de l'adulte parce que, me semble-t-il, ces pratiques n'ont de sens pour les pratiquants que s'ils sont vus, reconnus, regardés, appréciés dans leur virtuosité.

Un mot sur la fin de l'adolescence. La dernière idée reçue, ici, est celle de l'adolescence interminable... Voilà une idée qui marche, reprise partout. On a voulu chercher à savoir si elle avait du sens. A partir du moment où l'on a ce désir formidable d'entrer en adolescence, il paraîtrait normal qu'on veuille y rester ensuite le plus longtemps possible. C'est ici qu'il faut effectivement bien faire la distinction entre adolescence et jeunesse. Les coupures sont souvent disciplinaires ; les psychologues, aujourd'hui, parlent plutôt des adolescents pour désigner aussi les jeunes et les sociologues parlent plutôt des jeunes pour désigner aussi les adolescents. Or il nous semble que la jeunesse suit l'adolescence comme l'adolescence suit l'enfance ; l'hypothèse que je propose aujourd'hui mais, qui va peut-être vous paraître évidente (il faut quand même l'argumenter), c'est de dire que si l'on veut entrer plus tôt dans l'adolescence, on a aussi le désir d'en sortir plus vite.

Que se passe-t-il ? Quand on a cheminé dans cet âge, on se rend compte que les droits et libertés ne sont pas aussi nombreux qu'on se l'était imaginé à 9 ou 10 ans et qu'il y a, autour de cet âge, beaucoup de stigmatisations. Or, le jeune, c'est précisément celui qui refuse désormais de porter en bandoulière ces images négatives - d'autant plus négatives que l'adolescence est le seul âge que l'on puisse techniquement raccourcir (ce qui donne ados) ; l'enfant, on ne peut pas le couper en deux, l'adulte, le senior, le vieillard non plus ; il n'y a que ado ; or, quand on a 16, 17 ou 18 ans, être traité d'ado ce n'est pas forcément quelque chose qu'on accueille favorablement ; il se trouve, en effet, en ayant interrogé les élèves de seconde, première et terminale, qu'il y a à cet instant plutôt la volonté de se situer dans l'âge de la jeunesse : (j'avais posé une question à ces élèves : est-ce que vous vous considérez comme adolescent ou comme jeune ? La réponse, très majoritaire, c'est bien jeune et pas adolescent.).

L'âge de la jeunesse, on s'évertue, nous les sociologues à le définir, mais on ne le fait pas très bien ; les sociologues de la jeunesse disent, mais la définition opère moins qu'avant, que l'on perd cet état quand on accède à la responsabilité professionnelle, familiale, financière, en clair quand on a un emploi stable, une famille à soi, des enfants (pour certains sociologues, ce sont même eux qui confèrent véritable-

ment l'état d'adulte). Peut-être, dans un contexte nouveau de crise conjugale, professionnelle, faut-il retravailler l'idée de jeunesse. N'est-ce pas aussi un sentiment ? Un désir à prendre en compte ? Après tout, on admet bien la légitimité pour les adultes de se définir aujourd'hui, non plus comme des «personnes âgées» mais comme des seniors (il est vrai que 60 ans aujourd'hui et 60 ans hier ce n'est pas la même chose).

Comment définir le sentiment de jeunesse ? D'abord comme le sentiment de non-adolescence. L'adolescence fait l'effet d'un repoussoir. L'hypothèse que je présente c'est finalement qu'aujourd'hui, l'adolescence est plus courte qu'autrefois et qu'en réalité si l'on y entre plus tôt, on en sort également plus tôt. Qu'est-ce qui reste interminable? Incontestablement la jeunesse ! Mais il faut

redéfinir cet âge. Un mot sur un autre âge, intermédiaire entre la jeunesse et l'âge adulte, appelé jadis la post-adolescence et aujourd'hui plus volontiers l'adolescence. Cet âge est celui où l'on est mi-dépendant mi-autonome, pas suffisamment autonome pour être complètement libre de voler de ses propres ailes (ça nous donne le phénomène Tanguy, 28, ans étudiant en chinois en séjour prolongé sous le toit familial). Ce que je vous dit là, vraiment, ça interroge les âges de la vie et ça interroge les scientifiques qui ont à mettre du sens derrière les mots. Qu'est-ce qu'être un enfant aujourd'hui ? On l'est



sans doute de 0 à 5 ans, on accepte encore les contraintes parentales ; entre 6, 7 et 10 ans, il y a là un âge flou où l'on commence à vouloir gagner l'autre rive, la rive du dessus. Qu'est ce que c'est que cette enfance qu'on voit arriver d'un côté avec les phénomène

Il faut faire la distinction entre adolescence et jeunesse

Si l'on entre plus tôt dans l'adolescence, on en sort également plus tôt



des «lolitas», voire de lolitos, jeunes garçons lookés stars académie, Steevie, Loft story I. Il faut donc aussi redéfinir l'enfance, c'est à mon avis un enjeu scientifique.

Je vais vous parler à présent de ce thème de la crise d'adolescence ou plus exactement, je vais vous parler des crises qui marquent, environnent et quelquefois viennent perturber l'adolescent à la fois dans sa singularité, en tant qu'être particulier et dans sa pluralité en tant que groupe. Sur ce sujet il y a un livre qui est paru récemment, chez Odile Jacob, sur la crise du milieu de la vie. C'est intéressant mais ce que j'essaie de faire dans mon livre à moi c'est non pas de prendre acte qu'il y a bien une crise au moins interrogative au milieu de la vie (ce sera peut être entre 40 ou 50 ans ou plus du fait de l'allongement de l'espérance de vie), c'est de connecter cette crise à la crise de l'adolescent.

Je vais mettre en parallèle trois crises : la crise de l'adolescence, l'idée reçue, concernant l'adolescence, la plus répandue même si le terme n'est pas toujours employé (il y a en effet des pirouettes sémantiques ; je pense notamment à quelqu'un que j'aime bien et avec lequel je discute souvent, Alain Braconnier, qui parle de processus, en distinguant processus d'adolescence normale et processus d'adolescence pathologique ; si l'on en reste là, l'on se dit qu'il y a un progrès, sauf que c'est un malin, Alain Braconnier... à un moment donné dans l'adolescence normale, il introduit des moments de crise, c'est en somme toujours la crise mais sous des allures plus discrètes).

La crise adolescence ne résiste pas à l'analyse des faits sociaux et historiques - si du moins on entend appliquer cette idée à toute une classe d'âge ; je pense ici d'abord à un auteur ancien qui me paraît intéressant, je pense à Maurice Debesse, qui appartient à l'«école» des «psychologues scientifiques» de l'Entre-deux guerres et qui, dans un style littéraire aujourd'hui disparu, avec fortes nuances dans le propos, a parlé de la crise d'originalité juvénile, soulignant que cette crise ne concernait pas tous les adolescents, mais seulement quelques-uns. Combien? Difficile à dire. Je songe surtout au travail de Margaret Mead aux Iles Samoa. Je rappelle que Margaret Mead avait suivi un groupe de jeunes filles pendant quelques mois pour vérifier précisément si l'idée de crise, exposée notamment par l'américain, Stanley Hall, en 1904, était pertinente ou non. Conclusion négative, Madame Mead ayant montré que les jeunes filles en question traversaient l'âge pubertaire, paisiblement mais dans un contexte social, familial et politique il est vrai particulier.



Crise parentale, crise de la maturité, crise sociale. Je crois que ces trois crises sont liées. C'est l'hypothèse que je présente, ce sera la deuxième de la journée, je crois que cette corrélation causale me paraît appeler une lecture en ligne de droite à gauche. Et non pas de gauche à droite. Je m'explique ; je pars de la dernière de ces crises, la crise sociale et je remonte progressivement vers la dernière ; là où habituellement on place la première comme explicative de toutes les autres, moi je place plutôt la dernière. En clair, c'est, me semble-t-il,, la crise sociale et familiale qui générerait, ou

au moins permettrait, ou alimenterait la crise d'adolescence. Je vais citer - parce que il ne faut pas s'enfermer dans un sectarisme de discipline -, un propos tenu par Maud Manonni aux Journées d'études sur la crise de l'adolescence organisées par le Centre de formation et de recherches psychanalytiques en 1983, il y a tout juste 20 ans ; Maud Manonni déclarait alors que «la crise est tout autant celle des parents que celle des adolescents» et son époux, Octave Manonni, ajoutait que les adultes ne manquaient pas de problèmes et que certainement les crises des adolescents étaient influencées par les problèmes de leurs parents.

Je reviens au début de la démonstration parce qu'il faut d'abord vérifier si les crises annoncées sont pertinentes ou pas. Première question : Sommes-nous en état de crise sociale et morale ? La réponse est oui. On peut évoquer, bien sûr, les liens sociaux déchirés, les équilibres économiques contrariés, une précarité - malgré les efforts en cours - durablement installée, des repères introuvables, une légitimité politique affectée, ... voilà des signes manifestes.

Que constate-t-on dans le même temps dans la population adolescente ? Je dis bien dans le même temps ? Une montée du mal être qui prend des formes diverses : délinquance, toxicomanie, dépression, tentative de suicide ... Je crois qu'il ne s'agit pas d'établir un lien de cause à effet entre les signes de la crise sociale et les

La pression scolaire peut générer des crises graves

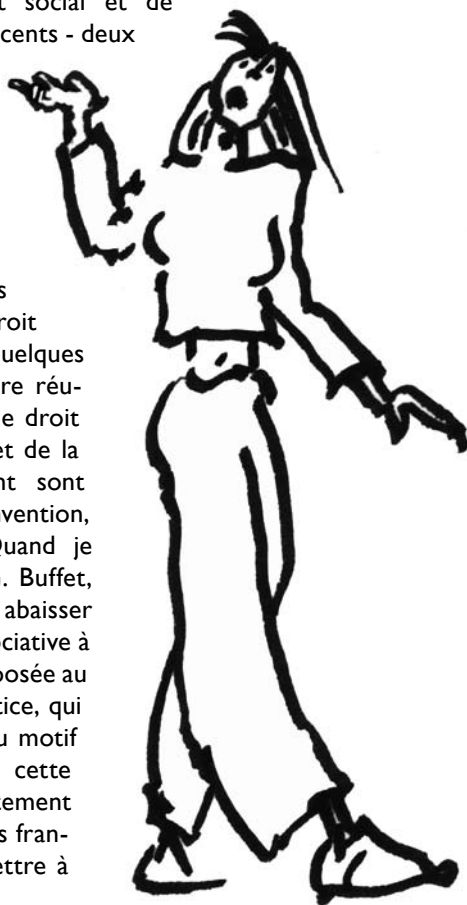
Crise parentale, crise de la maturité, crise sociale



symptômes de la crise identitaire mais de mentionner des facteurs pré-disposants à l'expression des troubles et de ces tensions personnels.

Un seul exemple : la question des suicides. On assiste actuellement à une recrudescence de suicides d'enfants d'une part, et de suicides d'adolescents et de jeunes de milieux sociaux favorisés d'autre part (ayant réussi brillamment leurs études, entrant dans les grandes écoles). Pour ces derniers, je parlerais volontiers de «suicide paradoxal». Pourquoi un tel acte dans un tel contexte de réussite ? On ne m'empêchera pas de penser que si il n'y a pas un lien direct entre la pression scolaire et cet acte-là - qui bien sûr fait appel à beaucoup d'autres paramètres : facteurs individuels, physiologiques, héréditaires même, dit-on aujourd'hui -, une correspondance existe. Je pense que la pression scolaire peut générer cette manifestation grave chez l'adolescent.

J'ajoute, pour compléter le tableau de la crise sociale, l'absence de statut social et de citoyenneté active des adolescents - deux facteurs qui viennent ajouter au désarroi personnel, ainsi qu'une mauvaise application de la Convention internationale des droits de l'enfant, dont les droits «actifs» sont pour le moins négligés. Qu'est-ce qu'un droit «actif» ? J'en donnerai ici quelques exemples : le droit de libre réunion, le droit d'association, le droit à l'intimité, le droit au secret de la correspondance droits dont sont bénéficiaires, selon la convention, les mineurs de 18 ans. Quand je travaillais au cabinet de M.G. Buffet, nous avons tenté de faire abaisser l'âge de la responsabilité associative à 16 ans ; la question avait été posée au cabinet du ministre de la justice, qui avait rejeté notre requête au motif que «si l'on s'orientait dans cette voie on détruirait complètement le droit juridique des mineurs français». Donc, l'idée de permettre à



des mineurs de 16 ans de pouvoir diriger des associations a été écartée mais, me semble-t-il, en violation du texte de la convention qui le permet explicitement.

Comment se perçoivent donc les adolescents ? Un peu comme des «zéros sociaux» (et je ne pense pas seulement ici aux jeunes des cités, je pense à tous les autres qui peuvent avoir, souvent, ce sentiment d'abandon et d'inutilité sociale). Je pense en effet que le sentiment le plus vif qu'ont les jeunes aujourd'hui, c'est de ne servir à rien, ni à personne. D'où l'importance des groupes de pairs, qui représentent une sorte de parapluie contre l'adversité sociale et politique. Qu'est-ce qu'on attend des adolescents en réalité ? Deux choses : qu'ils soient d'abord de fidèles consommateurs et, effectivement, ils consomment de plus en plus tôt, selon une stratégie marchande quasiment militaire : repérage, essai, diffusion.

1) Repérage : on envoie des chasseurs de tendance, on repère quelques jeunes leaders.

2) Essai : on les habille des pieds à la tête.

3) Diffusion : le produit est prêt pour être présenté à un plus large public. Aujourd'hui, la question de la consommation des adolescents ne se pose plus : ils consomment par eux mêmes ; la nouvelle cible, ce sont donc les plus petits dont je parlais tout à l'heure, notamment les lolitas pour lesquelles on aménage des boutiques particulières. Mais comme l'on ne saurait oublier que, quelque part dans leur tête, ce sont encore des enfants, on laisse traîner quelques poupées dans ces espaces pour ne pas les désorienter complètement ; les cabines d'essai sont elles aussi particulières, elles sont plus grandes, on peut y essayer les vêtements à plusieurs parce que les enfants aiment bien être ensemble pour des essais. Ces jeunes filles de 9/ 10 ans font nouveau - veulent aussi qu'on les vouvoie.

Pour revenir à cette crise sociale, et j'ajoute économique, je dois dire qu'elle a des incidences sur la vie et l'atmosphère familiale. Nombre de familles éprouvent aujourd'hui des difficultés financières ; d'autres sont en manque de repères. Question : qui donne aujourd'hui les repères ? Qui dit ce qui est bien, ce qui est mal, ce qui est juste ? J'avais été frappé un jour par un propos de psychologue disant que si les enfants n'apprennent plus la morale c'est parce que des mots simples ne sont plus prononcés, comme justice, honnêteté etc. L'important pour les familles et les parents, n'est-ce pas pourtant de montrer un chemin, une ligne de conduite, de proposer une grille de lecture du monde, de la société ? Je crois que tout ceci, toutes ces interrogations, ne peuvent que créer des troubles dans les relations interindividuelles : entre époux /épouse, entre parents/enfants.

Cette conjoncture défavorable qui affecte un certain nombre de

L'adolescence est moins un âge critique, qu'un âge de la critique

L'absence de citoyenneté active des adolescents



*L'adolescent
dispute de tout*

familles nous rapproche de la crise parentale proprement dite, celle du milieu de la vie. Ce qui me permet de vous citer ce que m'avait dit un jour une collégienne de 14 ans sur ce sujet : «je pense, me disait-elle, qu'il y a des crises à tous les âges - par exemple, à la quarantaine où l'on se trouve vieux, plein de rides Ma mère, ajoutait-elle, qui a 41 ans se trouve trop grosse, elle a des complexes ; je crois que la crise des adultes est plus liée au physique ils ont peur de vieillir». Sans commentaire. La romancière Noëlle Lorient évoque, dans l'un de ses romans, «l'âge ingrat» des parents. Permettez-moi de vous livrer ici une petite anecdote : un jour, je consultais un vieux livre de psychologie des années 50, je regarde le sommaire, je tombe sur «âge ingrat», je me dis : je sais ce que je vais trouver. Eh bien non, je trouve autre chose, je trouve la femme ménopausée !

D'où viennent les rebellions adolescentes ? Ne résultent-elles pas, au moins dans certains cas, de la fréquentation d'adultes instables affectivement ou en crise personnelle ? Une autre anecdote : une jeune fille d'une vingtaine d'années, au cours d'un débat, me disait : ça va mal, non seulement parce que je suis très angoissée, mais parce que je dois en plus gérer les angoisses de ma mère (qui a quarante cinq ans).

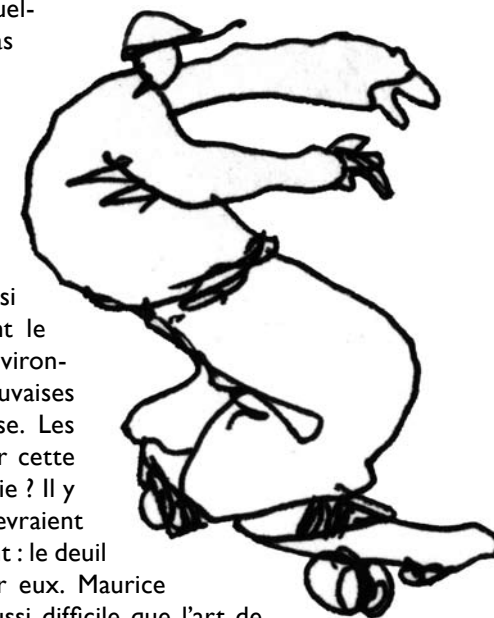
Je crois là à la vertu des mots, des bons comme des mauvais ; mais je crois surtout à la vertu des bons bien sûr ; je crois que si l'on change les mots, l'on change aussi les pratiques, l'on change les regards. Ce que j'ai envie de dire, c'est que l'adolescence, l'on pourrait considérer que c'est moins une «opposition» à des parents, aux adultes qu'une «affirmation» d'un sujet, pour lui-même. Si, à la place de dire «cet adolescent s'oppose», on disait : «il s'affirme», la tonalité serait déjà moins négative. L'affirmation, qu'est-ce que c'est ? Je crois que ce qui distingue l'enfant de l'adolescent, c'est que ce dernier se sent désormais apte à discuter les opinions et les décisions des adultes et en premier lieu celles de ses parents, et de les discuter au nom de ses propres opinions. C'est cela qui permet de dire que l'adolescence est moins un âge critique que l'âge de la critique au sens très scientifique du terme. On peut ajouter que l'adolescent est dans la pensée formelle, qu'il a des arguments supplémentaires à faire valoir auprès de ses parents (la tentation est alors pour lui de discuter de tout évidemment, et le parent va dire, lui, qu'il «dispute de tout : discute/dispute, les mots ne sont pas les mêmes ...).

Alors crise de l'adolescence ou pas ? Je vous parlais en introduction de ce discours sur les adolescents, qui est en réalité un discours tenu par les adultes et par eux seuls. Je vais vous parler à présent du discours que tiennent les adolescents eux-mêmes, de leur point de vue à eux. C'est tout le sens du travail dont je parlais tout à l'heure.

Nous avons suivi, avec Marie Crauste, une cohorte pendant plusieurs années, partant du point de vue de l'adolescent, de son sentiment à lui, de ses sensations. Un très court témoignage, celui d'Anne, 13 ans, classe de quatrième : elle me dit un jour, «mon père a l'impression que je suis insolente parce que je ne suis pas d'accord avec lui ; avant, quand j'étais petite, j'étais tout le temps d'accord, maintenant je commence à avoir mes idées à moi...». C'est un vrai propos de psychologue. On sait en effet que les enfants épousent naturellement les idées des parents (mais combien de temps va-t-on encore pouvoir le dire, quand on constate que les enfants choisissent de plus en plus leurs références en dehors du champ familial, qu'ils se tournent plus volontiers vers les jeunes idoles, comme Lorie pour les plus petites, Alizée, Britney Spears pour les plus grandes ; ou les vedettes de la Star Academy ?) Deuxième témoignage, celui de Clémentine, 14 ans, d'une autres classe. Voilà ce qu'elle dit : «crise ? c'est quand on veut changer qu'on s'affirme qu'on n'est plus d'accord avec ce que disent les parents». Il y a donc la même idée qui surgit dans ces deux témoignages :

celui de désaccord. Je me demande si quelque part ce que l'on nomme crise n'est pas simplement le désaccord qui surgit entre l'opinion des uns, les parents et l'opinion des autres, les enfants, je me demande si cela n'est pas insupportable à ceux qui avaient l'habitude de distribuer la bonne parole (et d'être écoutés) et les enfants qui étaient des récepteurs sages et attentifs. Cela nous permet de nous demander si la crise d'adolescence n'est pas finalement le résultat de difficultés relationnelles avec l'environnement familial, ou si ce ne sont pas les mauvaises relations familiales qui génèrent cette crise. Les parents ne se sentent-ils pas débordés par cette énergie, par cette manifestation d'autonomie ? Il y a donc un raidissement de leur part : ils devraient s'effacer, faire ce qu'on attend de l'adolescent : le deuil de l'enfance, mais c'est très difficile pour eux. Maurice Debesse disait que l'art de s'effacer est aussi difficile que l'art de vieillir. Et puis, circonstances aggravantes, les adultes-parents ne retrouvent-ils pas en l'adolescent l'image de ce qu'ils ont été eux-mêmes, qui réveille soit de la nostalgie soit au contraire une grande répulsion ? L'adolescence, en somme, on ne voudrait plus en entendre parler.

*L'adolescence
est aussi une
richesse*



La mutation de l'adolescence ne signifie pas nécessairement souffrance

Autre défi commun : éliminer le sentiment d'inutilité sociale, c'est un défi politique, qui passe par la reconnaissance, par le respect. Ne nous y trompons pas : quand un garçon des cités demande du respect, en réalité c'est de la reconnaissance sociale qu'il revendique. Je veux être reconnu... ce n'est donc pas « respecté » au sens de la politesse des mots, c'est vraiment, je crois, de considération dont il est question. De responsabilité aussi... je parlais tout à l'heure des mots qu'on devrait gommer, il y a un mot que j'ai souvent dit malsain parce qu'il renvoie à l'idée unique de devoir, c'est le mot « responsabilisation ». La responsabilité bien comprise, c'est les droits et les devoirs. Je crois qu'il vaut donc mieux parler de mise en responsabilité.

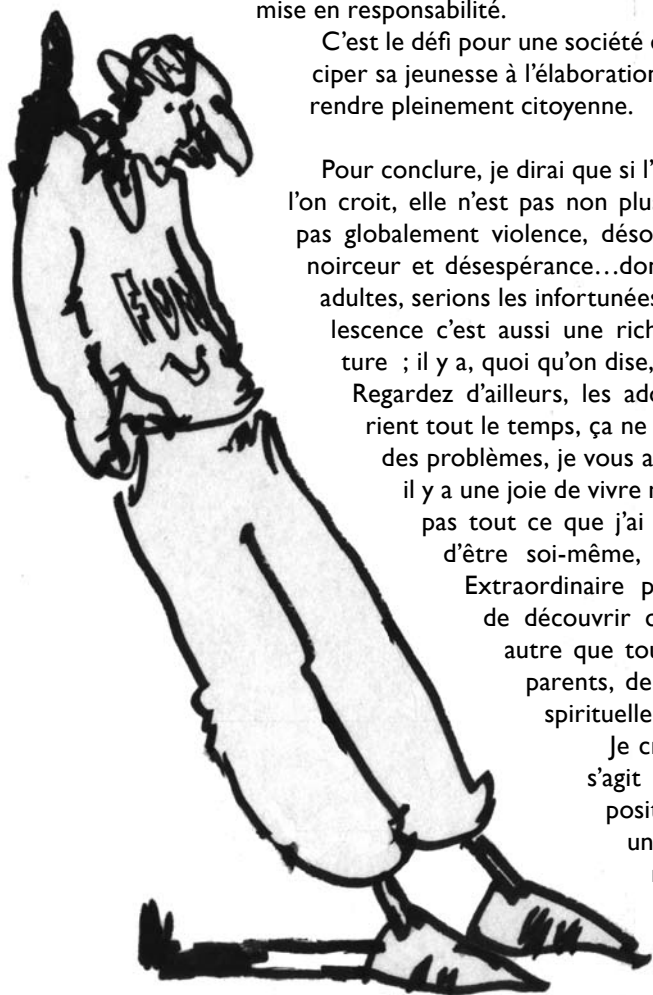
C'est le défi pour une société d'avoir le désir de faire participer sa jeunesse à l'élaboration du monde de demain, de la rendre pleinement citoyenne.

Pour conclure, je dirai que si l'adolescence n'est pas ce que l'on croit, elle n'est pas non plus ce que l'on dit : elle n'est pas globalement violence, désordre, souffrance, problème, noirceur et désespérance... dont évidemment, nous autres adultes, serions les infortunées victimes. Je crois que l'adolescence c'est aussi une richesse, une formidable aventure ; il y a, quoi qu'on dise, du plaisir à être adolescent.

Regardez d'ailleurs, les adolescents, ce sont ceux qui rient tout le temps, ça ne veut pas dire qu'ils n'ont pas des problèmes, je vous ai dit que 100% en avait, mais il y a une joie de vivre malgré tout, qui ne contredit pas tout ce que j'ai dit tout à l'heure, le plaisir d'être soi-même, de penser par soi-même.

Extraordinaire pour l'adolescent qui surgit de découvrir qu'il est lui-même, qu'il est autre que tous les autres, autre que ses parents, de découvrir sa propre valeur spirituelle, sa qualité d'être pensant.

Je crois que sur l'adolescence, il s'agit moins de tenir un discours positif que de rendre justice à une population qui est terriblement stigmatisée. De souligner que c'est un temps merveilleux, où l'on n'a plus la tête pleine des mots et des désirs



des autres. J'ai trouvé en fouillant chez un vieux bouquiniste le livre d'une romancière, Claire France, qui avait écrit, en 1957, Les enfants qui s'aiment; elle disait de l'adolescence que c'était un gracieux bouquet de vie palpitant comme nos âmes. C'est vrai.

Je crois que l'adolescence, si l'on veut rester dans le domaine des réalités, c'est de l'assurance plus qu'on ne croit, de la confiance en soi plus qu'on ne le voudrait parfois. Un auteur du 19^{ème} siècle, Maxime du Camp, dans un livre publié en 1853, Mémoires d'un suicidé, disait qu'à « à 15 ans, on ne doute de rien ». L'adolescence, c'est aussi la spontanéité créatrice, le dynamisme les compétences. Je rappelle souvent que la nouvelle économie, les start-up, ce sont les adolescents qui l'ont fait démarrer, des garçons de 16, 17 ans... Quand Bill Gates veut réactiver son empire, il fait appel à des cohortes d'adolescents pour lui donner des idées ; c'est bien la preuve que quelque part ils en ont !

Pour moi, la chose est entendue : l'adolescence, c'est aussi cette richesse concentrée qui ne demande qu'à éclore, cette soif d'absolu et d'idéal qui ne demande qu'à se manifester. Je crois que, si l'on veut garder l'idée de crise de l'adolescence, il faut la garder pour les sujets qui, j'ai envie de dire, le « méritent », c'est à dire ceux qui rencontrent de réelles difficultés que l'on doit malgré tout traiter différemment de ce qu'on le fait aujourd'hui.

Dans la dernière minute qui me reste, j'aimerais revenir, une dernière fois, vers Octave Mannoni qui disait que les théories étaient faites de manière à pouvoir être réfutées sinon que c'étaient des dogmes que nous appliquions aveuglément. Je crois que c'est ça la définition même du travail scientifique, c'est effectivement le travail de tâtonnement, le travail non pas de reniement mais de revisitage des idées ; je crois qu'à un certain moment il faut avoir l'audace de voir si les idées reçues sont encore les bonnes.

Pour finir complètement, je dirais que si l'on ne peut nier que l'adolescence soit une mutation importante, cette mutation ne signifie pas nécessairement souffrance ; dans le travail que j'ai entrepris avec cette collègue psychosociologue, nous allons renverser la perspective notamment quant au regard qu'on porte sur la puberté. Ici nous avons développé l'idée d'une puberté-atout ; il faut arrêter de dire - sans aucune vérification- que la transformation du corps est une souffrance, que cette métamorphose est douloureuse. J'ai envie de vous rapporter ce que me disait un jour un garçon qui avait très mal pris la chose, il m'avait dit : « on a un corps d'enfant, on est en train de prendre un corps d'adulte qui va nous permettre toutes sortes de choses notamment d'améliorer la drague et tu voudrais que ce

L'adolescence est une remarquable avancée de vie

Il faut partir des centres d'intérêts des adolescents

soit une épreuve ? Non ! On est heureux de cette transformation !» Ce qu'il faut ajouter, c'est que de toute façon la puberté ne vient pas d'un coup, ce n'est pas un cataclysme qui tombe sur la tête donc le sujet a le temps d'accompagner l'événement.

L'adolescence ? Ce n'est donc pas une mutation forcément douloureuse, elle est un atout autant qu'un handicap. Et puis surtout, je le disais au début, elle signifie une délivrance de l'enfance, une ascension vers une meilleure connaissance de soi, un accès à de plus amples rapports sociaux. Je crois que c'est Erikson qui parlait d'un élargissement du rayon social, c'est tout à fait juste ; le monde rétréci de l'enfant progressivement s'élargit, c'est merveilleux ! On peut donc dire aussi que l'adolescence est une formidable avancée de vie, une évolution, et là je pèse mes mots, plus remarquable que sensationnelle sur le chemin de cette aventure qu'on appelle la vie.

Je regrette que les sociologues ne soient pas davantage dans les groupes-relais ; ils pourraient y parler de culture adolescente, de mode de vie adolescent. Traiter l'adolescent en difficulté suppose, de mon point de vue, que soient réunies quelques conditions : je crois qu'il est important, capital, de partir de l'adolescent, non d'une théorie, de partir du moi réel du sujet, de ses centres d'intérêt à lui qui sont, encore une fois, éminemment culturels. J'ai noté ce que disait l'une d'entre vous dans un atelier ce matin, il faut partir des besoins des adolescents, de leurs ressources car ils ont des besoins et plus encore ils ont des ressources.

Donc partir de leurs centres d'intérêts, se les faire expliquer, savoir faire ici l'adulte modeste ; l'adulte modeste, ce n'est pas un adulte qui ne sait pas qui il est ou qui ne veut pas être un adulte, c'est un adulte démocrate qui fait aussi le pari de l'une certaine égalité des conditions, comme aurait dit Tocqueville, avec les plus jeunes ; c'est un adulte qui accepte de reconnaître qu'il ne sait pas tout (je crois à cet égard que le drame de l'Éducation nationale c'est de ne pas connaître les élèves qui lui sont confiés ; les enseignants connaissent un peu les enfants parce qu'on a beaucoup écrit sur les eux, ils ne connaissent pas (ou très peu) les adolescents ; je pense qu'il faut faire cette démarche de compréhension de la réalité de l'autre - qui n'est pas nécessairement adhésion à cette réalité). Une anecdote émanant de l'ex-éducation surveillée ; un jour, dans une réunion, un éducateur me racontait qu'il avait refusé aux jeunes dont il avait la charge d'assister à un concert de rap. Pourquoi lui demandais-je ? Parce que ce n'est pas ma culture, me répondit-il ; moi je suis de la culture rock. Étonnant, non ?

L'adulte modeste, paradoxalement, aujourd'hui, c'est un adulte qui est fort aux yeux des adolescents ; l'adulte autoritaire, c'est le contraire, c'est l'adulte tellement affaibli que plus aucun de ses messages

ne peut passer. Un deuxième exemple, si vous permettez : c'est un jour une dame, après une conférence, qui me parle de son fils, un garçon de 13 ans qu'elle soupçonnait d'appartenir à une secte ; elle me dit : je n'en suis pas sûre à 100% mais au moins à 90% ? Je lui dis (et on revient à l'idée de posture modeste) : si, au lieu de stigmatiser la secte (ce n'est pas bien, on est d'accord), vous adoptiez une autre attitude ; faites vous expliquer ce qu'il fait dans ce groupe, ce qui s'y dit, quelle responsabilité éventuellement il y trouve, peut être y aura-t-il cette monnaie d'échange avec lui... c'est ce que j'appelle le dialogue des savoirs des uns et des autres ; c'est Margaret Mead qui avait coutume de dire que les enfants aujourd'hui enseignaient aussi aux parents ; il ne s'agit pas de penser que la source principale de savoir des parents, ce sont aujourd'hui les enfants mais d'admettre que les enfants ont aussi des choses à faire découvrir à leurs parents.

Parmi les actions de formation qu'il faudrait développer, il y aurait donc les actions de formation destinés à mieux connaître les cultures adolescentes. Traiter, dialoguer avec un adolescent alors qu'on ne sait pas ce que signifie le rap, ce qu'il représente pour lui, qu'on ne sait pas quel type d'émotion il peut ressentir à pratiquer les jeux vidéos, ou à être dans un club sportif ou un groupe musical, je crois qu'il y a là un vide de connaissance à combler.

Voilà je crois que j'ai assez parlé.

Merci.

Roland Labregère : Je crois que ce que nous venons d'entendre est un vrai décalage de nos représentations, des idées reçues que nous mobilisons dès lors qu'il est question d'adolescents et de jeunes. Vos dernières paroles sur la compréhension de l'adolescent, la place que vous donnez à la culture pour entreprendre ce travail de compréhension me semblent tout à fait essentielles dans la mise en place des groupes relais et dans la formation des personnels qui contribuent à leur fonctionnement.

Merci pour cette très forte et très vibrante contribution qui doit nous permettre de revisiter, de réviser nos a priori et nos approches des groupes adultes relais.

Peut-être avons-nous le temps de traiter une ou deux questions.

Une question dans la salle porte sur l'approche psychologique de l'adolescent.

Michel Fize : Le reproche que je fais aux psychiatres et psychanalystes, c'est d'entretenir quelquefois la confusion de la partie et du tout. Qu'il y ait effectivement nécessité pour des adolescents en difficulté, en très grande difficulté et a fortiori présentant des pathologies lourdes, d'être traités, ce n'est pas contestable ... mais, ce qui me gêne au niveau des productions de ces spécialistes, c'est de ne pas distinguer clairement le professionnel- thérapeutique- et le scientifique ; ce n'est pas la même



chose. C'est aussi de ne pas toujours conclure en connaissance de cause. Un journaliste me disait récemment : je suis allé interroger un psychanalyste à propos des lolitas ; il commence à m'expliquer, je lui dis à un moment : mais docteur, vous en recevez dans votre cabinet, vous en voyez en consultation des «lolitas» ? Non ! Ledit spécialiste a donc fait une réponse spontanée sur un phénomène qu'il ne connaissait pas concrètement !

Autre exemple : quand Marcel Ruffo parle de ce qu'il connaît, je comprends (d'abord, je n'ai aucun titre, ni aucune compétence pour approuver ou nier ce qu'il dit), mais quand on le fait parler sur tout, sur tout ce qui concerne les adolescents, là je dis : il déborde de son territoire, donc il n'est plus crédible ; je pense que ce qui est dangereux, ce sont des livres qui portent des titres comme Guide de l'adolescence par exemple, au lieu de Guide de l'adolescence en difficulté ; à partir du pathologique, on cherche à éclairer le normal, mais le normal ne se déduit pas nécessairement du pathologique. Tout ce que j'ai expliqué aujourd'hui ne passe pas très bien ; à ce sujet, nos voisins belges ne raisonnent pas avec cette même chape de plomb psychiatrique et psychanalytique en tête, ils sont très étonnés qu'on mette toujours en avant cette idée de crise d'adolescence. Enfin, cette idée marche tellement bien chez nous que, lorsqu'on interroge les adolescents, on se rend compte qu'ils ont eux-mêmes intériorisé l'idée, qu'elle est incontournable - et ils sont mêmes inquiets quand elle n'arrive pas ! Sur les 30 adolescents de notre étude, il n'y en a pourtant aucun qui nous ait dit avoir souffert dans son corps, éprouvé de l'angoisse dans son passage pubertaire, ou avoir connu des tensions avec les familles ; c'est la question de la partie et du tout, dont je parlais tout à l'heure.

Une question dans la salle : Dans l'univers professionnel qui est le nôtre, celui des lycées agricoles, comment contribuer à une meilleure compréhension de la culture adolescente et jeune? Quels dispositifs verriez-vous et quelles démarches les CPE, les infirmières les éducateurs, les enseignants pourraient mettre en place pour qu'il y ait du dialogue qui s'instaure sur ces bases culturelles ?

Il peut y avoir une démarche de premier niveau qui serait une démarche d'information pas nécessairement de formation proprement dite : il s'agirait déjà essayer de faire comprendre ; je pense que tous ceux qui ont à faire à des adolescents, quels qu'ils soient, que ce soit des personnels d'éducation, des personnels Justice, ont ce devoir de connaissance de ceux qui leur sont confiés, ce qui passe par la connaissance des cultures dans lesquelles ils baignent quotidiennement. Quand je vois des descriptions d'adolescents faites par certains psychologues, je ne m'y retrouve pas. J'ai l'impression d'un adolescent abstrait, très académique, où il n'est question que de transformation pubertaire, souvent présenté comme l'événement le plus dramatique

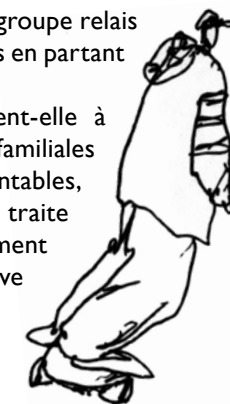
de la vie humaine selon l'expression d'un psychologue canadien. Je crois qu'il faudrait pouvoir, dans un second temps, introduire ces savoirs sociologiques dans des cycles de formation, en considérant l'adolescent comme une personne, une personne authentique, à considérer comme telle.

Je pense que derrière l'adolescent il faut aussi savoir oublier l'âge qui est le sien tout en le gardant à l'esprit dans un coin de sa tête mais le traiter comme une grande personne.

Une question : Par rapport à ce que vous venez de dire, est-ce que ces groupes adultes relais ne sont pas un début d'une nouvelle approche de l'élève ? Je crois qu'il y a deux choses. D'abord, je pense qu'un groupe relais ne doit pas être un substitut à une équipe éducative qui n'existe pas ou ne fonctionne pas en tant que telle. Si l'on considère que l'école est une communauté éducative, il y a des personnels de différents niveaux ; je crois donc à la nécessité de réunions de ces différents personnels, ça me paraît être un premier acte. Si le groupe relais compense quelque chose qui n'existe pas, je pense qu'il est déjà mal positionné. La deuxième chose que je voudrais dire, c'est que le groupe relais est fait pour un public : les jeunes en difficulté ; l'écueil, ce serait le groupe relais qui serait fait pour lui-même, pour toutes sortes de raisons. On peut s'interroger, en effet, sur les motivations de ces adultes qui, un jour, décident de devenir adultes relais ? Il y a sans doute toutes sortes de raisons : conscientes, inconscientes.

Je crois, de même qu'on dit que l'élève est au centre du dispositif éducatif, le groupe relais a quand même pour mission de venir en aide à des jeunes en difficulté, l'élément premier, c'est le jeune qui est au centre du dispositif, donc il faut partir de lui, de ses centres d'intérêt. Je pense que ce groupe n'est pas un groupe thérapeutique, ce n'est pas un groupe animé par des psychologues, donc il ne faut pas se mettre en posture thérapeutique ; si un jeune présente une difficulté d'ordre pathologique, il ne relève pas de la responsabilité du groupe relais ; ce groupe doit traiter autre chose, et encore une fois en partant du sujet et pas d'une quelconque théorie.

Mais probablement, une partie des difficultés tient-elle à des difficultés qui vous dépassent : des difficultés familiales graves, des échecs scolaires qui apparaissent insurmontables, une société sans perspective d'avenir... Si l'on ne traite pas ces questions globales en même temps, comment encore motiver le jeune, lui donner une perspective d'avenir?



Un groupe relais ne peut pas être un substitut à une équipe éducative qui n'existe pas

à partir du pathologique, on cherche trop souvent à éclairer le normal



La prévention en milieu scolaire conçue comme un repérage précoce

Conférence de Yves Gervais¹, psychosociologue
ENFA Toulouse 1er juin 2004

L'école est le territoire idéal de la prévention car tous les adolescents y viennent et l'enseignement des savoirs côtoie l'éducation à la vie citoyenne. Pour autant la prévention doit tenir compte de l'environnement social et familial. Le repérage précoce en milieu scolaire passe par la formation des adultes.

Quelques définitions sur la notion d'adolescence au sens large ainsi qu'une grille d'analyse établie dans le cadre d'un travail thérapeutique contribuent directement à cette formation.

1 Définitions

L'adolescent

Dans les années 60, l'adolescence était le passage de l'état d'enfant à celui d'adulte autonome et indépendant. C'était une période courte de 2 à 4 ans.

Actuellement c'est un état à part entière³, valorisé.

L'adolescence commence à la puberté, c'est à dire lors du passage d'une sexualité d'enfant à une sexualité d'adulte. Actuellement les filles sont considérées pubères en moyenne à l'âge de 11 ans et les garçons à l'âge de 12 ans. En trente ans la puberté biologique a gagné 3 ans sur l'enfance.

On observe le grandissement de la population adolescente qui est en moyenne plus grande de 4 cm que ses parents.

L'adulte

Dans les années 60 il y avait confusion entre le vocable « adulte » et « majeur ». Actuellement on considère les adolescents mineurs (12-18 ans) et les adolescents majeurs (18-25 ans). C'est ainsi que l'on peut retrouver des crises d'adolescence vers 20/24 ans chez les bons élèves ayant suivis des études longues.

Les adolescents-majeurs de 20-25 ans ne sont pas pressés de devenir adultes car ils ne les comprennent pas (étant axés sur la réussite et l'argent). Ils ont plus de difficultés qu'auparavant à trouver une place professionnelle, leur autonomie. Etant initiés par une communauté restreinte le plus souvent aux parents, les adolescents majeurs bénéficient de modèles identificatoires, ou de substituts⁴ plus réduits.

Dans les années soixante, la famille élargie, le village – avec tous ses inconvénients - permettait aux adolescents d'avoir accès à des modèles masculins et féminins⁵ et à des rites de passage qui ont disparus aujourd'hui. Il est nécessaire d'avoir des parents symboliques quelque soit la composition du couple.

Exemple : A Paris le modèle de monoparentalité féminine est dominant mais dans la mesure où la mère donne à l'enfant accès à des modèles masculins (grand-père, copains,...) cela vaut mieux que dans un couple où le père est présent/absent.

La crise d'adolescence

Cette crise est normalisée de nos jours mais cela n'a pas toujours existé. On ne naît pas adolescent mais on le devient : le petit de l'homme est une machine à imiter jusqu'au moment de l'adolescence où il veut se différencier de ses modèles parentaux.

L'entrée dans l'adolescence doit être une autonomisation progressive sinon le pathologique s'installe : problème d'éducation, d'identification, de construction.

On peut dégager quatre paramètres en fonction desquels la crise varie :

Le sexe

Pour la fille, la crise arrive plus tôt car elle est plus précoce est se tournera davantage contre la mère. Le père tenant un rôle de médiateur. La crise sera tournée vers l'intrafamilial, vers l'intime.

Pour le garçon, la crise sera tournée contre le père s'il est présent,



elle est plus tardive et tournée vers l'extérieur. Si le père représentant la loi n'est pas là, l'adolescent se tournera contre la société, l'école.

Exemple : l'élève qui se confronte systématiquement au même enseignant qui représente pour lui, le modèle parental qu'il n'a pas chez lui.

La place dans la fratrie

Dans la famille de trois enfants⁶

C'est dans 65% des cas, le second qui va mal. Le premier est surinvesti affectivement et le couple se pose beaucoup de questions. Le second implique plutôt pour les parents des questions d'ordre matériel et financières, l'expérience fait que l'on se pose moins de questions. Il y a entre 5 à 10 fois moins d'investissement que pour le premier. Concernant le troisième, les problèmes peuvent se poser quand les deux enfants précédents sont partis et qu'il se retrouve seul avec des parents vieillissants.

L'enfant unique

Ca peut être bien si les parents sont présents pendant 25 ans, ça peut être le pire si l'un des deux parents est présent/absent. Et si c'est un choix délibéré de n'avoir qu'un enfant, attention au moment de l'adolescence à l'abandon affectif et psychologique : « maintenant tu es grand, tu peux te débrouiller tout seul ».

La famille moderne à deux enfants

Dans les années soixante, l'âge moyen du premier enfant était vers 20, 21 ans ; actuellement il se situe vers 29, 30 ans. Avoir un enfant au moment de la crise de la trentaine peut être une réassurance existentielle. Michel Onfray parle de « machines célibataires » qui font 2 enfants en 3 ans mais qui se coupe du monde.

Le premier devra batailler pour avoir les mêmes droits que ses pairs et s'il est trop cadré il attaquera sa scolarité pour interpeller ses parents sur ce manque d'autonomisation progressive. Le second sait qu'il obtiendra sans difficulté ce que l'aîné a durement acquis mais si les parents vont dans l'excès inverse, l'autonomisation précoce mettra en danger l'adolescent.

Les familles reconstituées

Elles ne sont pas majoritaires. Une séparation ou un divorce sont forcément douloureux pour l'enfant car il nécessite un travail de deuil mais pas obligatoirement un passage chez un psychologue si le divorce est réel, c'est-à-dire si ont les parents ont réellement fait le deuil de leur ancien couple.

Les évènements de vies

Ils sont extérieurs à l'enfant et l'adolescent, et susceptibles d'apports défavorables dans leur construction psychique.

- Le décès d'un proche :

En allant du plus grave au « moins » grave : les parents, frères ou sœurs, membre de la famille, copain ou copine. Il est important de savoir comment le décès est intervenu : accident, maladie, vieillesse, suicide, meurtre.

- Une maladie grave ou un accident grave :

Même remarque que plus haut

- Déménagements fréquents et intempestifs.

- Changement socio-économique ou professionnel (chômage,...)

- Dysfonctionnement dans la famille :

Déséquilibre des rôles entre les parents (mère dominante), indifférence éducative, parents autoritaristes. La plupart des adolescents qui consultent sont issus de familles apparemment unies.

- Maltraitements⁷ : Sévices sexuels, châtiments corporels, harcèlement moral. Si les résultats scolaires sont le baromètre de la bonne entente familiale, il s'agit de violence morale.

L'attitude des parents

La communication, la négociation et le dialogue (interactif) remplacent les rites disparus. Ils sont des outils initiatiques permettant d'accéder au monde des adultes. Le langage des adultes ne peut se cantonner à un discours fonctionnel (l'école, les droits et devoirs, les besoins vitaux, la vêtue, la parure et la coiffure) qui est nécessaire mais pas suffisant car les interlocuteurs ne parlent pas d'eux-mêmes de leurs difficultés, de leurs motivations. Le discours fonctionnel ne permet pas la connaissance de l'autre or il est nécessaire d'apprendre à se connaître.

L'expression affective est plus compliquée à l'adolescence avec le parent de même sexe du fait de résurgence fantasmatique incestueuse⁸. Pour autant l'adolescent a besoin de se sentir aimé de l'adulte. C'est une forme de reconnaissance qui lui permet d'exister.

Les repères, le cadre, les limites sont structurants pour l'adolescent s'ils intègrent le principe d'accession progressif à l'autonomie et à la construction de son identité psychique.



2 Le repérage précoce

La notion de symptôme

L'adolescent en difficulté ne sait pas s'il va mal. Un adolescent en difficulté est le résultat de carences ou d'excès :

-Dans le domaine relationnel : pathologie de la communication ou parents « gonflants ».

-Dans le domaine de l'affectif : pathologie de l'affectif ou parents étouffants.

-Dans le domaine psychologique : manque de repères ou parents autoritaristes.

Les carences concernent davantage les garçons que les filles. Ces dernières souffrent le plus souvent d'excès de liens. Le jeune en difficulté a du mal à structurer sa personnalité par manque ou par excès de repère, de soutien affectif et de dialogue.

Plus un ado va mal, moins il a de chance d'en parler. Ce qu'il ne dira pas avec des mots il l'exprimera par le biais de symptômes. Le symptôme est l'expression d'une souffrance, un langage, un appel au secours, un mécanisme de défense.

Dans ses études épidémiologiques⁹ sur « la santé des adolescents », Marie Choquet met en évidence la notion de symptômes pertinents. Pour être pertinent un symptôme doit être fréquent (3 fois par semaine), s'inscrire dans la durée (au moins 3 mois), et être cumulé avec d'autres signes également pertinents.

Tous les adolescents présentent un ou deux symptômes sans pour autant aller mal, c'est le cumul qui permet de définir la crise : un adolescent en crise présente au moins 3 symptômes pertinents. Un collégien peut en présenter 4 ou 5 et un lycéen 7 ou 8.

Se pose alors la question qui est à la base de toute politique globale de prévention : pourquoi certains jeunes issus de familles carencées vont « bien » alors que les autres « sombrent dans la difficulté ? Les premiers ont la chance de côtoyer dans leur environnement des adultes bienveillants qui vont les aider à se structurer : c'est le plus souvent à l'intérieur des établissements scolaires que les adolescents en difficulté peuvent rencontrer des adultes susceptibles de les entendre.

Pour apporter du soutien à un adolescent en crise, il est important de repérer le plus précocement possible les symptômes qu'il manifeste. La formation des équipes adultes relais passe par la compréhension d'une « grille d'analyse des symptômes ».

La grille d'analyse des symptômes

Dans le cadre d'un travail thérapeutique, Yves Gervais et le Pr. Daniel Martelli ont défini huit familles de symptômes qui, généralement, se manifestent selon une certaine chronologie :

-4 familles de symptômes plutôt précoces apparaissant globalement entre 11/12 ans et 15/16 ans : les perturbations du sommeil, les troubles des conduites alimentaires, les manifestations psychosomatiques¹⁰, et les problèmes affectifs.

-La famille des « difficultés scolaires » qui s'observent indifféremment entre 10 et 20 ans.

-3 familles de symptômes tardifs qui se révèlent plutôt entre 15 et 20 ans : les troubles du comportements, la consommation de produits (toxicomanie) et les pensées ou conduites suicidaires.

A partir de ces huit familles de symptômes on peut mettre en exergue plus d'une trentaine de symptômes spécifiques relativement courants.



Les symptômes plutôt précoces

FAMILLES	NATURE	EXEMPLES
Sommeil (2 filles pour 1 garçon)	Problème d'endormissement	Mettre + d'1/2 h pour s'endormir, rallumer la lumière, traîner le soir
	Insomnies	Ne pas s'endormir avant minuit ou 1h du matin, se réveiller très tôt sans pouvoir se rendormir.
	Réveils nocturnes	Se réveiller le nuit plusieurs fois avec parfois ou souvent des conduites particulières (fumer, boire).
	Cauchemars	Rêves avec angoisse
	Hypersomnies	Dormir + de 10 à 12 h. / jour
	Somnolences diurnes	Faire la sieste ou des quasi-siestes, être dans un état de somnolence proche du sommeil avec insomnies en plus
Alimentation (9 filles pour 1 garçon)	Conduites anorectiques ¹¹	Réduire notablement son alimentation ¹² , mettre en place des régimes non surveillés par un médecin.
	Conduites boulimiques	Absorber de grandes quantités de nourriture avec sensation de perte de contrôle de soi.
	Vomissements	Provoqués ou spontanés après un épisode boulimique.
	Contrôle de poids	Idée obsédante du poids avec vérifications régulières, prise d'anorexigène ¹³ , de laxatif.
Manifestations Psychosomatique et Hypochondriaque ¹⁴ (3 filles pour 1 garçon)	Plaintes physiques	Mal de tête (migraine, céphalée), mal au ventre...
	Spasmophilie, tétanie	Doit être confirmé par diagnostic médical
	Fatigue importante	Se dire fatigué toute la journée
	Autres	Crainte de la maladie, énurésie ¹⁵ , asthme
Troubles affectifs (Autant de filles que de garçons)	Excitation	Se sentir tendu, nerveux, crier facilement, avoir du mal à se contrôler
	Turbulence	Besoin de bouger, d'attirer l'attention, de faire le pitre, conduite provocatrice (le « bordéliste » des enseignants)
	Triste	Se sentir triste, s'ennuyer constamment, ne pas savoir quoi faire.
	Dépressif	Sentiment de faute, de culpabilité, impression de ne pas y arriver. Vécu de souffrance psychique supérieur à la souffrance.
	Crises de larmes	Pleurer sans raison apparente, en particulier le soir
	Angoisse	Impression de catastrophe, peur de craquer, de ne pas tenir le coup
	Peurs excessives	Peurs des examens, de perdre ses proches, de sortir
	Isolement Repliement	Pas de copains, ou arrêt des relations avec les pairs, rester seul. Changement net dans ses habitudes, isolement dans la classe
	Vécu négatif	Sentiment d'être nul, incapable d'y arriver, dysmorphophobie ¹⁶

On peut noter que les trois premières familles de symptômes ont en commun de concerner plutôt les filles et d'être chacune une « attaque » contre le corps, l'intime.

Les troubles de la scolarité, au cœur de nos préoccupations professionnelles, concernent les adolescents de 10 à 20 ans et couvrent donc l'ensemble des classes existantes dans nos établissements agricoles dont l'une des missions, si ce n'est la principale, est la réussite scolaire de l'élève et son épanouissement personnel.



NATURE	EXEMPLES	REMARQUES
Absentéisme, retard	Absences, retards répétés avec ou sans autorisation	Un élève en difficulté avec 20 absences « justifiée administrativement » doit-il être traité de la même manière qu'un élève sans problème qui en a deux injustifiées ?
Fléchissement scolaire	Baisse pouvant être globale ou ciblée.	Il faut différencier la stratégie de l'élève (CCF d'abord), de ses éventuelles difficultés relationnelles avec un enseignant ou sa difficulté passagère à assumer ses études
Refus scolaire	Refuse la poursuite d'étude sans volonté de s'engager dans des formations équivalentes	Même si les LEGTA peuvent offrir des « ponts » entre l'enseignement général, technologique et professionnel, l'élève en refus scolaire peut aussi ne pas accepter l'apprentissage.
Rupture scolaire	Arrêt brutal de la scolarité	Problématique avant 16 ans et hélas fréquent en BTSA 1ère année.
Phobie scolaire	Angoisse irrépressible dans la classe ou l'établissement, obligeant à quitter.	Il faut accepter l'éloignement des phobiques scolaires qui, après un suivi adapté, peuvent éventuellement réintégrer leur établissement.
Echec scolaire	Retard scolaire supérieur à 2 ans/ à la norme avec résultats actuels insuffisants.	La mission d'insertion scolaire prend là tout son sens en terme de remotivation mais l'éducateur et l'enseignant peuvent toucher rapidement leur limite d'action.

Les symptômes plutôt tardifs, c'est-à-dire après 15 ans.

FAMILLES	NATURE	EXEMPLES
Comportement (9 garçons pour 1 fille)	Instabilité	Difficulté ou incapacité à se tenir à une activité intellectuelle, ludique, sportive.
	Bagarres, violences	S'emporte facilement, conduite dangereuse à l'égard des biens et/ou des personnes
	Fugues	Disparition prolongée, avec au moins une nuit à l'extérieur du lieu de vie habituel, à l'insu des adultes responsables.
	Vol, recel	Voler ses parents, amis et trafic avec les objets volés
	Conduites dangereuses	Prises de risque importantes sur la voie publique avec des engins à moteur ¹⁷
	Sports violents	Pratiqués en dehors de tout encadrement
	Accidents	Entorses, fractures, accidents de sports à répétition
Consommation de produits	Autres	Vandalisme, racket, tapage, conduite sexuelle (grossesse chez une mineure)
	Licite ou pas	Consommation en famille ou entre pairs. Voir « grille de consommation canabique à l'adolescence » en annexe.
Suicide	Idées de mort	Penser régulièrement à mourir sans définir les moyens d'y parvenir
	Discours suicidaire	Penser à se tuer en évoquant les moyens d'y parvenir
	Tentative de suicide ¹⁸	Passer par la symbolique de la mort pour dire à son entourage que l'on veut changer de vie

On peut noter que les troubles du comportement concernent les garçons et sont plutôt une attaque contre l'extérieur, la société. Après cette approche ayant pour but de contribuer à la formation, chaque «adulte ressource» a acquis «un autre regard» sur la problématique de l'adolescent.



3 L'équipe adultes ressources¹⁹

L'E.A.R est un groupe pluridisciplinaire et paritaire qui se met en place avec la volonté collective d'introduire du changement dans la dynamique de l'établissement. La mise en place de ce dispositif suppose l'adhésion à certaines règles de fonctionnement et le respect de certains principes.

La constitution de l'équipe

En premier lieu, il faut évaluer la demande dans l'établissement afin de voir si une majorité au moins, à défaut d'une unanimité, se dégage. Ensuite il faut banaliser une journée de formation destinée à l'ensemble de la communauté éducative et notamment aux parents. Il est important qu'ils sachent sur quoi l'équipe va apporter de l'aide. La validation du projet par le conseil d'administration, voire son inscription dans le projet d'établissement, est aussi nécessaire.

L'E.A.R. est composée d'adultes ressources désignés du fait de leur fonction et de membres volontaires. Les premiers comprennent le chef d'établissement et son adjoint, le CPE et l'infirmière. Les adultes ressources volontaires sont ceux qui ont le désir de s'investir, quelque soit leur fonction, dans le repérage d'adolescent en difficulté : enseignant, surveillants, agents administratifs, d'entretien, de ménage et de restauration. Il n'est pas souhaitable que les parents fassent partie de l'équipe car ils ne sont pas tenus au devoir de réserve et ils n'ont pas toujours le recul nécessaire face à des situations difficiles.

Ces indications doivent être adaptées au contexte particulier de chaque établissement mais il faut se donner des repères temporels précis afin que l'action ne se dilue pas.

La formation de l'équipe

Cette formation qui doit être effectuée par des spécialistes comprend :

- Des éléments sociologiques : la longévité de l'adolescence (les 11/25 ans). Etre adolescent dans une société où la vie est de plus en plus citadine et individualiste, où la famille n'est plus communautaire.

- Des éléments psychologiques : la crise d'adolescence « normale » qui n'est pas sans risque, l'adolescent en crise.

- Des éléments psychopathologiques concernant l'adolescent malade.

Le fonctionnement

L'équipe constituée d'une quinzaine de personnes pourra se réunir une fois par mois pendant 2 heures ou 2 fois par trimestre pendant 2 heures. Il est

nécessaire d'établir un calendrier annuel en début d'année.

Trois principes doivent absolument être respectés :

- Le secret partagé : Toutes les histoires individuelles et familiales doivent rester strictement confidentielles.

- La présence d'un régulateur extérieur qui est garant du secret partagé et sécurise les adultes ressources parfois déstabilisés par l'exposé de cas difficiles.

- Une charte fixant les valeurs de la démarche pour l'unicité du groupe.

La préparation des cas présentés peut être effectuée comme suit :

- Approche biographique : Nom, prénom, date de naissance, contexte familial, ambiance, interaction, événements de vie (secret de famille, maltraitance)

- Approche symptomatique : au moins 3 symptômes pertinents avec les paramètres de fréquence et de durée.

La première heure est consacrée aux nouveaux cas présentés (4 à 7) et la seconde au suivi des situations précédentes.

Les situations d'élèves analysés dans ces réunions aboutissent à deux types de remédiations :

- La remédiation interne : le jeune peut présenter un besoin d'écoute et de cadrage. Ce travail peut être réalisé par les adultes ressources de l'équipe : on évite ainsi la pathologisation d'adolescents « normaux » qui peuvent être aidés différemment.

- La remédiation externe :

Elle concerne soit l'adolescent en difficulté, qui présente, un nombre significatif de symptômes pertinents. Il faut alors mettre en place une action d'aide, de soutien, d'accompagnement psychologique avec des professionnels.

Ou alors elle concerne l'adolescent malade dont l'état de santé nécessite des soins c'est-à-dire soit une orientation médico-psychologique adaptée soit une hospitalisation dans un service spécialisé qui accueille les adolescents.

L'évaluation

Du point de vue d'un établissement on peut mener deux analyses du dispositif : quantitative et qualitative.

Concernant l'aspect quantitatif, un bilan annuel permet de faire le point sur le nombre de situations analysées, le type de remédiations qui ont été utilisées. On peut aussi évaluer les recherches de solutions abouties (où l'adolescent recouvre un équilibre), inabouties (où les solutions proposées ne correspondaient pas aux besoins de l'adolescent).

Concernant l'aspect qualitatif, plusieurs éléments montrent de façon claire

l'intérêt d'une telle démarche :

- Cette interface enseignement agricole/santé permet sur le terrain de créer du lien entre les institutions qui ont habituellement des difficultés à se rencontrer. Une compréhension mutuelle des difficultés professionnelles de chaque métier permet d'apporter des réponses concrètes.
- L'existence d'une équipe adultes ressource dans un établissement scolaire et la présence d'un régulateur permettent souvent de sécuriser l'ensemble de la communauté éducative et de régler certains dysfonctionnements institutionnels et d'instaurer un climat plus serein.
- Les réunions de régulation avec études de cas concrets favorisent la distinction entre les élèves réellement en difficulté et les jeunes qui s'originalisent. Ces derniers, qui n'ont besoin que d'un soutien pédagogique et éducatif, restent du ressort des acteurs de la communauté éducative, ce qui constitue un renfort narcissique non négligeable.
- Enfin, l'expérience clinique a maintes fois démontré que, plus le repérage est précoce, plus on augmente les chances de résoudre rapidement les problèmes psychologiques d'un adolescent.

Bibliographie :

Nicole CATHELIN. « Psychopathologies de la scolarité ». Edition Masson. 2003

Marie CHOQUET, Sylvie LEDOUX. « Adolescents : enquête nationale ». Edition la Documentation Française. Collection INSERM. Paris. 1994

Boris CYRULNIK. « Les nourritures affectives ». Paris. Odile Jacob. 1996

Yves GERVAIS. « La prévention des toxicomanies chez les adolescents ». Préface de Francis CURTET. Editions de l'Harmattan. Collection Pratiques Sociales. Paris. 1994.

Daniel MARCELLI, Alain BRACONNIER. « Adolescence et psychopathologie ». Editions Masson, 4ème édition. Paris 1995.

Retranscription effectuée par Xavier Fidelle-Gay, C.P.E., après correction et accord de M. Yves Gervais.

Notes :

¹ Psychosociologue. I.S.A.T.I.S. : Institut Spécialisé Adolescence Toxicomanie Information Santé, Service Universitaire de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent. 68 rue de Slovénie 86000, Poitiers, tel : 05 49 01 44 93, Fax : 05 49 45 55 12.

³ Anatrella T., interminables adolescences, la société adolescentique dans la bibliographie.

⁴ Voir B. CSyrułnik : « les tuteurs de résiliences » dans la bibliographie.

⁵ Modèles nécessaires pour la construction de l'enfant (à l'intérieur ou pas du couple parental) mais avec amour et présence.

⁶ La plus étudiée car la plus nombreuse depuis les 25 dernières années.

⁷ Nécessitent un signalement au Procureur de la République sous peine de non assistance à personne en danger.

⁸ Voir « Complexe d'Oedipe » entre 3 et 5 ans.

⁹ Etude des facteurs déterminant la fréquence et la fréquence des maladies dans une population.

¹⁰ Douleur physique d'origine psychologique.

¹¹ A ne pas confondre avec l'anorexie qui est un refus pathologique de s'alimenter.

¹² Tout en consommant des friandises, or en terme de calories une grande barre chocolatée = un steak frite.

¹³ Qui provoque l'anorexie.

¹⁴ Inquiétude pathologique concernant son état de santé.

¹⁵ Emission involontaire d'urine, généralement nocturne.

¹⁶ Mal vivre ou craindre une dysmorphophobie soit un développement anormal d'une partie de son corps (poitrine par exemple).

¹⁷ Selon la délégation interministérielle à la sécurité routière, les accidents de la circulation constituent la 1ère cause de mortalité des 15/24 ans.

¹⁸ 150 000 tentatives de suicide en France/an. 1/3 d'adolescent dont 2/3 de filles et 1/3 de garçons.

¹⁹ Intitulée Groupe Adulte Relais dans la circulaire DGER/POFEGTP/C2002-03 du 17/12/2002 ayant pour objet les orientations générales sur la politique globale de la vie scolaire. Certains établissements agricoles utilisent le terme d'Equipe Adultes Relais pour l'abréviation E.A.R. qui signifie oreille en anglais.



Bibliographie

Adolescence

Anatrella Tony : Interminables adolescences, Cerf-Cujas, 1988.

Anatrella Tony : Entre adultes et adolescents, Cerf, 1995.

Birraux Annie : L'adolescent face à son corps, Bayard, Paris, 1994.

Braconnier Alain : Le guide de l'adolescent, Odile Jacob, 1999

Braconnier A., Marcelli D : L'adolescence aux mille visages, Masson, 1993.

Drogues : savoir plus, risquer moins. Drogues et dépendances. Ce qu'il faut savoir. Mildt, 2000

Dr Campbell Ross : L'adolescent, le défi de l'amour inconditionnel, Orion, 1985.

Coslin, Les conduites à risques à l'adolescence, A. Colin, 2003

Dolto Françoise : La cause des adolescents, Laffont, 1988.

Gervais Yves, Pour une prévention des toxicomanies chez les adolescents, A. Colin, 2003

Fize Michel : Adolescence en crise ? Vers le droit à la reconnaissance sociale, Hachette éducation, 1998.

Drogues : savoir plus, risquer moins. Drogues et dépendances. Ce qu'il faut savoir. Mildt, 2000

Ladame François : Les éternels adolescents. Comment devenir adulte ?, Odile Jacob

Le Breton David : Les conduites à risques, PUF, 2002.

Marcelli D., Masson : Adolescence et psychopathologie, 1999.

Philibert Christian, Wiel Patrick : Accompagner l'adolescence, du projet de l'élève au projet de vie. Chronique sociale, 1995.

Professeur Ph. Parquet : Pour une politique de prévention en matière de comportements de consommation des substances psychoactives, Editions du CFES, 1998.

Quelles préventions du suicide ?, Cahiers Pédagogiques, n° 342, Juillet-août 1999.

Les adolescents et la drogue

Anatrella Tony : Non à la société dépressive, Flammarion, 1993.

Angel Pierre et Sylvie : Familles et toxicomanies, E. Universitaires, 1989.

Bergeret Jean : Toxicomanie et personnalité, Que sais-je ?, n° 1941, 1982.

Bergeret Jean : Le psychanalyste à l'écoute du toxicomane, Dunod, 1981.

Bergeret Jean : Les toxicomanes parmi les autres, Odile Jacob, 1990.

Chabrol Henri : Les toxicomanies de l'adolescent, Que sais-je ?, n° 2700.

Olivenstein Claude : Destin du toxicomane, Fayard, 1983.

Olivenstein Claude : La drogue et écrits sur la toxicomanie, Gallimard, 1978.

Le suicide des adolescents

Chabrol Henri : La dépression de l'adolescent, Que sais-je ?, n° 2437.

Dr Haïm André : Les suicides d'adolescents, Paris, 1969

Ladame, Ottino, Pawlak, Masson : Adolescence et suicide, 1996.

Marcelli D., Mezange F : Les accidents à répétition chez l'adolescent, Traits anxieux, dépressifs et conduites de risque associés, 1998.

Pommereau Xavier : L'adolescent suicidaire, Dunod.



Groupes adultes relais

Anzieu Didier : La dynamique des groupes restreints, PUF, 1970.

Cardinet Annie : Ecole et médiation, Erès, 2000.

Cros Françoise : Le projet d'établissement scolaire : histoire, méthodologie et mise en œuvre, Education permanente, n 87, 1978. **Maccio Charles** : Animation de groupes, Chronique sociale, 1990.

Breton Denis, Jouvenet Louis-Pierre, Lasserre Henri, Meudre Danièle : L'intervention conseil et l'autonomie de l'établissement scolaire, L'harmattan, 1998.

Despaux, La mise en place d'un groupe adultes Relais, Mémoire professionnel, ENESAD, DIJON

Houssaye Jean : Le triangle pédagogique, Peter Lang, 1992. **Joyeux Yannick** : L'éducation face à la violence, ESF, 1996.

Meirieu Philippe : Repères pour un monde sans repères, Desclee de Brouwer, 2002.

Nimier Jacques : La formation psychologique des enseignants, ESF, 1998.

Winkin Yves : La nouvelle communication, Le seuil, 1990.

Articles dans la revue *Initiatives de l'enseignement agricole* (dans tous les bons CDI)

« Quelle éducation pour la santé ? » n° 6

Vidéos

Paroles d'ado (2000) VHS Secam, 30mn

Avoir 17 ans (2002) VHS Secam, 30mn

Le DVD «Adolescence» regroupe ces deux films.

Contact Eric Bitoun, Skopia Films, 21 rue de Fécamp, 75012 Paris



Des groupes adultes relais dans l'enseignement agricole...

établissement	Date de création	équipe	régulateur	fréquence	financement	contacts
LEGTA de BAZAS 2, avenue de la République 33430 BAZAS Tél.:05.56.25.00.59 Fax:05.56.25.21.00	septembre 2004	Equipe pluridisciplinaire (prof atos cpe cdi etc.)	psychanalyste, comportementaliste, sexologue	2h 7 fois dans l'année	aide financière du SRFD et un peu du lycée°	Chantal Compostella Infirmière chantal.compostella@educagri.fr
LEGTA Les Sardières BOURG En Bresse « Equipe adultes relais »	existe depuis deux ans		une psychologue clinicienne	se réunit environ tout les mois		Béatrice Nobecourt Infirmière Françoise Bernard CPE Jean Louis Benoit Enseignant d' ESC
LEGTA Edgar Faure à MONTMOROT (39) « Equipe adultes relais »	l'équipe adultes relais fonctionne depuis 1998	20 personnes équipe pluri-professionnelle	Une psychologue clinicienne	Réunions mensuelles	Lycée et conseil régional (l'an dernier : MILDT)	Carine Ribotti CPE Christian Vuillaume, Enseignant Sabrina Adam, orientation
Lycée de DARDILLY « Groupe adultes relais »	novembre 2001. Mise en route janvier 2004	Equipe pluridisciplinaire (profs atos, cpe, surveillant)	Formatrice assistante sociale Formation en psychologie	Tous les mois	demande de financement à la MILDT	Personnes à contacter : Hervé Desgouttes CPE. Madeleine Olympio Infirmière
EPL de DIGNE Carmejeane « groupe adultes relais »	Formation des membres en 2003 Mise en place progressive en 2004	7 agents, pour le moment	Un psychologue du CODES (04)	Une réunion mensuelle		Monique Audolly, Infirmière.
LEGTA de NEVERS-COSNE site de Challuy « groupe adultes relais »	Début de l'aventure en 2001-2002 opérationnel depuis février 2004.		psychologue clinicienne	5 fois/an	Prise en charge par le lycée (soit 343euros / an)	Françoise Challéat Enseignante Histoire Catherine Richard Enseignante EPS Linda Lecas Infirmière
LEGTA du Pflixbourg COLMAR Wintzenheim « TULIPE : Tutorat Lien Prévention »	depuis 3 ans					Gisèle Miltzine CPE gisele.miltzine@educagri.fr tél lycée : 03-89-27-06-40 tél : 03-89-27-92-75 (direct)
ENILV de La Roche-sur-Foron (74) «ERA» = Equipe Relais Adultes		composé de 7-8 personnes		réunion hebdomadaire de l'équipe		Karine Montreuil Sandrine Thévenot CPE
LEGTA OBERNAI (67) « groupe adultes relais »	Depuis plusieurs années					Olivier Heymann CPE
RADINGHEM	2 ans d'existence		Création d'une plaquette d'information pour les élèves			Fernanda Como infirmière Tél : 03 21 41 00 41

LEGTA Limoges Les Vaseix 87430 Verneuil sur Vienne 05 55 48 44 18 « groupe adultes relais»	Existe depuis quatre ans	8 à 10 personnes CPE, enseignants, infirmière, assistante sociale de la MSA	psychologue (formation à la psychologie de l'adolescent)	Tout les deux mois	budget d'établissement	Marie Ragot Animatrice régionale insertion odile Fourche Infirmière
LEGTA ANGOULEME L'Oisellerie « équipe adultes ressources »	7 ans d'existence	Une équipe fixe : infirmière, CPE, représentante des personnels Atoss, proviseur adjoint, psychologue d'une structure locale d'ac- cueil, de traitement et de suivi des ado- lescents + tout adulte souhaitant s'associer, pour information, réflexion... en fonc- tion des thématiques	Psychologue	1 fois par mois	aucun	Sophie Vazquez CPE Annick Duverger IDE Sylvie Maillolchaud MO Philippe Renard PA
LPA Contamine sur Arve	En cours de création					Christelle Pessey-Girod Enseignante
Legta de HYERES	En cours de création (la première réunion a eu lieu en mai 2004)	une quinzaine de personnes	Intervention de la psycho- logue clinicienne qui par- ticipe déjà au suivi de nos élèves et qui se propose pour être notre régulatrice			Joaquim Blanca, CPE
LEGTA LIBOURNE 33570 MONTAGNE tel:0557552127 fax:0557516613	En cours de création				Comment trouver le financement ?	Patricia Soto Infirmière patricia.soto@educagri.fr
LEGTA Jean Monnet 65500 VIC-BIGORRE	En cours de création		En projet : faire intervenir Yves Gervais pour une journée de formation (ou 1/2 journée) sur site, ou éventuellement formation inter-établissements pro- ches géographiquement (avec LPA Riscle et Tarbes)		Quel financement ?	Isabelle Goudier CPE isabelle.goudier@educagri.fr
LEGTA Fonlabour Route de Toulouse 81000 ALBI	En cours de créa- tion. 1ère réunion février 2004	Equipe pluridiscipli- naire (prof atos cpe secrétaire)	Psychologue clinicienne intervenant déjà sur le lycée		Lycée pour le moment	dominique Lacaze Infirmière Xavier Fidelle-Gay CPE