



FÉDÉRATION LAÏQUE
de centres
DE PLANNING FAMILIAL

SEXUALITÉ

Repères sociaux et culturels

5

Colette Bériot

L'éducation à la vie
affective et sexuelle en
contexte multiculturel



SOMMAIRE

AVANT-PROPOS

5

INTRODUCTION

6

MÉTHODE

9

CONTEXTE DE L'ÉDUCATION
À LA VIE AFFECTIVE ET SEXUELLE

10

CONTEXTE DES JEUNES

15

CHOC CULTUREL DANS
LES ANIMATIONS EVAS

17

ANALYSE DES CHOCS CULTURELS

20

PISTES D' ACTIONS

26

CONCLUSIONS

30

BIBLIOGRAPHIE

32

La collection *Sexualité : repères sociaux et culturels* se propose de regrouper des dossiers thématiques abordant la sexualité sous l'angle des comportements, de l'image sociale et des stéréotypes qui y sont liés. Les comportements liés à la sexualité tiennent autant de l'instinct que de la société dans laquelle celui-ci s'exprime. Les normes et les règles dans ce domaine sont nombreuses, complexes et évoluent dans le temps et dans l'espace.

Le but de ces dossiers est de proposer des repères et des pistes de réflexion sur des thématiques liées à la sexualité dans la société actuelle en reprenant d'une part, des entretiens avec des experts et des intervenants de terrain et, d'autre part, des études et enquêtes émanant des structures de première ligne dans le domaine abordé.

AVANT-PROPOS

L'immigration modifie les structures sociales et anthropologiques des grandes villes en Belgique, et surtout à Bruxelles. Elle entraîne des mutations dans la composition ethnique¹ et socioéconomique des quartiers. Cette évolution amène une modification du terrain d'intervention des centres de planning familial, en particulier de leurs animateurs et animatrices chargés de l'éducation à la vie affective et sexuelle (EVAS) dans les écoles.

Les écoles sont, pour la plupart, le reflet des quartiers où elles sont implantées. La discrimination sociale a en effet comme résultat la concentration des immigrés et des personnes économiquement faibles dans ces mêmes quartiers et donc dans les mêmes écoles².

Les adolescents de ces écoles sont un public difficile pour les professionnels chargés de l'éducation à la vie affective et sexuelle. En 2010, terminant ma carrière de psychologue au Centre de Planning Familial de Boitsfort, il m'a été permis de consacrer du temps à un travail de recherche et d'écriture sur ce thème.

Ce travail, je l'ai réalisé sous la direction de Pascale Jamouille, dans le cadre du certificat Santé mentale en contexte social : multiculturalité et précarité, formation continue en anthropologie, organisée par l'UCL.

J'y présente les témoignages d'animatrices aux prises avec ces difficultés et ce, après en avoir évoqué le contexte. Dans une phase ultérieure, je me penche sur les analyses et les interprétations qui éclairent les questions posées, pour enfin passer aux pistes d'action qui s'en dégagent.

¹ Notons d'emblée que les termes d'ethnique et d'ethnisation, comme d'ailleurs celui de race, ne renvoient pas ici à une notion essentialiste ou culturaliste. Ils sont à prendre dans le sens d'une construction sociale de désignation, d'infériorisation et de discrimination. Avec, en parallèle, la stigmatisation de différences de phénotype ou de couleur de peau chez la personne concernée. Il n'y a dans mon utilisation de ces termes aucun a priori de spécificité irréductible.

² WILLAERT D., DEBOOSERE P. Atlas des quartiers de la population de la Région de Bruxelles-Capitale au début du 21^e siècle. Bruxelles : Editions Iris, 2005. (Dossier n°42).

INTRODUCTION

QUESTIONNER LES MÉTISSAGES

« L'éducation devrait comporter un enseignement premier et universel portant sur la condition humaine. Nous sommes à l'ère planétaire; une aventure commune emporte les humains où qu'ils soient. Ceux-ci doivent se reconnaître dans leur humanité commune, en même temps que reconnaître leur diversité tant individuelle que culturelle. »

Edgar MORIN³

Psychologue de formation, j'ai, durant de nombreuses années, assuré diverses fonctions en centre de planning familial, dont celle d'animatrice en Education à la Vie Affective et Sexuelle (EVAS). J'ai ensuite participé à la formation des animateurs et des animatrices. Cela m'a permis d'être en contact avec nombre d'entre eux, avec leurs questions et leurs difficultés.

Il s'agit d'une formation interactive fondée sur la pratique. En début de formation, on interroge les participants sur leurs attentes. Ces dernières années est apparue une demande récurrente :

Comment aborder les classes multiculturelles ?

Les animateurs et animatrices en formation sont en demande de clés, de connaissances qui leur permettraient d'aborder les publics de cultures diverses sans heurts. Ils éprouvent fréquemment des difficultés dans l'enseignement professionnel et dans les écoles qui concentrent les jeunes issus de l'immigration.

Approfondissant cette question auprès d'animatrices en fonction, je me suis rendue compte des faits suivants : suite aux difficultés rencontrées dans les écoles à fort taux d'immigrés, il n'est pas exceptionnel qu'une animatrice déclare forfait, qu'elle renonce à sa fonction d'animation, lui préférant les activités d'accueil et de consultation au sein du même centre. Il arrive même que cela se solde par un départ pur et simple. Ces départs ou glissements de fonctions nécessitent un nouvel engagement, et ce sont bien souvent de nouveaux venus – nouvelles venues qui héritent des animations, domaine qui, parmi les missions des centres de planning familial, réclame pourtant de l'expérience et des compétences bien spécifiques.

³ MORIN E. Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur. Paris : Seuil, 2000.

De ces difficultés découle le fait que les écoles réputées difficiles – là où les efforts préventifs seraient le plus nécessaires – sont justement celles qui sont le plus délaissées. Non qu'il s'agisse d'un choix réfléchi des équipes des centres : au contraire, puisque des directives des pouvoirs publics incitent à donner une priorité à ce type d'écoles. Mais les difficultés auxquelles se heurtent les animateurs et animatrices sont telles que, subrepticement, d'autres écoles prennent la place, là où les animations se passent mieux et où le travail d'animation se révèle le plus gratifiant. Et comme, de toute manière, la demande des écoles dépasse largement l'offre d'EVAS, le risque est réel que les jeunes issus de l'immigration soient, dans ce domaine-là également, laissés pour compte.

Ce sont des propos comme ceux-ci, entendus de la bouche d'animatrices, qui ont orienté le choix de ma recherche

« Travailler avec l'école X, c'est l'horreur. C'est toujours le dernier arrivé qui hérite du paquet. Dans ces écoles-là, moi je pense que c'est inutile d'y aller, on n'a vraiment pas les mêmes valeurs. Et même, à la limite, c'est leur faire violence ! »

Consciente du problème que représente l'ethnisation des écoles à Bruxelles, le danger des ghettos, la menace de violence qui en résulte et le dommage au niveau du bien vivre ensemble, il m'a semblé utile d'examiner de plus près ces situations qui mettent à mal les animateurs, et animatrices surtout. Et d'enquêter également auprès de ceux et celles dont c'est le quotidien d'aller dans ces écoles, et qui persévèrent : les professionnels de l'EVAS qui se sont fabriqués un savoir-faire, ce quelque chose qui leur permet de continuer à remplir leur fonction, et pour certains avec plaisir et enthousiasme. L'objectif de ma démarche étant un mieux-être de tous les animateurs et animatrices, en vue de pouvoir faire face de manière adéquate aux publics ethniques.

Ma question de départ a évolué au cours de mes enquêtes et de mes lectures. Mon point de départ a été de me tourner vers ces animatrices en difficulté, d'écouter les récits de leurs expériences pénibles en milieu immigré, d'entendre leur malaise comme une souffrance professionnelle non reconnue. Ne s'agit-il pas, en effet, d'un manque de reconnaissance de la difficulté quand, par exemple, on envoie au feu de jeunes animatrices inexpérimentées sans leur fournir de possibilités de formation ou de réflexion adéquates ?

Au fil de mes entretiens, il m'est arrivé de penser que l'amélioration des conditions de l'EVAS résidait dans des modifications des conditions de travail d'abord, puis des stratégies de formation ou de la méthodologie : oui, mais pas comme ça. Travailler le cadre spatial, temporel, social : où, quand,

comment, à quel rythme et grâce à qui rencontrer ces jeunes. Ensuite s'intéresser à eux, prendre en considération leur culture, leurs valeurs, leur religion. Mais c'était toujours, au départ, en vue de faire passer nos idéaux d'émancipation dans le domaine de la sexualité et du genre : informer, éduquer pour rendre libre. J'étais encore là dans une position universaliste : ce public est différent, bien sûr, mais pas fondamentalement. Il n'y aurait là qu'une question de degré. Ce qui n'est pas tout à fait faux non plus. N'y a-t-il pas du multiculturel dans une classe de jeunes belgo-belges ?

Néanmoins, un glissement s'est opéré par la suite, qui concerne la finalité même de l'EVAS. Mes lectures m'ont permis de comprendre autrement les turbulences des jeunes en milieu immigré.

De comprendre que la difficulté vient sans doute du grand silence, dans les animations, sur la question de l'interculturel, de la ségrégation, du racisme. Cela m'a fait entendre autrement ceux qui s'en sortent dans les animations. Ceux-là s'attachent surtout et avant tout à la maturation psychique et sociale des jeunes, à leur construction identitaire, tenant compte de leur contexte de vie, acceptant d'être critiqués, acceptant de faire face aux conflits qui surgissent, non pour les résoudre mais pour en explorer les racines. Ceux-là utilisent l'EVAS pour élaborer avec le public multiculturel des repères pour la construction d'une identité métisse.

Et j'entends maintenant par là un métissage commun où l'animateur, quelle que soit son origine, accepte d'être lui-même modifié, affecté par l'échange : lui aussi métissé.

MÉTHODE

Je me suis d'abord tournée vers deux animatrices qui avaient arrêté de faire ce travail suite aux difficultés rencontrées dans des écoles professionnelles à forte population immigrée. Lors d'entretiens enregistrés, elles m'ont fait part de leurs difficultés et de leur contexte de travail, mes questions visant à ce qu'elles parlent du concret de ces difficultés, de leurs émotions. En fin d'entretien, l'une d'elles m'a confié ce dilemme : elle a abandonné, mais elle ne pense pas que, d'une manière générale, il faille laisser tomber ces écoles, alors, que faire ? J'ai senti chez elle, comme chez d'autres plus tard, l'espoir que mon travail contribuerait à résoudre cette question.

J'ai par la suite réalisé une interview de groupe avec quatre animatrices qui interviennent dans des milieux presque exclusivement multiculturels.

Ma question a, d'une manière générale, soulevé un grand intérêt dans le milieu des centres de planning, parce qu'elle aborde un thème qui fait problème et qui n'a pas encore trouvé suffisamment de lieux de réflexion entre animateurs. La Fédération Laïque de Centres de Planning Familial (FLCPF) propose pourtant depuis quelques années un module de formation qui, en 2011, porte le titre de *Formation multiculturelle* « Sexualité, migrations et culture ». Mes rencontres donnaient aux animatrices l'impression qu'il y aurait des pistes permettant de résoudre le problème. Elles attendent de moi une réalisation, un peu comme si je me trouvais chargée de la mission de récolter les avis des uns et des autres et qu'une synthèse pouvait apporter, sinon des réponses, du moins des éléments nouveaux à la réflexion. Ou comme si poser la question permettait simplement d'ouvrir la parole, et qu'enfin, les difficultés rencontrées avec certaines populations étaient reconnues comme légitimes.

En parallèle, j'ai, au fil des ans, accumulé des notes sur mes expériences d'animatrice, mes lectures, mes réflexions, quand moi aussi j'ai dû faire face à ce qui me semblait trop difficile dans mes animations avec les jeunes, d'origine étrangère ou non : des moments où je me suis sentie impuissante, où moi aussi j'ai été choquée par les propos ou les comportements d'élèves. D'autres notes concernent les dires des animateurs en formation. J'ai rassemblé ces notes et travaillé pour compléter les récits et réfléchir aux interprétations à leur donner.

L'analyse qui en a découlé inclut mes lectures, mes années d'expériences personnelles comme animatrice et comme formatrice, ainsi que la rencontre de deux animateurs-formateurs chevronnés,

ayant à la fois l'expérience d'animations dans le domaine de la sexualité et de la formation d'animateurs. Leur parole a permis une réflexion plus « politique » sur les questions que pose la fonction d'animateur en centre de planning familial. Forte de ce matériel, j'ai tenté, grâce à une vision distanciée de la question, d'élaborer quelques pistes de travail et de réflexion tant pour les animations que pour les formations à l'EVAS.

CONTEXTE DE L'ÉDUCATION À LA VIE AFFECTIVE ET SEXUELLE

Les animateurs des centres de planning familial ont pour mission d'assurer auprès des écoles un travail de prévention dans le domaine de la vie affective et sexuelle. Il s'agit d'aborder des questions qui, pour la plupart ne figurent pas dans les programmes de cours.

L'objectif est de permettre aux jeunes d'avoir accès à une information et à une réflexion qui rendent leur vie affective et sexuelle plus épanouissante, moins risquée et plus responsable.

A l'origine, il s'agissait exclusivement de réduire l'occurrence des infections sexuellement transmissibles et des grossesses non désirées. Mais peu à peu les objectifs se sont élargis. En effet, on s'est d'abord aperçu qu'il ne suffisait pas d'informer. « Mettre en garde » contre les dangers potentiels des rapports sexuels n'entraînait que rarement une modification des « conduites à risque⁴ ». Pour qu'une information dans un domaine aussi intime que la vie amoureuse entraîne réflexions et prises de conscience, il faut qu'elle touche, qu'elle interpelle. C'est ainsi que l'information pure a cédé la place à des séances d'animation : les animations EVAS.

⁴ La notion de « conduite à risque » désigne au départ des pratiques répétitives conduisant des personnes à se mettre en danger, sur les plans physique, psychologique ou social. Ces comportements peuvent traduire des tensions intimes, des difficultés d'éducation, de socialisation et d'insertion socioéconomique ou encore des conflits de genre, d'identité culturelle ou familiale : des difficultés qu'on pourrait qualifier de personnelles. Mais, dans une société où la précarisation augmente, les vulnérabilités se trouvent au cœur de l'expérience de personnes de plus en plus nombreuses et diverses. Si les fragilités personnelles du preneur de risque jouent un rôle évident, on ne peut ignorer la dimension collective de certains comportements (cf. JAMOULLE P. Des hommes sur le fil. Paris : La Découverte, 2005).

Par ailleurs, l'équilibre dans les relations amoureuses dépend de nombreux facteurs, psychologiques, sociaux, philosophiques, de sorte qu'on ne peut isoler les questions relatives à la sexualité des questions qui touchent la globalité de la vie des personnes, des jeunes en l'occurrence. L'éventail des thèmes des animations s'est considérablement élargi. Le projecteur n'est plus braqué sur les dangers mais sur une vision positive de la sexualité, de la santé sexuelle.

Le cadre actuel, pour la quasi-totalité des centres bruxellois, est déterminé par le décret de la Commission Communautaire Française du 01.01.1995 relatif à l'agrément et à la subvention des centres de planning familial. Ce décret stipule que les centres ont pour mission de « *préparer les jeunes à la vie affective et sexuelle, d'informer et d'aider les personnes et les groupes, notamment sur tout ce qui touche à la contraception, la prévention des grossesses non désirées, des maladies sexuellement transmissibles et sur tout autre aspect de la vie affective et sexuelle* » (art. 4)⁵.

L'EVAS nécessite un dispositif sécurisant qui donne une place à l'expression des sentiments. Elle ne peut se faire que dans le cadre d'une relation avec un adulte de confiance. En Belgique francophone, ce travail s'effectue principalement (mais pas uniquement), dans l'enseignement secondaire et en fin de primaire. Il s'adresse donc encore essentiellement à des adolescents.

L'EVAS a été confiée à des professionnels extérieurs au corps professoral: principalement les travailleurs de centres de planning familial mais aussi ceux attachés aux Centres Psycho-Médico-Sociaux (PMS) et aux Services de Promotion de la Santé à l'Ecole (PSE). Ces professionnels dispensent ces séances sous forme d'animations. « Animation » signifie qu'une place est laissée à la création, à l'expression spontanée, au jeu, de manière à sensibiliser les élèves et ainsi plus sûrement relier le thème de l'animation à la vraie vie des jeunes. Ces dernières années, les animateurs planning ont été confrontés à divers changements chez les jeunes qu'ils rencontrent à l'école, changements liés à l'évolution des populations scolaires mais aussi de la société dans son ensemble. Ils doivent maintenant faire face aux répercussions chez les jeunes de l'hypersexualisation des médias et aux retombées de la consommation effrénée d'Internet, avec ses sites violents et pornographiques, ainsi qu'aux difficultés rencontrées du fait de l'ethnisation de nombreuses écoles. Le résultat est qu'ils doivent souvent faire face à des faits et des propos crus et choquants, voire violents, qu'ils sont parfois confrontés à des comportements qui leur sont incompréhensibles, et qu'ils se sentent

⁵ ANDRIEN M., RENARD K., VANORLE H. Animations à la vie affective et sexuelle à l'école. Proposition d'objectifs, de thématiques et de stratégies. Bruxelles : Ministère de la Communauté française, 2003.

même dans certains cas indésirables. J'illustrerai ce malaise récurrent par le témoignage d'une animatrice.

« Je me souviens d'une animation avec un groupe de jeunes filles, toutes musulmanes, qui se passait au centre de planning. Au début de l'animation, on propose aux jeunes filles d'enlever les manteaux, les foulards, comme elles le font au début des cours, à l'école. Il y a eu une tension d'emblée, tout le monde restait sur le bord de la chaise, avec le manteau et le foulard. Ma collègue et moi avons pris le temps d'expliquer qu'on était là pour échanger des idées, des informations, et discuter, qu'elles pouvaient se mettre à l'aise comme à l'école. On sentait une attitude de fermeture des jeunes filles et, en allant plus loin, c'est le fait de parler de ces sujets-là qui faisait qu'elles n'avaient pas envie de déboutonner un seul bouton de leur manteau. Elles disaient : « Pour nous c'est Haram (péché) de parler de ça, on ne veut pas, et d'ailleurs, nous, ça ne nous concerne pas, car les relations sexuelles c'est après le mariage » A la fois, ça leur faisait violence d'être là et, en même temps, ça nous renvoyait une image violente de nous-mêmes. Qu'est-ce que, comme femme, comme professionnelle, comme animatrice, je faisais là ? A vouloir apporter quelque chose que peut-être elles ne voulaient pas ? Simplement essayer d'instaurer un moment de parole, d'échange, c'était déjà trop violent. »

C'est ainsi que naissent chez les animatrices des doutes quant à la légitimité de leur fonction. Ces doutes, vécus en situation, s'accompagnent du sentiment pénible d'être frappées en retour.

« Je sentais que peut-être je leur faisais violence mais, à la fois, j'étais moi-même violentée. J'avais l'impression qu'elles projetaient sur moi une image de quelqu'un que je ne suis pas, que dans leur imaginaire j'étais une femme de mauvaise vie, que j'allais les débaucher. Alors je me demande ce que je fais avec un groupe comme ça ! Est-ce que ça a du sens ? On est pourtant très attentives au respect, à la parole, à être avec leurs questions et à les accompagner dans leurs réflexions. »

Leurs intentions sont pacifiques, elles tentent une rencontre, cherchent l'ouverture, et se trouvent de ce fait d'autant plus vulnérables.

« Quand je suis sortie de cette animation, j'ai été mal pendant deux jours. Heureusement qu'il n'y avait pas une animation le lendemain car je n'en aurais pas été capable, j'avais l'impression d'avoir moi-même été victime de violence. »

Ces animateurs et animatrices sont pour la plupart psychologues, sexologues, assistant(e)s sociaux-ales ou infirmier(e)s, ayant reçu une formation à l'EVAS⁶. Ils ont plus ou moins d'ancienneté dans ce métier. Et, réalité non négligeable, ce sont, en grande majorité, des femmes.

Ce qu'on leur demande est souvent mal défini. La définition de la mission est pauvre au regard de la complexité de la tâche.

Le contenu de la mission d'animateur de planning peut varier considérablement d'un centre à l'autre. Dans certains centres, les animateurs occupent aussi la fonction de consultant psychothérapeute, sexologue ou assistant social ; dans d'autres, au contraire, ils sont engagés dans une fonction d'animateur à part entière, ils ont les mêmes diplômes mais leur temps de travail n'est consacré qu'aux animations. Par ailleurs, les publics-cibles privilégiés peuvent varier : tel centre s'est spécialisé auprès d'un public d'adultes (collectifs d'alphabétisation, maisons de quartier...), d'autres auprès d'enfants de l'enseignement primaire, ou auprès de personnes porteuses de handicaps.

Certaines équipes organisent des co-animations avec des professeurs motivés, ou avec le personnel des PMS et PSE. D'autres préfèrent préserver leur spécificité professionnelle. Des centres considèrent comme temps de travail, le temps consacré à la préparation et aux prises de contact.

D'autres ne comptabiliseront que le temps passé avec les élèves. Certaines équipes bénéficient d'une supervision du travail d'animation, alors que d'autres animatrices travaillent dans la solitude.

Que le centre offre ou non un cadre soutenant va évidemment influencer les ressources et la dynamique qui va mettre les animateurs en mouvement et en réflexion.

Beaucoup de centres fondés dans les années 60-70 avec une structure autogestionnaire garantissaient aux animateurs débutants un puissant soutien de l'équipe. L'animateur était son propre maître et s'identifiait tant à son centre qu'à la cause qu'il défendait : cause militante qui laissait peu de place au doute. Actuellement, les centres de planning ont une structure plus hiérarchisée, ce qui, bien souvent, accroît la distance entre direction, personnel de consultation et personnel de prévention. La manière dont les objectifs des animations s'insèrent dans les missions du centre en particulier, et de l'action de prévention de l'ensemble des centres de planning en général, diffère d'un centre à l'autre. Il en résultera un soutien plus ou moins effectif des animateurs.

⁶ Décrite dans : BERIOT C., IN 'T ZANDT K., PAÍVA N. Eduquer à la sexualité, un métier qui s'apprend. Bruxelles : FLCPF, 2010.

L'éventail des thèmes abordés en animation EVAS peut être très large : ils peuvent toucher à quasiment tous les aspects de la vie des jeunes. Néanmoins, les animations se centrent souvent sur les questions peu abordées ailleurs, les questions existentielles, celles qui mettent la plupart des adultes mal à l'aise, qui tournent autour de la sexualité, mais peuvent aussi aborder, par exemple, la mort et le suicide, ou le marquage du corps : automutilation, chirurgie esthétique, tatouages. Aborder ces questions en public exige qu'on soit à l'aise, non pas avec le tout de la sexualité, mais avec les registres que l'on peut mettre en mots, dans un cadre donné. Ce qui caractérise ceux et celles qui se chargent de l'éducation à la sexualité, c'est en principe leur familiarisation avec une manière d'en parler et de permettre qu'on en parle. C'est aussi d'être vigilant au cadre qui permet cette parole.

Ce thème de la sexualité met particulièrement les animatrices sur la touche avec les publics multiculturels. Les relations sexuelles hors mariage ont lieu partout dans le monde. Néanmoins, dans certaines régions du monde, on assiste à un déni de la réalité du phénomène. Dans ces contextes, les jeunes n'ont pas accès aux structures d'aide ou de prévention dont ils auraient besoin. On assiste alors à une recrudescence du nombre des grossesses d'adolescentes (comme aux Etats-Unis) et/ou à un nombre important de décès liés à des avortements clandestins (comme dans certains pays d'Afrique ou d'Amérique Latine).

En Belgique, la sexualité des jeunes est généralement admise ; elle n'est en tout cas pas illégale au-dessus de 16 ans. Les centres de planning familial fournissent aux jeunes qui le souhaitent des moyens de se protéger des grossesses non désirées, et certains pratiquent des interruptions volontaires de grossesse⁷. Un des messages dont sont porteuses les animatrices, c'est : « Vous vivez ici en Belgique, dans un pays qui accepte la vie sexuelle des jeunes. Il y a des moyens d'éviter maladies et grossesses non désirées ; il y a des lieux vers lesquels vous pouvez vous tourner, y compris en cas de grossesse accidentelle. »

Ces messages, s'ils sont dispensés comme tels, heurtent. Ils supposent une liberté sexuelle qui, dans certaines communautés, constitue un danger, une menace d'exclusion, un interdit.

⁷ Sur ce thème : COBBAUT N. Mineures enceintes : état des lieux en Communauté française de Belgique. Bruxelles : Fondation Roi Baudouin, 2009. Cette étude lie la précocité du premier rapport sexuel (facteur de risque de grossesse non désirée chez de très jeunes filles) au milieu socio-économique. Les jeunes de l'enseignement professionnel sont plus concernés que ceux du technique ou du général. L'auteur recommande de renforcer le travail de prévention dans ces écoles particulièrement.

CONTEXTE DES JEUNES

Le courant socioéconomique actuel dominant, ultralibéral, entraîne une dualisation sociale accrue. Cet état des choses exacerbe les tensions sociales et particulièrement les tensions ethniques. Dans nos pays occidentaux sont pointés du doigt les immigrés pauvres, leurs coutumes, leur religion.

La présente étude concerne Bruxelles. Les difficultés dont il est question surviennent avec les jeunes de quartiers défavorisés. Ces quartiers entourent le centre-ville sur son flanc nord-ouest : Saint-Josse, Molenbeek, Schaerbeek, Anderlecht. Les loyers y sont moins élevés, la salubrité des logements laisse souvent à désirer. Dans ces quartiers se concentre la population immigrée pauvre, qui tend à se regrouper par origine ethnique. C'est ainsi que certains quartiers sont devenus exclusivement turcs, d'autres exclusivement marocains. Les populations plus favorisées désertent ces zones. Il n'est pas excessif de parler d'un phénomène de ghettoïsation. Un phénomène que Didier Lapeyronnie caractérise par une double construction : « Le ghetto est construit extérieurement. Il est le produit de la ségrégation raciale, de la pauvreté, de la relégation sociale. La population qui y réside y vit de manière plus ou moins forcée pour des raisons raciales et sociales. Mais le ghetto est aussi construit de l'intérieur. Il est un territoire urbain à part, dans lequel la population, ou tout au moins une partie, a élaboré un mode de vie particulier, un contre-monde spécifique qui la protège collectivement de la société extérieure. »⁸

Dans ces conditions, la mobilité tant géographique que sociale devient problématique. Rares sont les occasions de se mélanger, de rencontrer l'autre, étranger, différent. Les jeunes de ces quartiers, s'ils franchissent les limites de leur territoire, sont souvent confrontés à des attitudes hostiles. Ils se retrouvent dans des lieux où les codes de conduite leur échappent. Ils font « tache ».

La couleur de leur peau, leur apparence, leur faciès portent les marques de leur origine et les confrontent au racisme ambiant. Leur vie est émaillée de vexations, de propos racistes, de refus, de regards peu amènes de la part de la population dite d'accueil.

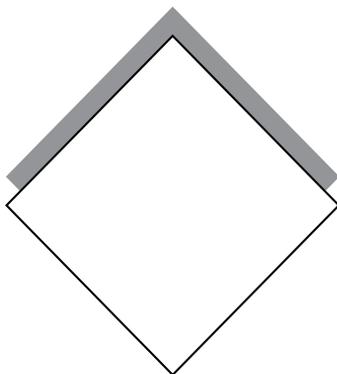
Les écoles de ces quartiers-ghettos ont de plus en plus tendance, elles aussi, à regrouper des jeunes de même origine. Les difficultés les plus aiguës en animation EVAS surviennent dans ces écoles-là. Le milieu

⁸ LAPEYRONNIE D. Ghetto urbain. Paris : Robert Laffont, 2008. p.11

scolaire est censé fournir aux enfants et aux jeunes des apports, des outils conceptuels qui leur permettent, sinon de conquérir une égalité, du moins d'acquérir des qualifications qui soient utiles et adéquates à leur réalité. Et pourtant l'école, elle non plus, n'aide pas ces jeunes à s'intégrer à notre société. Elle ne cesse de se montrer en faillite par rapport à l'un de ses objectifs énoncés : réduire les écarts entre les « élites » et les « cancre »

L'école, en Belgique, prône l'assimilation : on demande aux enfants et aux jeunes issus de l'immigration d'adopter valeurs, langues et coutumes des Belges de souche, ignorant souvent leurs singularités. Dès le plus jeune âge, on leur apprend à parler, lire et écrire à partir d'un matériel de vie qui n'est pas le leur. Les choses de « la vraie vie », de leur vraie vie, parmi lesquelles la langue maternelle, sont reléguées dans un autre monde, celui de la vie privée. Le monde familial est dénigré ou, dans le meilleur des cas, ignoré par l'école. On sait combien cette dualisation fragilise les enfants. En leur inculquant une vision clivée du monde, on leur transmet la conviction d'une sorte d'incompatibilité entre ce dont ils ont hérité de leur famille et ce dont ils doivent faire preuve pour s'intégrer⁹. Les enfants bénéficient rarement d'une aide adaptée qui tiendrait compte de leurs origines.

La Belgique est d'ailleurs pointée comme l'un des pays d'Europe dont l'école est la plus reproductrice d'inégalités. « Aucun autre pays industrialisé ne présente un fossé aussi grand entre les élèves issus de l'immigration et les autres, et les résultats obtenus par les jeunes d'origine étrangère sont parmi les plus faibles du monde développé ». ¹⁰ Le système scolaire entretient une ségrégation tant ethnique que socioéconomique par l'absence de mesures adéquates : là où d'autres pays ont légiféré pour enrayer le phénomène, la fréquentation des écoles, en Belgique, est laissée aux lois du « libre marché ».



⁹ Voir sur ce thème : MORO M.R. Enfants d'ici venus d'ailleurs. Paris : Hachette, 2009

¹⁰ JACOBS D., REA A., TENEY C. L'ascenseur social reste en panne : Les performances des élèves issus de l'immigration en Communauté française et en Communauté flamande. Bruxelles : Fondation Roi Baudouin, 2009. p. 6

CHOC CULTUREL DANS LES ANIMATIONS EVAS

Le choc se produit quand un jeune oppose à l'animatrice un comportement ou des paroles qui mettent en cause une des valeurs fondamentales de celle-ci. Nombreuses sont celles qui ressentent certaines interventions des élèves comme des agressions, des disqualifications, du dénigrement. Elles ont parfois bien du mal à y faire face. Ces agressions sont la plupart du temps verbales.

Le machisme des garçons

Venant des garçons, il s'agit surtout de propos méprisant la femme et lui niant les mêmes droits qu'aux hommes :

« Je me sens vraiment mal quand ils sont machistes, qu'ils sont tous d'accord pour dire que les femmes sont bonnes pour faire la cuisine et élever les enfants, et quand ils dénigrent celles qui travaillent. »

« A propos du mariage et des femmes, il y en a un qui m'a dit : une Turque pour la vie, mais bon, pour l'instant, des Belges, ça va. Ils sont terriblement méprisants à l'égard des femmes belges, et pourtant ils les recherchent. Je trouve que c'est révoltant, insultant pour nous. Ils nous collent une image dégradante. »

Voilà notre animatrice mise en demeure de bricoler une manière de mener son groupe alors qu'elle se sent disqualifiée et déprimée ou en colère. Au mieux, elle relance les interventions et en fait un débat dans le groupe.

« Mais dans les écoles « ethniques » où tous proviennent d'un même pays, il n'y a souvent pas de débat possible parce qu'ils sont tous du même avis. »

L'animatrice est venue avec le projet de faire diminuer les tensions de genre, de donner des informations utiles, de parler des ressources que représente un centre de planning familial pour les jeunes. Et la voilà face au jugement impitoyable de ces garçons qu'elle a en face d'elle.

« Mais comment faire pour assumer cette fonction quand on n'est pas respectée? C'est l'angoisse! »

Le « rigorisme » des filles

Les filles vont souvent reprendre à leur compte le discours d'oppression des femmes véhiculé par les garçons, dénigrer les femmes qui ne respectent pas les coutumes en matière de couple et de sexualité :

« Quand elles sont en groupe, elles se tiennent les coudes pour dire qu'on est une salope si on a des rapports sexuels avant le mariage. Il y a, chez elles, un véritable déni de la sexualité des jeunes. Quand on parle de l'éventualité d'une vie sexuelle avant le mariage, alors ça tourne court, c'est quelque chose qu'elles ne peuvent pas entendre. »

« Par ailleurs, elles s'interrogent beaucoup sur la virginité ; là, on sent qu'on peut leur apporter des informations et essayer de les faire réfléchir à ce que cela représente, mais elles remettent rarement en cause l'obligation qui leur est faite de rester intacte jusqu'au mariage. »

Des attitudes et comportements de filles peuvent mettre l'animatrice dans une position critique, parfois est porté sur elle un jugement implicite qui lui « enlève ses moyens » :

« C'était le printemps et on était dans une des pièces d'animation du centre de planning, au troisième étage. Quand il fait chaud, il fait très chaud dans ce local. Et moi j'étais en t-shirt à courtes manches, et elles, elles étaient fort habillées avec leur foulard. Une m'a dit : c'est parce que vous, vous êtes différente, nous on ne peut pas être habillées comme vous . Sur le moment j'ai eu l'impression d'être déshabillée, de me ressentir presque nue, alors que je portais un t-shirt tout à fait normal, rien de provoquant. »

L'homosexualité : un thème à éviter ?

Une animatrice :

« Avec ces jeunes-là, le sujet à éviter à tout prix, c'est l'homosexualité, car alors là, ils pètent un câble. Ils peuvent dire des choses inimaginables, que c'est contre nature. Ils peuvent se déchaîner, parler des violences sexuelles qu'il faudrait leur infliger, et aller jusqu'à dire qu'ils sont prêts à en tuer s'ils en rencontrent. »

On assiste là encore à une espèce de collision frontale avec une des visées prioritaires des animations de planning : lutter contre la ségrégation sur base des orientations sexuelles.

« Il y a un vrai travail à faire sur l'homophobie, mais comment ? »

Certaines ont tenté des stratégies :

« Je pense qu'il faut les mettre en situation : leur demander comment un homosexuel peut se sentir dans la classe avec des propos comme ça... »

« Peut-être définir le mot : l'homosexualité, c'est quoi, au fond ? C'est deux hommes ou deux femmes qui se mettent ensemble. Pourquoi ? Comment vous comprenez ça ? »

« Moi je leur pose la question : imaginons que votre fille ou votre fils vous ramène une personne du même sexe. Mais parfois, ils me répondent : C'est pas possible, ça n'arrivera pas avec la façon dont on l'aura éduqué. »

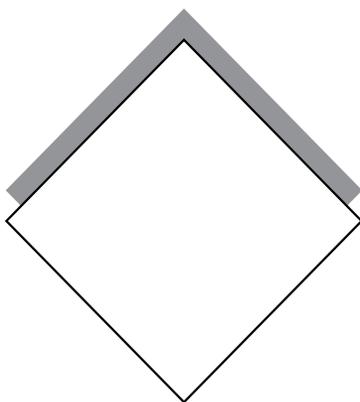
Mariages endogames : refus d'intégration ?

Les animatrices supportent difficilement l'attitude de fermeture aux mariages exogames. Elles y voient un repli communautaire.

« Cette affirmation : il est impossible que je tombe amoureux de quelqu'un qui n'est pas de ma culture. Ils ont 15, 16 ans, et déjà ils imaginent que l'amour se décide, se commande. C'est interpellant, une fille qui te dit : moi je sais que je ne vais jamais tomber amoureuse de quelqu'un hors de ma communauté. »

« Quand tu as vu cinq groupes qui te disent la même chose, on voit ça comme une fermeture, le fait qu'ils veulent rester les Albanais avec les Albanais, les Turcs avec les Turcs. C'est un rejet de l'intégration. »

« Bien sûr qu'on est dans la différence, on reconnaît qu'il peut y avoir des désaccords. Mais la différence prend toute la place. Il y a comme un mur. »



ANALYSE DES CHOCS CULTURELS

Malgré une volonté réelle de dialogue et d'invitation à l'ouverture, malgré de bonnes techniques d'animation, les animatrices se retrouvent bien souvent dans le désarroi. Comment changer notre regard sur ces chocs, sur ces épisodes qui risquent à tout moment de virer à l'affrontement ?

Un préalable : le contexte d'animation

Avant même la confrontation aux difficultés avec les jeunes, plusieurs actes ont déjà été joués, qui déterminent la suite. C'est parfois l'école qui a adressé une demande au centre de planning, une demande qui a pu transiter par le PMS ou le PSE, ou bien il s'agit de la demande isolée d'un professeur, sur un thème particulier. Il arrive que ce soit le centre de planning qui ait initié le projet. La collaboration peut être récente ou s'appuyer sur de nombreuses années de travail en commun. Il arrive que des rapports de confiance unissent les animateurs et leurs partenaires, mais aussi que le passé recèle des tensions et des rivalités qui n'ont pas pu être apaisées.

Direction et corps enseignant ont leurs représentations du planning familial et de ce dont il est question dans l'EVAS. A défaut de contacts avec les animatrices et d'un travail de préparation, ils font passer des idées erronées ou déplacées. Ou même, ils omettent parfois simplement de prévenir les jeunes de l'animation... Les difficultés liées à ce manque de préparation ne sont pas spécifiques du public multiculturel, mais elles peuvent dans ce cas être plus lourdes de conséquences.

Tension de genre – Tensions « racialisées »

Un des points de crispation est celui du statut de la femme, du machisme des garçons qui revendiquent un pouvoir sur la gent féminine. Didier Lapeyronnie éclaire cette question en analysant la forte tension de genre qui règne chez les jeunes des ghettos des cités en France. Il lie ces tensions à la lutte qu'ils doivent mener pour occuper une place digne dans la société. C'est en effet, quotidiennement qu'ils affrontent le racisme de la population dite d'accueil, qu'ils sont victimes du « délit de sale gueule ». Face à cette insécurité, leur identité se construit sur les points d'appui qui leur sont accessibles : essentiellement les ressources de leur communauté. Mais garçons et filles n'occupent pas la même

place par rapport à cette question : les hommes, plus que les femmes, souffrent d'une infériorisation sociale due à leur origine. Le racisme « les enferme dans une apparence corporelle qui est aussi une appartenance sexuelle et de genre » !¹¹

La féminité, si elle ne protège pas du machisme, peut par contre protéger du racisme. « Pour elles, le corps n'est pas assigné à une « race » particulière, mais au contraire écarte le regard raciste. (...) C'est pourquoi l'émancipation féminine, la liberté des femmes est vécue par les hommes comme une forme de trahison d'une solidarité raciale et sociale, une façon, au fond, de les dominer et de les assigner à une position raciale inférieure. »

Cette situation asymétrique permet de comprendre l'enjeu crucial que constitue le contrôle des femmes, et particulièrement le contrôle de leur sexualité. La virginité des filles prend une valeur symbolique. Les hommes et la famille y jouent leur dignité. Ils vont chercher dans la culture d'origine et dans la religion les ressources pour imposer le contrôle du corps des femmes. On comprend aussi les difficultés des femmes d'échapper aux contraintes qui leur sont imposées : ce n'est pas seulement leur libération personnelle qui est en cause, c'est aussi leur loyauté à l'égard de leur communauté. Communauté toujours aux prises avec des enjeux de domination dans le pays d'accueil.

Ces conflits de loyauté mettent les jeunes à vif. Entre filles et garçons, c'est bien souvent à couteaux tirés. « Dans ce monde social adolescent, si la guerre des sexes n'est pas nécessairement déclarée, bien souvent elle couve. »¹² Au niveau de la sexualité, tant filles que garçons sont le siège de tensions psychologiques personnelles, de conflits intérieurs puissants. Les garçons sont déchirés entre le désir d'expériences sexuelles et celui de trouver une partenaire stable, une épouse fidèle. Ils sont partagés entre le désir, la peur et le mépris des femmes.

Les filles, elles, oscillent entre le rêve du prince charmant et la méfiance que leur inspirent certains hommes de leur communauté. Elles sont écartelées entre la solidarité raciale et la soif de liberté.

« Des contextes familiaux fragilisent particulièrement les jeunes filles. Certaines ont grandi dans le manque affectif et la violence. Elles ont intériorisé une colère qui imprègne leurs relations amoureuses et les expose aux sévices. Des filles issues de l'immigration gèrent les conflits de génération ou de culture par l'évitement, les dissimulations, les doubles vies. Elles gagnent en liberté mais sont peu protégées dans leur vie cachée. Lorsqu'elles donnent prise aux prédateurs, elles le paient cash. »¹³

¹¹ LAPEYRONNIE D. Op.cit

¹² JAMOULLE P. Des hommes sur le fil. Paris : La Découverte, 2005.

¹³ JAMOULLE P. Fragments d'intime. Paris : La Découverte, 2009, p. 78

Certaines d'entre elles, sous la pression d'une hypersexualisation ambiante ou parfois même sous la pression des garçons de leur communauté, optent pour la liberté sexuelle. Elles mesurent rarement le retour de flamme qu'elles vont devoir essayer. Devenues objet sexuel, elles se retrouvent face au mépris de ceux-là mêmes qui les avaient entraînées. Elles doivent parfois même faire face à une exclusion de la part de la communauté. Une communauté qui n'est jamais aussi présente que quand son appui vient à manquer.

La sociologue Isabelle Clair, qui a longuement enquêté sur l'amour dans les cités, confirme :

*« Au fond, une fille n'a pas le droit de désirer : elle doit accueillir éventuellement le désir masculin (lorsqu'il s'exprime dans un cadre légitime) mais ne peut le susciter car alors elle provoque, elle allume. Les filles doivent être en position défensive; dès qu'elles en sortent, leur sexualité devient active et donc dangereuse. Toute sortie du rôle assigné est condamnée par la morale sexuelle des cités, confortée par une morale sexuelle largement convergente à l'échelle de la société. Le discours de la complémentarité implique donc que la démesure sexuelle « naturelle » des garçons, expression centrale de leur virilité, soit socialement rendue possible par la réserve sexuelle des filles, elle aussi naturalisée. C'est pourquoi l'ensemble du groupe social veille à ce que la moralité féminine soit globalement préservée et que toute défaillance – ou signe perçu de défaillance – soit condamnée. Cette veille est favorisée notamment par l'interconnaissance forte qui régit les relations dans les cités. La sexualité féminine, pour être jugée morale, doit être contrôlée, et les filles sont constamment sous contrôle. »*¹⁴

Provocation et construction identitaire métissée

Ces jeunes sont en pleine traversée de l'adolescence, une tranche de vie faite de turbulences, de remises en question. « La puberté et l'émergence du sexuel ne permettent plus à l'enfant de compter sur le crédit accordé à l'adulte. Le surgissement de la sexualité dans le réel du corps contraint le sujet à « canaliser », à faire passer ses manifestations pulsionnelles par la logique, par les modalités qui tiennent aux marques de sa propre identité. »¹⁵ Or leur identité est en pleine réorganisation. Ils ne savent pas très bien qui ils sont, qui ils veulent être, quels sont leurs modèles, à une époque où tout et son contraire peut faire office de référence. Comment naviguer entre des modèles familiaux, des modèles amicaux, des modèles de l'école, de la télé, d'internet, et au

¹⁴ CLAIR I. Amours adolescentes dans des quartiers d'habitat social. Informations sociales, 2007, n° 144, p. 118-125. Disponible sur : <<http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2007-8-page-118.htm>>. (Consulté le 1.10.2013).

¹⁵ FORGET J.M. Les violences de l'adolescent sont les symptômes de la logique du monde actuel. Bruxelles : Ministère de la Communauté française, 2007. Disponible sur : <<http://www.yapaka.be/content/les-violences-des-adolescents-sont-les-sympt%C3%B4mes-de-la-logique-du-monde-actuel-0>>. (Consulté le 1.10.2013)

sein d'une société qui promeut une référence unique à l'argent et la réussite, et qui, de surcroît, entretient l'illusion des satisfactions immédiates, du « tout, tout de suite » ? Un contexte qui pousse aux passages à l'acte, aux assuétudes, plutôt qu'aux constructions lentes.

On entend, dans les récits des séances EVAS, des propos et des comportements provocateurs qui, bien qu'ils suscitent la déstabilisation, appellent réponse. La provocation, les conduites à risques et, dans certains cas, la violence constituent un appel à la confrontation, un appel à la loi voire au conflit pour définir l'autre et, par voie de conséquence, se définir soi-même. La provocation, dans le processus d'adolescence, vise à déconstruire ce qui est donné comme évident dans le monde adulte, afin que soient posées de vraies questions qui puissent constituer un point d'appui pour les aider à se construire eux-mêmes dans leur singularité. « L'affrontement est la seule modalité à sa disposition pour tenter d'introduire une différence là où il s'agit d'un rapport à l'identique » ¹⁶ Se séparer de l'autre pour se définir, soi.

Les adolescents « secouent le cocotier » afin de mettre l'adulte hors de lui, espérant ainsi accéder à son fond de vérité. Quand l'adulte sera déstabilisé, triste ou en colère, le jeune aura accès à du neuf, de l'authentique, de l'inédit. Si l'adolescent pousse son parent à bout, c'est pour qu'il abandonne son discours construit et qu'il se manifeste par ses limites. La provocation met l'adulte en demeure de réagir, et de sa réaction dépendra soit une suite constructive soit une escalade violente. En effet, s'il n'y a pas de réaction ou si la réponse est du type répressif et arbitraire, l'adulte laisse et confirme le jeune dans sa toute-puissance. Dans ce cas, ce qui au départ n'est qu'un appel, peut se transformer en violence, en comportements destructifs.

Les jeunes issus de l'immigration, qui sont la plupart du temps en position de dominés dans leur rapport aux Belges « de souche » ont, pour se construire, un besoin particulièrement impérieux d'adultes présents et solides dans l'échange. D'adultes qui, dans la confrontation, offrent reconnaissance et légitimation.

Leurs conduites provocantes ou violentes sont souvent révélatrices de leurs difficultés transculturelles. Elles mettent parfois en scène une souffrance à l'état brut. « Pour l'enfant de migrants, l'adolescence est une période de vulnérabilité au même titre que les premiers mois de la vie et que le début des premiers apprentissages scolaires » ¹⁷, souligne d'ailleurs Marie-Rose Moro.

Une vulnérabilité à chercher du côté du besoin de répéter le traumatisme qu'a constitué l'exil pour ses parents et, le cas échéant, pour lui-même.

¹⁶FORGET J.M. Ibid.

¹⁷MORO M.R. Op.cit. p. 101

« Le besoin de traumatisme existe de façon aiguë chez les enfants de migrants. L'exil étant le traumatisme vécu par les parents et porté par les enfants. L'exil est le temps zéro du traumatisme pour ces enfants. Le besoin de traumatisme des adolescents migrants est donc une donnée complexe qui prend place dans les conséquences de la logique migratoire des parents. L'adolescent se structure sur un clivage et une logique traumatique, ce qui a pour conséquence : une tentative de répéter les traumatismes sous toutes leurs formes, comme pour trouver à travers le trauma la sensation de vie ; une appétence pour les agents métamorphosiques (drogues, techniques théâtrales, constitution de néogroupes...), qui permettent de changer notre identité, même si c'est de manière illusoire et transitoire. La rencontre avec le monde extérieur se fait de manière traumatique et violente : s'affronter pour se sentir être, s'affronter pour dire sa différence, s'affronter pour tenter de modifier le monde. »¹⁸

La provocation, vue sous cet angle, fait partie d'un processus de construction identitaire métissé. Hamid Salmi¹⁹ retrace le processus de construction identitaire des jeunes confrontés à des logiques culturelles contradictoires : « Les enfants de migrants sont pris entre deux modèles identificatoires. L'un pousse vers l'amont : celui de leur monde d'origine, qui les incite à s'identifier à leurs pères, grands-pères, ancêtres fondateurs et divinités. L'autre, celui de l'école, les contraint à une cascade d'identifications en aval, dont les référents sont les professeurs, les contenus et niveaux d'études. » Cet auteur pointe le risque de rejet radical de l'une ou l'autre de ces appartenances ou encore de l'identification à une autre civilisation, fantasmée et mythique : « Quête qui rend les jeunes vulnérables aux prédicateurs totalitaires qui leur offrent une nouvelle appartenance aussi factice que violente, où les ancêtres sont remplacés par des figures archétypales religieuses. »

Un autre risque, pointé par différents auteurs, est de voir l'écartèlement, dans lequel se trouve le jeune, déboucher sur un clivage intrapsychique²⁰, une coupure²¹ qui l'amène à être et se vivre comme une personne différente selon le milieu dans lequel il se trouve. Jean-Claude Métraux²², quant à lui, modélise les destins possibles de la construction identitaire chez les jeunes migrants en définissant quatre pôles selon deux axes. Ces deux axes mesurent, l'un la valeur donnée à la culture d'accueil,

¹⁸ MORO M.R. Ibid., p. 102

¹⁹ SALMI H. Enfants de migrants : crise, rupture et médiation en milieu scolaire. Empan, 2006, n° 63, p. 128-133. Disponible sur : <<http://www.cairn.info/revue-empan-2006-3-page-128.htm>>. (Consulté le 11.06.2013)

²⁰ La psychanalyse définit le clivage psychique comme une séparation étanche d'affects opposés, de façon à ce que les uns ne contaminent pas les autres. Ce processus s'élabore quand la synthèse des désirs contradictoires est trop anxiogène, qu'aucune autre modalité d'intégration n'a été trouvée.

²¹ Le concept de coupure est développé par BASTIDE R. Le candomblé de Bahia. Transe et possession du rite de Candomblé (Brésil). Paris : Pocket, 2001. (Terre humaine)

²² METRAUX J.C. Adolescents du sud malades de l'échange inégal. Revue médicale de Suisse romande, 2001, n° 121, p. 551-554

l'autre la valeur donnée à la culture d'origine. Et selon les différents aménagements qui ont été possibles pour le jeune, il navigue entre quatre pôles définis comme « intégration créatrice », « assimilation », « exclusion » ou « ghetto ».

Le pôle « ghetto » décrit par Metraux résulte d'une valorisation excessive, sinon exclusive, des racines, de la famille et d'un regroupement communautaire dans un même quartier. Quand un jeune se trouve confronté aux autochtones (comme c'est inévitablement le cas au travers de l'école, des institutions, des sorties) et que l'écart est trop grand, qu'une conciliation n'est pas possible.

Certains se constituent une personnalité qu'on pourrait qualifier de dédoublée. En famille et dans la communauté, ils respecteront les prescrits à la lettre, et hors du quartier ils adopteront un langage, un comportement, des pratiques du pays d'accueil. On parle alors de personnalité clivée.

Pour éviter ce clivage, il est nécessaire de fournir à ces jeunes, des repères mixtes et des passerelles, de leur permettre de se former auprès d'adultes « réconciliateurs ».

L'adolescent en difficulté transculturelle a besoin de rencontres bienveillantes dans le pays d'accueil, de personnes qui reconnaissent son itinéraire, sa confusion, ses tensions. « Dans le parcours de migration, on trouve fort heureusement ce type de rencontre avec des personnes bienveillantes, des personnes secourables. Les travaux en ethnopsychiatrie montrent d'ailleurs que ce type de rencontre favorise la résilience, car la migration comporte un vrai risque. »²³ Ces personnes bienveillantes légitiment les difficultés mais aussi considèrent et valorisent les ressources. « La reconnaissance des talents spécifiques que les différentes cultures permettent de développer contribue à l'estime de soi, mais aussi à la reconnaissance mutuelle qui se nourrit du sentiment de complémentarité, plutôt que de la concurrence. »²⁴ Grâce à ces rencontres, l'adolescent pourra, dans son développement, s'appuyer sur une transmission familiale. S'il ne trouve pas, dans l'inclusion dans la société qui est censée l'accueillir, une telle reconnaissance de son identité, il la cherchera dans l'exclusion, la transgression et la violence.

On ne peut pas comprendre ces jeunes sans tenir compte du parcours de leurs parents. Ils doivent pouvoir trouver dans le pays d'accueil des initiateurs du monde nouveau qui reconnaissent le monde ancien, celui des origines. Des pacificateurs qui ouvrent une voie positive aux métissages.

²³DI C., MEUNIER E., MORO M.R. Le complexe d'Ulysse ou les métamorphoses de l'identité dans le contexte de l'immigration. Disponible sur : <<http://www.rvh-synergie.org/>>. (Consulté le 11.06.2013)

²⁴DI C., MEUNIER E., MORO M.R. Ibid.

Métissage est un mot qui évoque mélange et tissage. Mélange d'entités différentes, « mélange de races » , dit le Petit Robert. Indépendamment de son acception biologique, le métissage sociologique que vivent les parents voyageurs et les jeunes issus de l'immigration est un travail de mise ensemble, de co-construction, de tissage. Le métissage que nous évoquons ici, et qui concerne les jeunes issus de l'immigration, désigne le processus qui consiste à s'inscrire dans le monde d'ici, en s'appuyant sur le monde d'origine des parents. Mais certains parents sont eux-mêmes d'origines différentes, ce qui entraîne un autre métissage à l'intérieur même de la famille.

Le métissage évoque également les processus de transformation continue d'une société multiculturelle : « Les migrations modifient la nature même des sociétés qui les accueillent, elles entraînent des processus de mélanges profonds qui transforment l'identité collective dans une respiration vivante et ouverte. Ce processus est identique à celui qui traverse les migrants eux-mêmes (...) Leur identité se modifie dans un processus long, parfois douloureux mais toujours créatif. Appelons ici ce processus « acculturation » chez les migrants et « transformation » chez les accueillants, même s'il s'agit du même processus en miroir – l'ensemble constituant le métissage des groupes, des individus, des pensées. » ²⁵

PISTES D' ACTIONS

Les analyses qui précèdent s'appuient tant sur les auteurs du champ que sur les récits des animatrices qui réussissent à nouer des liens positifs et fructueux avec les jeunes des écoles multiculturelles. Elles nous permettent de proposer des pistes qui peuvent déployer la créativité tant des animatrices que des jeunes.

Aborder d'entrée de jeu les spécificités culturelles

Plutôt que se laisser déstabiliser par des affirmations agressives de certains jeunes, relatives aux différences culturelles, il semble préférable d'aborder le culturel d'entrée de jeu, de travailler avec la diversité et les différences. Cet abord implique un décalage, il s'agit de quitter une position qui serait ethnocentrique, d'adopter une position cosmopolite reconnaissant et acceptant la pluralité et la diversité des cultures. Parlant de l'école, la sociologue, Marie Verhoeven, souligne combien cet esprit d'ouverture représente, pour les enfants et les jeunes, une opportunité

de se développer harmonieusement : « En rendant légitime la diversité culturelle, l'institution scolaire ou ses acteurs permettent aux élèves de capitaliser leurs répertoires au sein de l'espace scolaire. Ceux-ci ne se sentent plus tiraillés entre des identités irréconciliables, mais autorisés, à partir de leurs expériences multiples, à construire un rapport critique à toutes les identités. »²⁶

Lorsque, au démarrage de l'animation, l'adulte se montre curieux, intéressé par les jeunes, leurs cultures, leurs spécificités, il permet que se déploie des interrelations riches en apprentissages mutuels.

Judith Butler²⁷, par exemple, emprunte cette voie quand elle travaille la question du genre. Elle prend le culturel comme point de départ. Avec des jeunes, elle prône un travail qui vise à déconstruire les normes de genre. Elle propose d'interroger les différentes coutumes, à partir de question comme : « Comment se passent les rencontres, les mariages, les relations chez les uns et chez les autres ? » Il s'agit de questionner les jeunes sur les systèmes culturels qui portent les normes. Cette réflexion débouche alors sur ce qui fait tension dans leur vie : les loyautés conflictuelles, la résistance à la domination, les questions de reconnaissance et d'honneur. Ainsi peut-on aider les jeunes à assouplir leurs positions, à se métisser, à accéder à des remises en questions et à des choix assumés.

Ce mode d'intervention ressemble aux séances d'EVAS « qui se passent bien » : « *Moi, je commence par poser des questions comme : Comment ça se passe chez vous ? Si on prend l'homosexualité par exemple, ils vont me dire que c'est interdit par le Coran. Je dis : Ah ! Et quand ça arrive, comment c'est perçu, dans la communauté ? Alors ils se disent, tiens, on va lui expliquer, et ça ouvre tout de suite à autre chose, car ils sentent leur vécu valorisé.* »

Aborder les rapports de pouvoir

La question de l'injustice et des rapports de pouvoir, source des ségrégations dont les jeunes sont victimes, est rarement abordée dans les animations EVAS. Elle est aussi rarement abordée par les jeunes de manière directe. Ils se défendent d'une infériorisation sociale en survalorisant ce qui est à leur portée dans cette lutte pour leur dignité. Ils revendiquent ainsi leurs origines, leur culture, leur religion : « chez nous, c'est pas comme ça ».

Leur revendication est ailleurs. Ils testent : « Vous, du planning familial, vous venez porteurs d'un discours d'égalité et de respect, mais de quoi est fait votre regard, vraiment ? Dans quel rapport nous situons-nous,

²⁶ VERHOEVEN M. Stratégies identitaires de jeunes issus de l'immigration et contextes scolaires : vers un renouvellement des figures de la reproduction culturelle ? Education et francophonie, printemps 2006, vol. XXXIV, n°2.

²⁷ BUTLER J. Humain, inhumain. Le travail critique sur les normes de genre. Entretiens. Editions Amsterdam, 2005.

vous et nous ? « Ils veulent savoir s'ils seront considérés, respectés dans leurs particularités, leur différence, ou bien si l'animatrice, elle aussi, va profiter de sa position dominante. Ils attendent : Va-t-elle accepter les remises en question, considérer les critiques ? Va-t-elle aborder la question des discriminations dont ils sont l'objet ? Reconnaître que leurs familles doivent lutter pour le maintien de leur identité ? Va-t-elle expliciter de quoi elle est porteuse ?... Que nous veut-elle ? Aborder cette question de fond permet que survienne une rencontre jeunes-adulte, vraie rencontre faite de considération mutuelle.

Accepter la conflictualité

Accepter la conflictualité, c'est accepter le choc comme le début de quelque chose d'intéressant. Oui, il semble y avoir opposition. Mais, est-ce qu'une opinion en exclut une autre ? N'est-il pas possible de considérer nos positions respectives ? Cela suppose un lien entre les interlocuteurs, un lien qu'on pourrait qualifier de confiance dans l'écoute de l'autre : « Tu n'es pas d'accord avec moi mais je pense que tu vas m'écouter. Et me considérer. »

Dans son *Eloge du conflit*²⁸, Miguel Benasayag nous dit qu'assumer un conflit n'est pas le résoudre, c'est savoir qu'il est toujours partiel. Des éléments opposés peuvent être vrais simultanément, si on considère la complexité des éléments mis en jeu. Il nous dit aussi : « Evidemment l'acceptation du conflit empêche la jouissance d'avoir raison. » Accepter de ne pas avoir raison : voilà un sérieux obstacle à surmonter ! L'objectif est, pour les uns et pour les autres, de déployer sa propre pensée sans intention de convaincre, de prendre la mesure de tous les tenants et aboutissants qu'impliquent nos paroles.

Quand des jeunes disent « chez nous, c'est différent » , quand des positions sont opposées, il est toujours riche de faire l'exercice de chercher ce qui les rapproche. Poser la question de ce qui se ressemble, entre « chez eux » et « chez nous » c'est leur permettre de prendre conscience qu'il y a du « même » aussi quand on est différent. Etre attentif à ce qui est pareil, à ce qui est compatible et qui peut être relié. Se centrer sur ce que nous avons de commun.

Effectuer un travail de médiation

Ce qui va aider le jeune en position transculturelle, ce sont les interventions qui utilisent la multiplicité de ses référents pour l'aider à tisser des liens entre ses différents mondes. Réconcilier ses différentes cultures et lui permettre ainsi de pouvoir jouer de ses différentes attaches sans être obligé de se couper des unes ou des autres. A l'adolescence, les modes d'élaboration ne sont pas encore figés. L'identité est en

construction. Entre les différentes options, il y a encore du « jeu » . Dans sa relation avec l'adulte, « l'adolescent métis va, dans une compulsion de répétition, tenter de répéter sa rencontre traumatique avec le monde. Pour mettre tous les atouts de notre côté, il est nécessaire de construire un cadre souple de la non-anticipation. Pour cela le professionnel doit prendre la place de l'initiateur au monde nouveau tout en s'appuyant sur les parents de l'adolescent. Ainsi se retrouve constitué le relais qui manque. (...) Pour maîtriser ce risque transculturel et le transformer en nouvelles formes de vie, nous devons nous mettre dans cette position médiatrice qui lui a manqué; appuyée sur les parents et ouverte sur le monde nouveau. » ²⁹

Il s'agit donc là d'un travail de médiation entre différents modèles, de légitimation des valeurs des uns et des autres pour qu'une synthèse soit possible. Tant de questions peuvent être explorées qui vont servir cet objectif. A qui je ressemble ? Qui est différent ? Quels sont les liens qui me sont essentiels ? Comment je choisis mes amis ? Comment vais-je choisir mon partenaire ?...

Hamid Salmi a mené un tel travail de médiation au travers de groupes de paroles. Il le conclut ainsi : « Ce travail a permis de redonner à chaque monde culturel sa cohérence interne et de rendre visibles les postulats qui le fondent. Tout en favorisant l'interconnaissance entre les groupes, ce dialogue a pu soustraire les élèves à la confusion des catégories (citoyenneté, nationalité, religion, culture...) et réduire le clivage intrapsychique et culturel, rendant ainsi possible l'existence d'un monde partagé à univers pluriels. » ³⁰

Travailler sur les questions d'identité, d'affiliation, de loyauté fait partie de l'EVAS. Il n'est pas possible d'approcher les questions de la sexualité sans en être passé par là. Et il ne s'agit pas juste d'un préalable, ces questions sont la matière vive de l'EVAS.

²⁹MORO M.R. Op. cit. p. 114

³⁰SALMI H. Op.cit.

CONCLUSIONS

Les questions que pose l'EVAS en contexte multiculturel ne datent pas d'hier ³¹. Elles sont néanmoins devenues plus aiguës ces dernières années avec la concentration dans certaines écoles de jeunes de familles socioéconomiquement défavorisées, dont beaucoup sont issus de l'immigration. Les difficultés sont surtout vécues par les animatrices femmes qui forment la grosse majorité des animateurs de planning. La question du genre est donc posée d'emblée et de manière implicite : les animateurs sont la plupart du temps des animatrices.

Les provocations, la plupart du temps, concernent le machisme des garçons, l'homophobie, le rigorisme des filles, les revendications religieuses ou le refus d'intégration. Elles expriment souvent une rigidification des stéréotypes de genre. Une rigidification qu'on peut comprendre comme une défense contre le racisme ambiant : les garçons, stigmatisés comme étrangers, voient leur statut d'homme en péril et tentent de récupérer leur dignité par le contrôle des femmes et le rejet de l'homosexualité. Leur attitude constitue un retournement du stigmaté vers plus faibles qu'eux : ils sont stigmatisés, ils stigmatisent à leur tour.

On peut également lire dans ce retournement une réaction à la menace d'être « gagné » par le féminin, une réaction à la peur de perdre ce qui reste de virilité, surtout à une époque où beaucoup d'hommes se retrouvent sans emploi, sans statut social.

Dans ce contexte, les jeunes filles se doivent d'être des alliées dans cette lutte pour la dignité de la famille. Une femme qui voudrait s'émanciper est automatiquement confrontée à la question de la loyauté aux siens. S'affranchir des règles de vie de sa communauté implique une désolidarisation d'avec les hommes de son « clan », une trahison en quelque sorte.

Tenter de comprendre ne veut pas dire approuver, ni surtout considérer que les choses sont figées. Il s'agit plutôt de légitimer la souffrance liée à ces mécanismes et de rendre explicites les liens d'appartenance et les conflits de loyauté qui dictent les normes de genre. Ces normes peuvent être constamment remises en jeu, notamment à l'occasion d'un travail interactif, créatif, subversif.

Judith Butler évoque la « puissance d'agir en matière de genre » qui constitue cette part de capacité inventive des personnes, ouvrant à des possibilités d'assouplissement. Pour mobiliser cette puissance d'agir, elle développe l'idée de prendre ces questions par le biais de leur « traduction culturelle » ³².

³¹ Le planning familial dans un contexte multiculturel. Bruxelles : FBPFE, 1993.

³² BUTLER J. Op. cit

Le problème est que, trop souvent, ce travail d'animation EVAS se concentre sur la transmission des valeurs d'un idéal humaniste occidental – égalité de genre, épanouissement individuel, émancipation sexuelle –, passant sous silence les discriminations dont sont victimes ces jeunes. Restent dans l'ombre les urgences auxquelles sont confrontées leurs familles. Dans l'ombre également leurs questions essentielles : comment devenir des adultes respectés dans une société fondamentalement inégalitaire ? Comment concilier un héritage familial, culturel, religieux, avec les exigences contradictoires de la société où ils sont censés construire leur avenir ? Les réactions de refus ou les propos agressifs sont le résultat de ce silence.

Vouloir aborder les questions de sexualité en faisant l'impasse sur ces questions constitue une violence faite à ces jeunes. Les animatrices peuvent, à leur insu, accroître la pression discriminatoire. Elles représentent, qu'elles le veuillent ou non, la classe dominante, instruite, culturellement marquée par la société occidentale.

Les provocations des jeunes peuvent être comprises, dans leur effet déstabilisateur, comme une tentative pour tirer des animatrices des paroles authentiques qui donneront sens à leur rencontre.

Une interrogation : « Va-t-elle s'intéresser à nous ? Allons-nous bénéficier de sa reconnaissance, de sa considération ? » Voilà une opportunité offerte au dialogue interculturel.

Ces jeunes, aux prises avec les questions fondamentales de la construction de leur identité méritent de bénéficier de l'aide d'adultes référents qui les aident à construire des ponts entre les rives. Ce travail de médiation, certains s'y sont déjà engagés au sein des animations EVAS. Il consiste à accompagner chez les jeunes la construction de valeurs personnelles, singulières, à partir de repères interculturels. A les aider à tisser des liens, faire des rapprochements, voir ce qui est semblable, ce qui est différent, et prendre conscience des choix qu'ils posent.

En conclusion, nous proposons de revoir les finalités de l'EVAS en fonction des besoins spécifiques des jeunes issus de l'immigration : faire de cette opportunité, au sein de l'institution scolaire, un espace tiers où ces jeunes puissent rencontrer des adultes médiateurs, qui acceptent les confrontations, les critiques, les questionnements, afin de leur offrir des repères, des points d'appui qui leur permettent de se relier au social plutôt que de s'en exclure.

L'EVAS à l'école constitue un cadre d'échange extrêmement précieux pour faire face aux difficultés de l'interculturel : les espaces où aborder les questions de l'être, du devenir, de l'identité sont devenus rares dans une vie où les jeunes sont partout confrontés à une logique de la performance et de la consommation. L'EVAS en milieu multiculturel trouve, plus que partout ailleurs, sa légitimité, à condition d'en adapter les modes d'intervention.

BIBLIOGRAPHIE

ANDRIEN M., RENARD K., VANORLE H.

Animations à la vie affective et sexuelle à l'école. Proposition d'objectifs, de thématiques et de stratégies. Bruxelles : Ministère de la Communauté française, 2003.

BASTIDE R.

Le candomblé de Bahia. Transe et possession du rite de candomblé (Brésil). Paris : Pocket, 2001. (Terre Humaine)

BENASAYAG M., DEL REY A.

Eloge du conflit. Paris : La Découverte, 2007.

BERLOT C., IN 'T ZAND K., PAIVA N.

Eduquer à la sexualité, un métier qui s'apprend. Bruxelles : FLCPE, 2010.

BOURDIEU P.

La domination masculine. Paris : Seuil, 1998.

BUTLER J.

Humain, inhumain : Le travail critique sur les normes de genre. Entretiens. Editions Amsterdam, 2005.

CLAIR I.

Amours adolescentes dans des quartiers d'habitat social. *Informations sociales*, 2007, n° 144, p. 118-125. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2007-8-page-118.htm>. (Consulté le 11.06.2013)

CLAIR I.

Les jeunes et l'amour dans les cités. Paris : Armand Colin, 2008.

COBBAUT N.

Mineures enceintes : état des lieux en Communauté française de Belgique. Bruxelles : Fondation Roi Baudouin, 2009.

Dans le vif du sujet : Rapport relatif aux incidences et aux conséquences de la pauvreté sur les enfants, les jeunes et leurs familles

Bruxelles : Communauté française, 2009. Disponible sur : http://www.dgde.cfwb.be/fileadmin/sites/dgde/upload/dgde_super_editor/dgde_editor/documents/Rapports/rapport_pauvrete_12_.pdf

(Consulté le 1 1.06.2013)

DI C., MEUNIER E., MORO M.R.

Le complexe d'Ulysse ou les métamorphoses de l'identité dans le contexte de l'immigration. Disponible sur : <http://www.rvh-synergie.org/>. (Consulté le 1 1.06.2013)

Education sexuelle

Bruxelles : FBPFES, 1982. (Dossiers CEDIF)

FORGET J.M.

Les violences de l'adolescent sont les symptômes de la logique du monde actuel. Bruxelles : Communauté française, 2007. (Yapaka / Temps d'arrêt). Disponible sur : <http://www.yapaka.be/content/les-violences-des-adolescents-sont-les-sympt%C3%B4mes-de-la-logique-du-monde-actuel-0>. (Consulté le 1 1.06.2013)

GOLDMAN H.

Le retour des boucs émissaires. *Politique*, janvier-février 2011, n°68. Disponible sur : <http://politique.eu.org/spip.php?article1310>. (Consulté le 1 1.06.2013)

GRAULUS P.

Animations « vie affective et sexuelle » : Que disent les pratiques ? [Mémoire non publié] Université Lille III, 2006-2007.

HAMADI

Sans ailes et sans racines. Bruxelles : Les Apaches Editions, 2010.

JACOBS D., REA A., TENEY C.

L'ascenseur social reste en panne : Les performances des

élèves issus de l'immigration en Communauté française et en Communauté flamande. Bruxelles : Fondation Roi Baudouin, 2009.

JAMOULLE P.

Des hommes sur le fil, la construction de l'identité masculine en milieux précaires. Paris : La Découverte, 2005.

JAMOULLE P.

Fragments d'intime, amour, corps, et solitudes aux marges urbaines. Paris : La Découverte, 2009.

LAPEYRONNIE D.

Ghetto urbain. Paris : Robert Laffont, 2008.

MAALOUF A.

Le dérèglement du monde, éd. Grasset et Fasquelle, Paris 2009, Le livre de Poche, 2010.

MORIN E.

Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur. Paris, Seuil, 2000.

METRAUX J.C.

Adolescents du sud malades de l'échange inégal. Revue médicale de suisse romande, 2001, n° 121, p. 551-554.

MORO M.R.

Enfants d'ici venus d'ailleurs. Paris : Hachette, 2009.

MORO M.R.

Grandir en situation transculturelle., Bruxelles : Communauté française, 2010. (Yapaka / Temps d'arrêt). Disponible sur : <http://www.yapaka.be/content/grandir-en-situation-transculturelle>. (Consulté le 1.06.2013)

Le planning familial dans un contexte multiculturel
Bruxelles : FBPFES, 1993.

SALMI H.

Enfants de migrants : crise, rupture et médiation en milieu scolaire. *Empan*, 2006, n° 63, p. 128-133. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-empan-2006-3-page-128.htm>. (Consulté le 11.06.2013)

VERHOEVEN M.

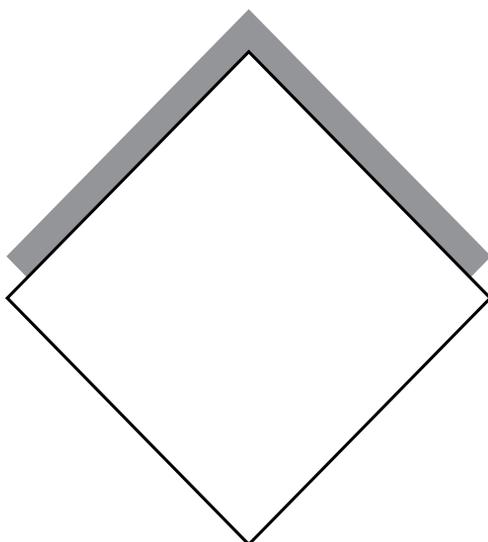
Stratégies identitaires de jeunes issus de l'immigration et contextes scolaires : vers un renouvellement des figures de la reproduction culturelle ? *Education et francophonie, printemps* 2006, vol. XXXIV, n°2, p.95-110. Disponible sur : http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIV_1_095.pdf. (Consulté le 11.06.2013)

VERHOEVEN M.

Les jeunes face à l'école. Forces centrifuges et construction de l'autonomie. *La Revue Nouvelle*, 2010, n°5-6, p. 84-91. Disponible sur : http://www.revuenouvelle.be/IMG/pdf/084-091_dossierVerhoevenOK.pdf. (Consulté le 11.06.2013)

WEISSMAN E.

La nouvelle guerre du sexe. Paris : Stock, 2008.



Edité par le CEDIF, Centre de Documentation et d'Information de la Fédération Laïque de Centre de Planning Familial (FLCPF), juillet 2013.

Conception et rédaction : Colette BÉRIOT.

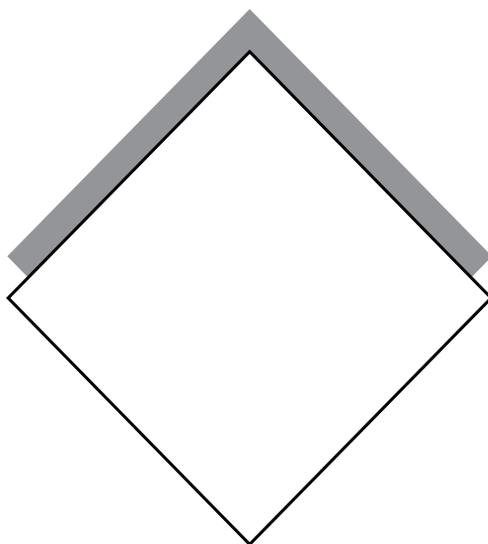
Coordination : Claudine CUEPPENS.

Comité de lecture : Dr Jean-Jacques AMY, Florence DUBIÉ (Planning Marolles), Hélène VANHAELEN (Plan F).

Graphisme et mise en page : Studio Press Communication.

© Tous droits réservés.

Dépôt légal D/2013/12.700/1





■ **FÉDÉRATION LAÏQUE
de centres
DE PLANNING FAMILIAL**

FLCPF - CEDIF

34 rue de la Tulipe • 1050 Bruxelles

Tél.: 02/502 68 00 • Fax.: 02/503 30 93

Courriel: cedif@planningfamilial.net

Site Internet: www.planningfamilial.net



**Avec le soutien de la Fédération
Wallonie-Bruxelles**



Editeur responsable : M. Keyaert. — 34 rue de la Tulipe — 1050 Bruxelles