

Permettre à des jeunes qualifiés de «délinquants» de suivre une scolarité extra-muros

La scolarisation au départ de l'IPPJ de Jumet : qu'en disent les jeunes ?⁽¹⁾

par Ingrid Gilles

À l'heure où l'on souhaite plus que jamais enfermer (dixit les dispositions légales prises afin de limiter les «balades» hors IPPJ suite à l'affaire Marius) et exclure pour mieux réinsérer, l'IPPJ de Jumet prône, a contrario, un projet institutionnel particulier : permettre à des jeunes qualifiés de «délinquants» de suivre une scolarité extra-muros. Cette philosophie résolument moderne n'est pourtant pas novatrice - cette expérience perdue depuis 1948 - et se veut toujours révolutionnaire surtout ces derniers temps.

Cependant et malgré ce climat ultra-sécuritaire, l'IPPJ de Jumet n'a pas choisi d'abdiquer devant les prescriptions de la nouvelle pénologie, ceci malgré leur contenu très racoleur auprès du grand public. Si la sortie encadrée de Marius est perçue comme scandaleuse, que dire alors de l'autorisation quotidienne accordée à la douzaine de jeunes (placés en section éducation ouverte à Jumet) en vue de se rendre à l'école, seuls... Est-ce là leur nouveau délit, prétendre un jour à recouvrer la «vraie» vie ?

Étudier l'IPPJ de Jumet, c'est tenter de sauvegarder une institution peu valorisée, mais au combien pertinente et porteuse d'avenir pour nombre de jeunes identifiés comme «déviant» par le système judiciaire. Ceux-ci ont ici l'opportunité de maintenir le lien avec leur «milieu naturel», celui dans lequel ils devront (sur)vivre ultérieurement via un outil thérapeutique s'il en est, «l'école» ! Cet article est donc l'occasion de s'intéresser aux stratégies développées par l'Institution Publique de Protection de la Jeunesse de Jumet afin de permettre la réussite scolaire de mineurs en difficulté dans ce domaine avant leur placement. Pour ce faire, il ne s'agit pas d'examiner «formellement» l'organisation institutionnelle, mais de donner la parole aux jeunes afin de connaître leur perception, leur représentation à ce sujet. Trop souvent «objets» de leur placement, les jeunes ont eu l'occasion de s'exprimer par rapport à leur prise en charge - scolaire

-, spécificité de «leur» institution d'accueil et bien souvent priorité de «leur» Juge de la Jeunesse.

Avant d'exposer le fruit de nos recherches, un constat issu de la recherche de Delens-Ravier et Thibault mérite toute notre attention. Il s'agit d'un postulat selon lequel les mineurs distinguent l'école comme «le premier lieu où se joue l'exclusion [mais également comme] la seule voie [à envisager] pour s'en sortir⁽²⁾» et ce même s'il «faut dire que les exigences des Juges de la Jeunesse sont pratiquement toujours orientées vers la reprise d'une formation, les jeunes s'y conformant d'abord pour pouvoir sortir de l'IPPJ»⁽³⁾.

Dès lors, notre première hypothèse consiste à envisager l'élaboration par l'Institution Publique de Protection de la Jeunesse de Jumet d'une politique de renforcement positif de ce mode de pensée auprès des jeunes qui lui sont confiés en vue, in fine, d'atteindre la réussite scolaire, mais surtout d'inculquer le «sens de l'école».

Ainsi, via une approche empirique et inductive, nous avons essayé d'identifier et de comprendre les dispositifs pro-scolaires à l'œuvre, lors du séjour d'un jeune à Jumet. Dans la mesure où cette recherche porte sur le point de vue de l'acteur, cette méthode de type «qualitative» est indubitablement la plus adéquate en vue

* Criminologue et assistante sociale du Service droit des jeunes de Namur.

(1) Article issu du mémoire - du même nom - présenté par Gilles I. en vue de l'obtention du diplôme de licencié en sciences criminologiques (année académique 2005-2006) à l'Université Libre de Bruxelles.

(2) Delens-Ravier et Thibault, Jeunes délinquants et mesures judiciaires : la parole des jeunes, Bruxelles, Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse de la Communauté française, 2001, p. 217.

(3) Idem, p. 217.

Neuf jeunes interviewés sur dix ont au moins connu un renvoi

de récolter notre matériel initial : le discours des mineurs.

Donner la parole aux jeunes lors d'une interview, voilà une bien drôle d'idée me direz-vous ! Surpris, la plupart de nos interlocuteurs se sont interrogés sur la validité d'une telle démarche. Celle-ci n'a pas toujours été considérée comme scientifique ou « professionnelle ». En fait, il est difficile pour certains d'accorder de l'importance aux dires des jeunes, ceux-ci étant forcément biaisés, puisqu'ils sont le reflet d'un point de vue a fortiori négatif de l'institution. Nous revendiquons ce choix car il s'agit de s'intéresser au vécu de ceux qui « testent » le projet pédagogique de l'IPPJ de Jumez. Si ces jeunes n'ont pas le droit de s'exprimer à ce propos ou si leurs discours sont disqualifiés d'entrée de jeu, un réel problème s'installe : on ne peut pas prétendre resocialiser ou a minima rescolariser un individu sans admettre qu'il a, lui aussi, sa manière d'agir et de penser dans ce processus. Il ne s'agit alors plus d'éducation, mais de dressage.

Que pouvons-nous retenir de l'analyse du discours des jeunes ? Quelles sont leurs histoires ?⁽⁴⁾

Tout d'abord, nous allons nous attarder au passé scolaire des jeunes. Il s'agit de répondre à la question : pourquoi sont-ils devenus allergiques à l'école ? Nous voulons par ce biais, décrypter le processus de rupture dans lequel ils se sont enlisés sans plus savoir s'en dépêtrer.

Au niveau de leurs antécédents

Changer d'établissement scolaire de manière systématique est sans conteste le premier indice d'une scolarité tumultueuse. Souvent accompagnés de renvois, ces mouvements répétés et incessants témoignent de la difficulté de ces jeunes à rester à l'école et plus particulièrement dans une seule école. Parmi les jeunes interviewés, tous énumèrent un nombre impressionnant d'établissements différents. Si certains jeunes ont rencontré leurs premiers ennuis scolaires dès les primaires, c'est davantage

l'entrée en secondaire qui pose question. En effet, en définitive, tous nous parlent de l'école élémentaire comme d'une période faste. Ainsi, en primaire, l'enseignant est une personne de référence pour le jeune qui est moins seul face à son travail scolaire. Une fois en secondaire, le jeune est livré à lui-même (sans plus aucune aide ni de ses parents - dépassés -, ni des enseignants trop distants). Dès lors, ses pérégrinations sont le signe de sa mauvaise adaptation à un nouveau mode scolaire. Sans plus aucune accroche, il multiplie les écoles et les difficultés tout en négligeant le véritable écueil : la transition primaire/secondaire. Ensuite, la situation ne cesse de se dégrader.

« En maternelle, pff, en primaire, ça c'est toujours bien passé... J'ai fait deux écoles... C'est tout. J'ai fait deux écoles, parce que j'ai fait une école et puis comme on a déménagé, j'ai voulu changer d'école et tout. Puis après, j'ai été en secondaire. Là, j'ai fait plein d'écoles, j'ai fait... J'ai fait, j'ai été à C. J'ai été, fffou, j'ai fait une. Puis j'ai, parce que j'étais dans un internat. Après là, j'ai été où ? Ah ouais, j'ai été... ouais au D... Puis, j'ai été à... Puis, j'ai été à E, puis j'ai été à F, ça fait quatre. Puis j'ai été au CEFA... 5 et puis ici ! En quatre ans, j'ai fait 6, 7 écoles », Jonathan.

Si passer d'un établissement à un autre n'est pas toujours synonyme de scolarité en péril, les multiples renvois, eux, le sont malheureusement. Ils sont d'ailleurs monnaie courante. Du point de vue statistique, neuf jeunes interviewés sur dix ont au moins connu un renvoi, lorsqu'ils n'en n'ont pas subi quatre, cinq ou six et ce, consécutivement.

Ainsi, les expulsions scolaires vécues par les jeunes sont très nombreuses et se succèdent souvent à un rythme rapide. Il est donc normal que celles-ci engagent un processus de rupture scolaire.

« Ouais, 1^{ère} générale à I à J..., renvoi scolaire au bout de deux mois à

l'école... Mon père, il a déménagé à K. Là, ils m'ont mis en 1^{ère} générale encore; je me suis fait renvoyer. Puis 2^{ème}, 2^{ème} pendant trois mois, je suis allé à L, je me suis fait renvoyer. Puis ils m'ont..., j'ai été dans un internat (une institution de placement). Ils m'ont mis à M, je me suis fait renvoyer. Ils m'ont mis à N, je me suis fait renvoyer. Ils m'ont mis en IPPJ, je me suis fait renvoyer de O et ici je suis à P et pas encore renvoyé », Hervé.

Les motifs de ces renvois sont divers et variés mais dépendent très souvent de la qualité de la relation entre enseignants et élèves. Lorsque celle-ci est conflictuelle, les enseignants usent peu à peu leur capital tolérance. Les « petites incivilités » peuvent rapidement se muer en un harcèlement incessant et insupportable. Une exclusion est souvent le fruit de multiples conduites scolaires. Isolés, ces événements ne peuvent conduire à un renvoi immédiat, mais cumulés, ils permettent allègrement celui-ci. Le comportement « a-scolaire » finit par être réprimé de façon expéditive. Outre les problèmes avec les enseignants, on notera également les ennuis avec les autres élèves, les entorses faites au règlement intérieur de l'établissement et donc autant d'occasions d'être éliminé du jeu scolaire. En dehors de ces incidents répétitifs, il se peut aussi qu'un épisode majeur se produise et conduise directement au renvoi, le cas n'est cependant pas fréquent.

« Perturbation des cours ».

« (...) Je sais pas moi, insulter le prof ou quoi, des bazars comme ça ».

« (...) Je déconnais à fond ».

« Je faisais plein de conneries ». Cyril
« ... Je foutais pas le bordel, c'est pas ça, c'est que si le professeur, il m'emmerdait ou s'il me répondait et moi, ben je faisais pareil, il me traitait, je lui répondais, c'était à force de faire ça quoi ! », Jonathan.

(4) Tous les prénoms utilisés dans cette section sont fictifs. Les villes et lieux sont identifiés par des lettres non représentatives de la réalité. L'âge des jeunes n'est pas inscrit en vue de garantir l'anonymat le plus strict.

Tous les jeunes interrogés ont au moins une année de retard

Tentative de compréhension : «alors que les collégiens en rupture scolaire ont souvent le sentiment que leur scolarité primaire s'est déroulée sans problème majeur, le collège leur apparaît comme un lieu de conflits interpersonnels, générateur d'injustices et de disqualification symbolique, ce qui a pour conséquence de 'gripper encore plus les relations pédagogiques et les apprentissages'»⁽⁵⁾. Dès lors, pour se venger, ils s'attellent à démontrer qu'ils n'ont que faire de l'école, ils la dénigrent même farouchement.

Rapidement repérés, ces jeunes ne font pas long feu; l'institution scolaire n'aime pas ces «gêneurs» qui l'empêchent de réaliser sa mission de reproduction sociale⁽⁶⁾.

Au vu de ces éléments, il importe de s'intéresser de très près à la problématique de l'échec scolaire, car celui-ci détermine fortement le parcours chaotique des jeunes rencontrés. Prenons pour exemple la classe «de première accueil». Celle-ci est un signe précoce d'une difficulté scolaire avérée; signe qu'il faut absolument prendre en considération, car il se traduit bien souvent par l'abandon de la filière générale. En effet, même en cas de réussite, une réorientation est presque automatique et sa seule issue est une deuxième professionnelle. Dès lors, l'échec rencontré en sixième année primaire risque d'initialiser une scolarité définitivement dévalorisée. Les chances de réussite scolaire et plus largement sociale se restreignent alors pour ces jeunes en difficulté dès leur entrée au collège⁽⁷⁾.

Entre les multiples circonvolutions des élèves et les exclusions dont ils sont l'objet, il serait extrêmement étonnant que leurs résultats scolaires ne s'en ressentent pas. Très peu enthousiasmés par l'école, les jeunes ne participent pas à la vie scolaire. Ils ne possèdent aucun matériel, même pas un cartable, et se présentent aux cours démobilisés : «**Avant,, j'avais même pas de farde, rien ! J'allais à l'école, j'amenais un bic dans ma poche**». Sylvain

Ceci démontre leur désaffection pour le domaine de l'apprentissage. Ils abdiquent sans se donner les moyens d'une

hypothétique réussite. D'ailleurs, comment prétendre à la réussite en l'absence de travail en classe ou à domicile ? Il est impossible d'atteindre un niveau scolaire acceptable sans collaborer ou étudier. La plupart de ces jeunes se distinguent donc par «une hypoactivité scolaire»⁽⁸⁾. Inévitablement, les cotes consignées dans leurs bulletins sont inférieures à la moyenne : «**J'avais zéro au bulletin et tout !**», Mickaël.

Afin de camoufler cette défaite, les jeunes interviewés s'évertuent à dissimuler le précieux cahier ou à le détruire. Cependant, dans un régime scolaire basé sur la méritocratie, il est difficile d'échapper à la quantification du travail scolaire. Celle-ci donne accès ou non à la reconnaissance des enseignants. En l'absence de cette dernière, l'école devient très vite une institution négative, dure et injuste qui n'a donc rien à leur offrir : «**J'avais jamais de bulletin. Mon bulletin, si je l'avais, je le brûlais, je le jetais par la fenêtre, je le cachais...**», Hervé.

Tous les jeunes interrogés ont au moins une année de retard, quel qu'en soit le motif : renvoi, échec scolaire, absentéisme, placement, mauvais choix d'options, etc. Non seulement ces jeunes «*doublent*» leurs années, mais en plus ils sont aux prises avec un phénomène bien connu : la dévaluation. Inscrits tout d'abord en général, ils passent ensuite en technique, puis finissent par «*chuter*» en professionnel. Selon Baudelot et

Establet, «la séparation entre le 'réseau primaire-professionnel' (pouvoyeur de métiers d'exécution) et le réseau 'secondaire-supérieur' (destiné à former les cadres dont le système capitaliste a besoin) constitue le fait structural fondamental, la 'vérité' sociologique et sociopolitique des statistiques scolaires. Système de division et d'exploitation de classe, le système capitaliste a 'besoin' d'un appareil de formation de main-d'œuvre et d'encadrement idéologique qui soit lui-même un appareil de division et de domestication. Cette division existe à l'état visible à partir des études secondaires. C'est le cas entre filières d'enseignement général, où s'enseignent des savoirs cumulatifs et théoriques qui permettront la domination sociale, et les filières-rebut, où par l'intermédiaire de prétendues méthodes 'actives' ou 'non-directives', 'on s'ingénie à faire travailler les élèves le moins possible' et à les 'infantiliser' en leur distribuant une culture au rabais, afin de mieux les préparer à la soumission»⁽⁹⁾. Ces relégations successives créent chez l'individu un sentiment de dévalorisation de soi dont les conséquences en terme scolaire sont catastrophiques.

«**Quand j'étais en 1^{ère} technique, ils m'ont dit quand je l'avais ratée..., ben ils m'ont dit que je pouvais passer en 3^{ème} professionnelle**». Sylvain

Loin d'appartenir à l'élite scolaire, ces jeunes «*exclus de l'intérieur*»⁽¹⁰⁾ via leur relégation et leurs échecs incessants

(5) Millet. M., et Thin D., «Ruptures scolaires, l'école à l'épreuve de la question sociale», Paris, PUF, coll. Le lien social, 2005, p. 122.

(6) «Avec «La Reproduction» (1970), Bourdieu et Passeron présenteront une vision implacable de l'institution scolaire, utilisant le pouvoir que lui délègue le groupe dominant pour 'naturaliser le social', c'est-à-dire faire en sorte que les 'héritiers' [des classes sociales dominantes] soient perçus comme les plus compétents, et légitimés, sur cette base, à accéder aux meilleures places. L'égalité d'accès est donc un leurre (puisqu'elle instaure une compétition au sein de l'école, dont les héritiers sortiront confortés) et les inégalités de résultats sont nécessaires». in Duru-Bellat M., Les inégalités sociales à l'école, Genèses et Mythes, Paris, PUF, coll. Education et Formation, 2^{ème} édition, 2003, p. 24.

(7) Au collège, «le milieu social est à associer à cette disparité des niveaux scolaires (tout en étant loin de les expliquer entièrement). À côté de cette variable, c'est maintenant le fait d'être à l'avance, à l'heure ou en retard qui devient le facteur important». En conséquence, «dans la mesure où les élèves de milieu populaire abordent le collège avec un niveau plus faible [ou une année de retard], l'élitisme du collège va en lui-même creuser les inégalités sociales, sans compter les nouvelles inégalités sociales attachées spécifiquement à ce niveau». in Duru-Bellat M., Les inégalités sociales à l'école, Genèses et Mythes, Paris, PUF, coll. Education et Formation, 2^{ème} édition, 2003, p. 24.

(8) Millet. M., et Thin D., «Ruptures scolaires, l'école à l'épreuve de la question sociale», Paris, PUF, coll. Le lien social, 2005, p. 166.

(9) I.N.R.P. «Sociologie de l'éducation, dix ans de recherches», Recueil de notes de synthèse publiées par la Revue Française de Pédagogie, Paris, L'Harmattan, coll. Education et Formation, 1990, p. 89.

(10) Expression utilisée par P. Bourdieu.

Le concept CEFA divise les jeunes, il a ses partisans et ses détracteurs

n'ont plus le goût de l'école. Alors à quoi bon perdre son temps, son énergie et sa jeunesse à y éliminer les bancs ? Il y a bien mieux à faire, comme par exemple découvrir la «vraie vie». Travailler, pendant une ou plusieurs périodes, tel un véritable ouvrier, répond à ce besoin d'émancipation. Ainsi, à défaut d'être reconnu par l'instance scolaire, il est préférable de tenter sa chance ailleurs et ce même dans des combines douteuses.

Premier symptôme de ce désengagement effectif, l'inattention est caractéristique d'une certaine lassitude à l'égard de l'école : «(...) **Je sais pas, j'ai jamais écouté un prof en fait**», Mickaël.

En second, l'absentéisme est une activité habituelle chez les jeunes interrogés. Ils s'évadent de leurs établissements respectifs à la recherche du plaisir, celui qu'il ne trouve pas à l'intérieur des murs de leurs écoles traditionnelles. Ils n'ont jamais véritablement accroché à celles-ci. Échapper à l'ennui, tel est le but à atteindre. Ces jeunes «brossent» et s'amuse de leur liberté nouvellement conquise. Ils veulent jouir de leur adolescence en refusant les contraintes. Plus rien ne les retient à l'école, même pas la peur de l'échec ; ils ont déjà tout raté et ils le savent. Alors il faut au moins profiter de cette jeunesse qui n'a décidément guère d'intérêt : «**Je brossais et tout... là voilà, tout le temps comme ça ! Puis ben, une fois que j'ai commencé à brosser, je me suis fait, on s'amuse mieux dehors qu'à l'école, donc ben, j'ai continué puis je me dis : 'ouais, je vais arrêter et tout mais j'ai jamais arrêté'**», Mickaël.

Précisons que «*les absences de l'établissement scolaire apparaissent quand les contraintes scolaires deviennent insupportables ou quand le sens de la présence en classe se dilue dans l'ennui et le sentiment de l'inanité des efforts qui pourraient être fournis pour tenter de recoller aux activités d'apprentissage*»⁽¹¹⁾. Ainsi, le décrocheur n'est pas un élève qui abandonne brutalement l'école sans jamais y revenir. «*Il a presque toujours cherché à attirer l'attention : soit en faisant des efforts et il reproche amèrement à ses professeurs de ne pas en avoir tenu compte, soit en se faisant remarquer par des comporte-*

ments d'insolence ou de violence, soit en cherchant à tricher pour améliorer ses résultats»⁽¹²⁾.

Cette situation est bien celle que décrivent les jeunes en quête d'un peu de joie ou de quelques expériences positives (le travail) : ils cherchent ailleurs ce que l'école ne leur procure pas légitimement.

Enseignants et élèves poursuivent des objectifs antagonistes d'après nos données. Il s'agit de luttes intestines liées au jeu scolaire. Face à des élèves difficiles, peu intéressés, les professeurs ont rapidement tendance à fuir. Ils les négligent au profit des «bons» éléments. Délaissés, les cancre s'animent : l'école n'est plus un vecteur d'apprentissage mais un simple *dada*⁽¹³⁾ servant à tuer le temps avant la majorité. Dès lors, les déambulations des jeunes en rupture scolaire sont le reflet - ou l'indice - des conflits quotidiens avec leurs enseignants. Leurs relations se muent en rapports de force qui expriment tout à la fois un rejet de l'univers scolaire ou un renoncement à y contribuer, une résistance aux exigences scolaires et à l'autorité professorale⁽¹⁴⁾ : «... **Avant, fin, le prof, il me disait : 'ça va ' ? Non, juste à voir ta gueule, ça va pas... !**», Hervé.

Nonobstant cette insouciance affichée, les jeunes connaissent les enjeux attachés à leur scolarité. Les apparences sont parfois trompeuses. Ils savent que dépourvus de bons contacts avec le corps enseignant, ils risquent plus facilement le renvoi, c'est-à-dire l'échec scolaire, à moyen terme. Le processus de rupture scolaire s'accélère ainsi avec la fixation des rivalités et des animosités entre élèves et professeurs. Or, en réalité, ces jeunes voudraient tant aimer l'école et y apprendre paisiblement dans une entente cordiale...

À cet âge, il semble bien difficile pour un adolescent - convaincu de la piètre

qualité de sa situation scolaire - de se choisir une carrière professionnelle.

Au milieu de ces parcours disloqués, il faut insister sur l'hésitation perceptible liée à l'option à agréer lors de la rentrée. Chaque jeune suit actuellement une formation de type «*professionnel*», mais sans toujours nourrir de grandes illusions. Ils seront juste «*des ouvriers*», peu importe ce vers quoi leur choix va se porter.

Le concept CEFA (ou le contrat d'apprentissage via les Petites et Moyennes Entreprises) divise les jeunes. Il a ses partisans et ses détracteurs. Expérience merveilleuse ou malheureuse, les jeunes qui l'ont vécue ont tous une opinion tranchée à ce sujet. Ce système n'est pas le remède miracle à toutes les difficultés scolaires. Il n'est pas «*le*» palliatif à un cursus défaillant. Il s'agit juste d'une possibilité supplémentaire afin d'apprendre. Il se peut toutefois que ni l'école, ni le CEFA ne conviennent pour un jeune donné. Dès lors de nouvelles formes de scolarité restent à inventer ou à réformer. Néanmoins chaque jeune a entrepris des démarches pour atteindre l'objectif scolaire. Lorsque la voie scolaire classique ne fonctionne pas, ils investissent dans d'autres alternatives, ils cherchent tout de même à satisfaire à l'obligation scolaire. Dès lors, ils ne sont pas - uniquement - les jouets de processus macro sociaux.

Découragés au point de vue scolaire, les jeunes présents à l'IPPJ de Jumet aspirent à d'autres cieux. À l'heure où les jeunes de leur âge songent à décrocher un diplôme, eux rêvent de travail et d'argent (cf. infra). Par conséquent, ils ne craignent pas de consacrer leur temps libre à s'essayer au monde du travail ou à perfectionner leurs compétences dans le domaine pour lequel ils ambitionnent de postuler par un emploi. Nous obser-

(11) Millet. M., et Thin D., «Ruptures scolaires, l'école à l'épreuve de la question sociale», Paris, PUF, coll. Le lien social, 2005, p. 180.

(12) Glasman D., Oeuvarard F., (sous la direction de), La déscolarisation, Paris, La Dispute, 2004, p. 107.

(13) Goffman utilise le terme *kicks* dans son ouvrage «Asile, Etudes sur la condition sociale des malades mentaux», Paris, Minuit, 1968, p. 113-115. Ce sont, en fait des dérivatifs servant à tromper l'ennui relatif à la vie en institution totale. Ce concept sera, par ailleurs, adapté à l'univers scolaire par Vienne P. dans l'ouvrage «Comprendre les violences scolaires, Bruxelles», De Boeck, 2003, p.26.

(14) Thin D. in Millet. M., et Thin D., «Ruptures scolaires, l'école à l'épreuve de la question sociale», Paris, PUF, coll. Le lien social, 2005, p. 191.

Ils ont désinvesti l'école qui ne les valorise pas

vons quelques tentatives - réussies - afin de trouver dans le monde du travail une reconnaissance que les jeunes n'ont pas lorsqu'ils fréquentent le milieu scolaire.

«Et le jour même, je suis sorti du bureau, j'ai vu le directeur, j'étais bien habillé et tout, le jour même, mon père, il m'a amené dans une maison et il m'a dit : 'allez, travaille'». (...)

«Et le jour là, jusqu'aux vacances, j'ai travaillé et puis les vacances, il m'a laissé, tranquille. J'ai travaillé pendant six mois, voilà, c'est tout !», Manuel.

Aimer l'école et y réussir est incontestablement le «produit» d'une stimulation parentale. Nous parlons ici d'éducation, mais ce n'est pas tout. Issus d'un milieu social populaire, les jeunes placés à l'IPPJ de Jumez considèrent que l'École n'a pas été pensée pour eux⁽¹⁵⁾. Leurs parents sont du même avis. C'est pourquoi, ils ont négligé d'initier leurs enfants à la pratique scolaire. Encore actuellement, peu d'adultes exigent réellement de leurs rejetons une prouesse à ce niveau. Toutefois, en agissant de la sorte, les premiers ont précipité le destin scolaire des seconds. Nombreux sont les parents qui manifestent leurs désaccords vis-à-vis des frasques de leurs enfants sans toutefois y mettre beaucoup de conviction. L'école ne constitue pas pour eux une nécessité ! Leur allocution n'est dès lors pas très concluante.

De façon générale, pourtant, la plupart des parents appliquent une sanction en vue de manifester leur mécontentement. C'est sans compter sur les ressources de leurs jeunes qui déjouent régulièrement leurs stratégies. En conséquence ces derniers jugent leurs parents trop laxistes. En réalité, *«les collégiens profitent des difficultés de leurs parents à mettre en place un contrôle régulier de leurs pratiques (à cause de contraintes professionnelles, de leur faible connaissance du fonctionnement des collèges, de la disqualification de leur autorité...) pour empêcher ou retarder les connexions entre les agents scolaires et leurs parents qui pourraient mettre au jour leurs échecs ou leurs pratiques absentes»*⁽¹⁶⁾. Dès lors, même si certains parents font preuve d'un grand intérêt pour l'école, ils ne parviennent pas à le transmettre à leurs enfants. Leurs con-

seils ne suffisent pas. Ils n'arrivent pas à communiquer la valeur de l'école. Dans les faits, c'est presque inévitable car rien, à la maison, ne rappelle cette dernière : pas de livres, pas d'activités de type «intellectuel», pas de travail scolaire (comme les devoirs) effectué avec l'aide de l'adulte, etc. Le thème de l'école ne fait donc pas recette en famille : *«Mon père, il voulait que je sois parfait. Une punition à l'école, il me punissait, et il me cassait et il était sévère avec moi pour que je réussisse et tout. (...) Ouais, parce que moi mes parents, ils essayent de me tenir à l'école ! Mais ils me tenaient pas à l'école ! (...)*», Mickaël.

Nombre de jeunes ont fait allusion à un internat. Il semble que leur entourage ou une autorité judiciaire ait systématiquement envisagé cette solution dans le but de favoriser un élan positif ou de stopper une spirale de décrochage, d'échec scolaire voire même de délinquance. Néanmoins, il faut veiller à être clair : ce groupe de jeunes utilise le terme «internat» de manière générique. Un placement en institution sociale (SAAE, IMP, etc.) correspond tout à fait à leur définition du home scolaire : suivre une scolarité extra-muros tout en vivant à l'extérieur de chez eux. Cette précision permet la compréhension, mais n'invalide pas, *de facto*, les dires des jeunes. À leur yeux, ce séjour est inefficace, trop peu contraignant.

Enfin, les relations de camaraderies déterminent pour beaucoup l'exaltation à (re)gagner l'institution scolaire. Si celles-ci sont négatives, quel agrément y a-t-il encore à la hanter ? Dès lors, une problématique scolaire pourrait éventuellement résulter de tensions entre condisciples.

En bref, en difficulté avec les apprentissages, les professeurs et parfois les élèves, les jeunes n'ont plus le goût de l'école. Cette dernière est pour une large part responsable de ces déconvenues estudiantines. Il suffit de penser *«au contenu même des programmes, largement hérités, malgré des évolutions significatives, d'une époque où seule une frange triée sur le volet accédait au secondaire. On peut évoquer aussi des facteurs tels que la multiplicité des maîtres, l'importance du travail à la maison, bref toute une organisation du temps et de la vie scolaire héritée des [lycées] et inégalement familière aux élèves»*⁽¹⁷⁾. En effet, les jeunes rencontrés semblent perdus face aux informations qui leur sont transmises via les leçons. De plus, une fois à la maison, ils n'entretiennent pas leurs acquis, ils ne sont pas coutumiers de l'effort scolaire (ils sont seuls pour effectuer leurs tâches, leurs parents ne sont pas capables de les aider). Dès lors, ils s'enlisent dans une dynamique d'échec et un passage en professionnel n'y change rien. Ils ont déjà désinvesti l'école qui ne les valorise pas, ce qui justifie le succès de formes alternatives d'apprentissage (CEFA, contrat PME).

L'étude des parcours scolaires des collégiens enquêtés nous montre des parcours scolairement hachés et chaotiques dont il est difficile de se dégager pour l'avenir. Pour ces jeunes, *«cette expérience scolaire est productrice d'un sentiment de disqualification et d'indignité qui n'est pas étranger à la révolte et à l'agressivité témoignée à l'égard des agents ou aux différentes formes de retrait du jeu scolaire»*⁽¹⁸⁾. En rupture scolaire, ils ne vont désormais plus à l'école et leurs parents troublés ne savent plus

(15) «Les sociologues [Bourdieu et Passeron] ont depuis longtemps montré la force des liens existants entre capital scolaire familial, et plus largement capital culturel familial, et parcours scolaire des enfants. (...) La dépossesion scolaire familiale n'est cependant jamais une condition sociale suffisante pour expliquer les difficultés scolaires rencontrées par certains élèves». *Il faut donc nuancer : si le facteur familial est important, il n'est pas décisif.* Millet. M., et Thin D., «Ruptures scolaires, l'école à l'épreuve de la question sociale», Paris, PUF, coll. *Le lien social*, 2005, p. 181.

(16) Millet. M., et Thin D., «Ruptures scolaires, l'école à l'épreuve de la question sociale», Paris, PUF, coll. *Le lien social*, 2005, p. 181.

(17) Duru-Bellat M., «Les inégalités sociales à l'école, Genèses et Mythes», Paris, PUF, coll. *Education et Formation*, 2ème édition, 2003, p. 73-74.

(18) Millet. M., et Thin D., «Ruptures scolaires, l'école à l'épreuve de la question sociale», Paris, PUF, coll. *Le lien social*, 2005, p. 205.

Lorsque l'enfant manque l'occasion de se créer des liens avec l'école, il rate également son rendez-vous avec la société

quels bons mots utiliser afin de les encourager. Nouvellement délinquants, ils sont rapidement placés à l'IPPJ de Jumet. Celle-ci est alors chargée de les (re)scolariser via un dispositif bien rôdé et une «vraie école», extra-muros. Il s'agit de faire face à ces anciens démons, scolaires bien entendu.

Dans un premier temps, nous faisons donc le même constat que Delens-Ravier et Thibault : «*Le parcours scolaire des jeunes est assez semblable pour tous. Les difficultés s'annoncent au début du cycle secondaire, même si souvent le parcours en primaire ne fut pas vraiment facile. Ce sont des jeunes qui éprouvent peu d'intérêt pour l'école*»⁽¹⁹⁾.

D'où vient ce manque d'attrait pour l'institution scolaire ?

Dans le cas d'élèves issus de milieux défavorisés, il existe un décalage considérable entre la culture scolaire et la culture familiale. En effet, «*la culture scolaire qui fonde la socialisation est loin d'être universelle et objective; elle est au contraire très proche de la culture familiale des élèves socialement favorisés avec qui s'établit une sorte de connivence tacite. Là où la plupart des individus voient un processus méritocratique de sélection, Bourdieu et Passeron montrent l'existence d'un processus arbitraire de sélection sociale opérant à l'aide d'une culture de classe dominante, revêtue des oripeaux d'une culture scolaire savante. L'école ne fait en quelque sorte que reconnaître les siens, c'est-à-dire ceux qui sont déjà au préalable socialement destinés à être reconnus par elle, identifiés par leur habitus de classe. (...) Sur les élèves d'origine populaire, l'appareil scolaire exerce une véritable violence symbolique. Ils vivent une véritable acculturation, tant la distance peut être extrême entre leur culture sociale d'origine et celle de l'école. Si les héritiers (les fils et filles des classes dominantes) ont ainsi la capacité naturelle de comprendre les règles du jeu, les autres sont toujours en décalage, incapables de dévoiler les 'ruses de la domination' et les embûches présentes dans le jeu scolaire*»⁽²⁰⁾.

Par conséquent, ce sont des élèves peu familiarisés aux coutumes de l'école qui lentement ne savent plus satisfaire aux demandes de celle-ci. Ces jeunes bénéficient peu de l'offre scolaire. Ceci est logique car le rôle essentiel de l'école est de mettre en correspondance la classe sociale d'un individu et sa carrière professionnelle supputée de part ses origines. En fait, rien dans la culture ouvrière ne convient au monde scolaire.

Isolés, ces élèves se détournent des apprentissages d'autant que les professeurs ont des espoirs moins «élevés» pour eux. Face à des enfants moins bien vêtus, s'exprimant avec moins de facilité, ils sous-estiment leurs possibilités de succès. Donc, ils les stimulent moins. La réussite de l'enfant est dès lors moindre, ce qui confirme les prévisions du professeur. Le jeune, lui, en se faisant tout le temps traiter d'incompétent commence par y croire, ce qui aboutit à une dévalorisation de l'image de soi. Ils perturbent les cours, sont punis par les enseignants, puis par leur établissement et en bout de course, ils sont exclus. Les parents sont malhabiles à rectifier cette interaction élève - enseignant qui tourne mal. «*Ils attribuent aux enseignants une autorité inabordable; ils se sentent impuissants et, parfois, ils ne trouvent pas d'autre solution que d'abaisser les ambitions scolaires pour leurs enfants*»⁽²¹⁾.

Pendant ce temps, ces derniers fréquentent un nombre élevé d'écoles en vue de repartir à zéro et recommencer sur «*le bon pied*». Or, talonnés par leurs «*mauvaises étiquettes*», ils sont repérés et donc plus sélectivement sanctionnés. Là, le cycle se répète jusqu'à ce qu'ils décident de décrocher via un absentéisme radical. «*Il n'y a aucune gratification à s'investir dans les activités scolaires qui ne leur procurent que des frustrations. La discipline scolaire, dans ce contexte-là, apparaît contraignante, vécue 'comme une entité de règles ennuyeuses*»⁽²²⁾.

«*ses sans aucun sens positif*»⁽²²⁾. Il n'y a donc pas d'attachement à l'école, celui-ci ayant échoué et, a fortiori, à la société.

Déçus, les jeunes se réfugient dans leurs groupes de pairs. Ensemble, ils rejettent massivement l'institution scolaire et se créent leurs propres expériences de vie. Ainsi, ils cherchent à compenser la perte de leurs activités d'étudiants. Influencés par quelques uns, ils commencent leurs premiers délits. Dès lors, ils seront victimes d'un processus de disqualification sociale qui ne va cesser de se renforcer : «*(...) Et aussi des copains, des mauvaises influences et des tchics, des tchacs !(...)*», Mickaël.

L'école est bien responsable de cette déchéance; pour preuve : «*'exclusion de l'école, suite à une stigmatisation, détériore bien davantage la perception de soi que l'étiquette officielle de 'délinquant' octroyée par le tribunal (Chastain, 1977)*»⁽²³⁾.

Ceci correspond en tous points à la théorie développée par Lode Walgrave : lorsque l'enfant manque en quelque sorte l'occasion de se créer des liens avec l'école - la première institution sociale - il rate également son rendez-vous avec la société. Cet échec augmentera le risque de nouveaux déboires dans d'autres institutions sociales. Cette situation dite de vulnérabilité sociétale peut ensuite se traduire par des manifestations délictuelles.

Récapitulons : les jeunes - de classe populaire -, «*mal préparés et mal accompagnés, sont vulnérables face à l'école. Ils risquent de devoir y constater leur incapacité à répondre aux exigences de conformité et de performances posées par l'école.*»

«*Les liens avec la société ne s'installent que difficilement ou pas; les jeunes risquent d'y subir; bien au contraire, la stigmatisation comme des perturbateurs inintelligents. Dans ces cas, ces jeunes*»

(19) Delens-Ravier et Thibault, «Jeunes délinquants et mesures judiciaires : la parole des jeunes», Bruxelles, Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse de la Communauté Française, 2001, p. 214.

(20) Barrère A., Sembel N., «Sociologie de l'éducation», Paris, Nathan, 2005, p. 16-18.

(21) Walgrave L., «Délinquance systématisée des jeunes et vulnérabilité sociétale. Essai de construction d'une théorie intégrative», Genève, Méridiens Klincksieck, 1992, p.40.

(22) Nagels, C., Epistémologie, 15^{ème} cours, 2^{ème} licence en criminologie, U.L.B., 2005-2006, p. 7.

(23) Idem, p. 7.

S'ils acquiescent quant à la présence de problèmes scolaires, ce n'est pas pour autant qu'ils souhaitent s'en défaire

peuvent développer une perspective sociétale défavorable. Cette mésaventure scolaire entraîne des conséquences de vulnérabilité sur divers plans. Elle oriente en grande partie le circuit des relations sociales, elle détermine largement les opportunités sur le marché de l'emploi et elle influence même directement la sélectivité judiciaire. En ce sens, l'école apparaît non seulement comme l'institution de la socialisation secondaire, mais aussi comme celle de la discrimination sociale primaire»⁽²⁴⁾.

D'ailleurs, l'école participe à la genèse de la délinquance systématisée des jeunes de classes défavorisées, de par les interactions qui se déroulent en son sein : les enseignants sont plus enclin à étiqueter leurs élèves - d'origine «modeste» - comme des délinquants potentiels; ceci est une prophétie qui peut se muer en une délinquance réelle du fait même de sa simple énonciation. Les mêmes clichés étant brassés par les agents du contrôle social, ceux-ci s'attachent à surveiller au plus près ces jeunes-là. En conséquence, le résultat des actions judiciaires vient entériner les préjugés de la base. Et le cercle vicieux continue encore...

En bref, l'école n'est pas et n'a jamais été une institution de proximité - culturellement parlant -. Il y a donc, à l'origine, un large fossé entre ces jeunes et l'école. Ce dernier n'a d'ailleurs pu être renfloué par une attitude «pro-scolaire» dans le chef des parents. Dès lors, ces futurs élèves développent une «indifférence scolaire» qui les amène plus tard à des ruptures scolaires. Il ne faut pas non plus oublier les problèmes familiaux. Ceux-ci créent de la «déconcentration» chez les jeunes rencontrés : l'école cède encore un peu plus «sa» priorité à d'autres préoccupations plus urgentes.

Le passage en IPPJ, la situation actuelle

Nous allons découvrir comment les jeunes résidant à l'IPPJ de Jumet réagissent

lorsqu'il est question d'aller à l'école au départ de celle-ci. Il s'agit également de comprendre comment est perçu l'encadrement mis en place par l'institut afin de valoriser une scolarité heureuse.

Une fois placés à l'IPPJ, ces jeunes réactivent leurs préjugés sur l'école. D'autant qu'ils sont maintenant convaincus, à la suite de leurs multiples déconvenues, qu'ils n'y ont pas leur place. Face à eux, l'IPPJ : celle-ci déploie des trésors d'ingéniosité afin de les (re)socialiser à la pratique scolaire.

Sélectionnés par le système judiciaire, les jeunes interviewés reconnaissent tous leurs grandes difficultés scolaires (sauf Medhi). Ils comprennent donc pourquoi ils ont été placés dans une IPPJ qui leur propose un projet scolaire (dixit les propos de Mickaël : «(...) **Donc il (le juge de la jeunesse) se dit : 'on va arranger les faits et l'école !' Et il essaye de trouver la solution à plusieurs problèmes, je crois ! Voilà !**») dont ils ne saisissent pas toujours la pertinence.

Toutefois, s'ils acquiescent quant à la présence de problèmes scolaires, ce n'est pas pour autant qu'ils souhaitent s'en défaire. Ainsi, le travail de l'IPPJ est loin d'être facile. L'obligation scolaire ne réjouit pas tout le monde. Face à celle-ci, les jeunes interviewés sont perplexes. Cette position est compréhensible au vu de leurs antécédents scolaires. Ils n'aiment pas l'école et ils le disent. Certains ne se gênent d'ailleurs pas pour réclamer le droit de ne pas y aller ou, radicalement, son abolition pure et simple : «**J'aime pas, c'est pff... Non ! Moi, je trouve l'école, c'est bien pour apprendre ceux qui veulent et tout, c'est bien, moi, j'aime pas, ça craint ! Voilà ! (...)** **Ouais toute, toute l'école, ça foire ! (...)** **Ça craint ! (...)** **J'en ai rien à foutre de l'école ! (...)** **Du moment que, c'est, on dit, on est un pays libre là : ça c'est pas libre ! On oblige à aller à l'école ! C'est, c'est pas libre, hein, ça ! Vous imaginez, fin ouais... (...)** **Pourquoi la justice, elle dit jusque 18 ans l'école ?**», Mickaël.

D'autres néanmoins sont plus conciliants : «**Ça dépend ! Si en classe, si on joue, ouais, j'aime bien ! Ça dépend les élèves qui y a aussi ! Ben s'ils ne sont pas là, c'est pas amusant !**», Sylvain.

L'inscription dans un établissement se passe pourtant sans heurt et ce, malgré la difficulté de trouver des collègues susceptibles d'accepter chaque jeune, d'autant que ceux-ci sont bien souvent la clé du succès. Il convient donc de prendre les précautions nécessaires afin d'exaucer dans la mesure du possible les vœux des jeunes. Malheureusement, les entretiens - effectués au sein de l'IPPJ - se résument généralement à une unique question, celle de l'option.

Rapidement, les jeunes se plaignent ou à l'inverse se flattent de bénéficier d'une agréable école. À cet instant, leur année est pour une part déterminée, car selon leurs dires, ils iront à l'école s'ils l'aiment. Deux tendances antagonistes dominant donc : il y a ceux qui apprécient leur école et il y a ceux qui l'exècrent. Les premiers se disent épanouis, joyeux même. Redevables, ils remercient l'IPPJ de ses services («**C'est une bonne école. Elle me prend pas la tête et tout. C'est une école bien !**») Manuel).

Les seconds, mécontents, pestent, apostrophent l'équipe éducative. Ils sont révoltés. Leur a priori se renforce; toutes les écoles sont désormais «pourries» y compris et surtout celle dans laquelle ils sont présents actuellement («**Ben j'aime pas cette école. (...) C'est une école de mongols comme ça, c'est sérieux ! (...)** **J'aime, j'aime pas, comment elle est cette école. (...)**», Raoul). Parmi les griefs énoncés, ils évoquent notamment la longueur du trajet, la lourdeur des horaires, la taille de l'établissement scolaire, le fait de rester assis longuement ou non, la pédagogie des cours (trop passive), le - mauvais - choix de l'option.

(24) Walgrave L., «Délinquance systématisée des jeunes et vulnérabilité sociétale. Essai de construction d'une théorie intégrative», Genève, Méridiens Klincksieck, 1992, p.92.

Ne pas tenir en place aisément, voilà en substance la formule utilisée par les jeunes pour se décrire

Morceaux choisis :

«*En plus, je dois aller à la gare le matin; attendre pendant 20 minutes le train; il fait froid. Puis, je dois prendre euh le train. Je dois aller à la gare de D. Puis je prends un autre train de D à E. Déjà là, je suis démotivé ! Ça me casse ma journée ! Ça, ça pète tout ! C'est le même quand je reviens, je dois prendre le train de E à Charleroi. Charleroi, attendre le bus. Le bus, il met une demi-heure pour arriver ici ! En plus, ça y est, j'en ai marre quoi !*», Mickaël.

«*À la limite, je me lèverais deux heures plus tard. Et l'école, elle commenterait deux heures plus tard... Ben, ça serait mieux ! Parce que je peux me lever plus tard, je suis déjà de meilleure humeur, et tout ! Ce serait mieux !*»; Mickaël.

«*(...) Et moi, je voulais plus vraiment aller à l'école, rester 8 heures sur un banc, pff, ça me prenait la tête... (...)*», Jonathan.

«*C'est chiant de rester assis, copier... Là il faut rester assis, copier des trucs comme ça, puis écouter le prof... Chaque fois copier, tout ce qu'il dit ! Je saurais pas rester comme ça assis à copier ! Assis, ça va encore, mais copier c'est chiant ! Et puis, écouter ce prof aussi !*», Sylvain.

«*J'aime pas quand il y a beaucoup de monde dans une école ! Donc quand il y a une école avec 1 000 personnes, je vais pas aller dans cette école et dans l'école où je suis, il y a 50 personnes et j'aime bien ! Parce qu'on n'est pas beaucoup !*», Cyril.

«*Travaux de bureau, je suis comme ça, voilà quoi ! Je suis en travaux de bureau parce qu'il faut que j'y suis ! Parce qu'il faut que je trouve quelque chose en professionnel ! Voilà !*», Medhi.

«*(...) Il devrait y avoir que de la pratique, pas de cours : math, français, ça sert à rien ! Que de la pratique...*», Hervé.

Soulignons encore une fois la nécessité de dresser un bilan des remarques des jeunes concernant leurs désirs en matière d'institution scolaire. Il ne s'agit pas d'obéir au moindre de leurs récriminations, mais de s'assurer que le cadre sco-

laire, à lui seul, ne risque pas d'annihiler tous les efforts fournis par l'IPPJ afin de permettre une scolarité fructueuse. Nous remarquons ici l'importance d'une bonne école (facteur extérieur à l'IPPJ). En effet, le cadre de vie scolaire va déterminer la suite des événements de manière quasi systématique. Ne pas aimer «son» école, c'est ne pas aimer l'école en général; dès lors les jeunes persistent et refusent d'y aller.

Une fois à l'école, les jeunes doivent se discipliner. Il s'agit d'adopter de nouvelles postures scolaires, à savoir être attentifs, dociles et sages. Face à l'enseignant, ces jeunes doivent également apprendre à rester courtois, maîtres d'eux-mêmes en quelque sorte, afin d'éviter toute sanction. Tous les jeunes rencontrés se disent «calmés». Contraints de respecter leur engagement scolaire; ils essayent de se tenir tranquilles et de se mettre au travail.

Toutefois, il subsiste chez la plupart une posture «a-scolaire» : être placide, oui; être vigilant et à l'écoute, non. L'assiduité - effective - n'est pas l'apanage de chacun. Ne pas tenir en place aisément, voilà en substance, la formule utilisée par les jeunes pour se décrire. Et «cela est particulièrement vrai pour les collégiens en rupture scolaire : signe qu'ils ne sont pas entrés dans les logiques scolaires ou que les logiques scolaires ne les ont pas pénétrés»⁽²⁵⁾. Dès lors, ils épuisent toutes les astuces possibles (réglementaires ou non) afin de respecter leur contrat-formation : «se taire» en échange d'un week-end hors de l'IPPJ.

«*Ouais, ça a changé et je sais pas pourquoi ! Même pour le moment, pour moi, je suis calme, même à l'école, je suis calme... Sinon ça, sinon, ça passe... Ouais, je fais mon travail et puis une fois qui sonne et ben je pars...*», Raoul.

Concernant l'absentéisme, il y a une nette amélioration. Seuls deux jeunes avouent encore s'éclipser des cours. Ils préfèrent s'assurer un «excellent» placement.

Au point de vue des résultats scolaires, pour beaucoup de jeunes, «il s'agit d'effectuer les tâches minimales pour remplir [leurs] obligations d'élève[s] sans que cela ait un rapport avec le fait d'apprendre ('moi j'aime pas apprendre')»⁽²⁶⁾. Leurs «attitudes s'inscrivent dans une logique du 'métier d'élève' réduite à sa plus simple expression»⁽²⁷⁾. Pour certains (groupe non-dominant), il suffit d'aller à l'école pour satisfaire aux conditions du placement.

À l'heure actuelle, les jeunes placés à l'IPPJ de Jumet entretiennent de meilleures relations avec leurs professeurs. Édulcorées, leurs interactions sont même appréciées par certains. Il est normal que les relations élèves - professeurs s'améliorent puisque l'attitude des jeunes en classe est, elle aussi, meilleure. Les enseignants sont donc moins en alerte lorsqu'ils donnent leurs cours, ce qui apaise les tensions, renforce le calme des élèves et favorise ainsi le déroulement d'une excellente année scolaire pour tous : «*Avant, j'avais pas de relation avec les profs; je leur disais même pas bonjour. Ici, bonjour, au revoir, je parle, fin... Pas comme ici, avant !*», Hervé.

Mais, malgré leurs efforts de conduite, la majorité des jeunes rencontrés ont reçu cette année un ou plusieurs blâmes. En général, les «bons» élèves de l'IPPJ sont aussi ceux qui ont le moins de sanctions. Les jeunes qui se tiennent bien en classe nouent d'excellents rapports avec leurs enseignants, sont exempts de sanctions et bonus, ont de beaux résultats scolaires. Voilà le schéma idéal d'une «bonne» réinsertion !

«*Ouais, je fais des bêtes trucs, il me met des notes... Ben, s'il ramasse un bouchon de chaise dans, dans la tête! Je sais pas ! Si on lui jette, si moi je lui jette! Ouais, ça vaut une note ! Ou l'insulter, je sais pas, quoi! Mais ici, je parle avec mon voisin, il y a tout le monde qui fait ça ! Moi, il met une note !*», Sylvain.

(25) Millet. M., et Thin D., «Ruptures scolaires, l'école à l'épreuve de la question sociale», Paris, PUF, coll. Le lien social, 2005, p. 150.

(26) Idem, p. 167.

(27) Idem, p. 167.

Le jeune ne mentionne donc jamais qu'il réalise un projet scolaire pour lui-même

S'entendre avec ses copains de classe est un gage de bien-être et donc de réussite. En effet, il est intéressant d'aller à l'école dès lors que l'on s'y plaît entre pairs. La moitié des jeunes interrogés n'ont pas cette chance. Ils ne possèdent pas d'affinités particulières avec leurs compagnons de classe.

Les jeunes rencontrés sont-ils satisfaits de leur situation scolaire actuelle ? Globalement oui. Retenons que ce sont les élèves les plus sages (et donc les plus appréciés de leurs professeurs) qui «bossent» le mieux et qui, au final se disent satisfaits. Cette logique est implacable : auteurs de bulletins «*exemplaires*», ils accèdent à la valorisation sociale tant espérée (en provenance de leurs professeurs, des éducateurs de l'IPPJ, etc). À l'opposé, les autres élèves, eux, sont toujours la cible du «*bonnet d'âne*». Et ils n'en sont pas heureux.

Mais comment parviennent-ils à respecter ces règles sans broncher, alors que leurs antécédents scolaires les prédisent incapables d'une telle métamorphose ? La réponse à cette question, les jeunes nous l'ont communiquée brusquement : grâce à la sanction. Ils agissent selon un calcul coût/bénéfices, c'est-à-dire qu'ils évaluent leurs avantages à aller ou non aux cours, au vu des inconvénients probables de cette décision. Concrètement, ils préfèrent se rendre à l'école plutôt que de végéter une heure ou un week-end à l'IPPJ. Dès qu'il est question de sorties (ponctuelles ou définitives), les jeunes souhaitent «soigner leur image» et «faire bonne impression» via l'école. Ils veulent éblouir les mandants, responsables de leur placement : délégué, juge de la jeunesse, etc.

En fait, ces individus sont des êtres rationnels : «*ceci veut dire qu'ils optent pour la solution la plus efficace, compte tenu de ce qui [les] intéresse et des contraintes qui s'imposent à eux. Idéalement une décision est rationnelle quand elle conduit au choix des moyens qui offrent le plus de chances de réaliser l'objectif poursuivi*»⁽²⁸⁾.

De l'avis de certains, l'école est une distraction au même titre que le billard ou la télévision. De plus, elle permet de se divertir en toute légalité. Prendre l'air, respirer, voir du monde, se changer les

idées, ... sont des demandes couramment formulées par les jeunes mais également rapidement concédées par l'IPPJ et ce, via l'obligation scolaire. Cependant, nous ne parlons pas ici du «*bonheur d'aller à l'école*». Cette dernière est plutôt investie comme une distraction, une échappatoire au cadre oppressant de l'IPPJ et pas comme une fin en soi : «*On serait pas à l'école, on se ferait chier par moment !*», Hervé.

Ensuite, la perspective de retourner en week-end enthousiasme plus d'un jeune. Cette merveilleuse récompense est d'ailleurs le moteur de nombreuses réussites scolaires : celles-ci ne sont donc pas le produit d'un intérêt intrinsèque pour l'école.

«*Alors je préfère avoir mes week-ends et me calmer à l'école que d'être ici et pas aller à l'école ! Ouais, même si l'école, c'est chiant !*» Hervé «*Fin je, j'ai pas changé de mentalité depuis que je suis ici ! Je fais des trucs pour leur faire plaisir pour euh, pour essayer de bouger un peu d'ici ! Pour avoir mes week-ends et tout ! Sinon moi, je ne change pas, c'est comme ça ! Parce qu'il y aurait pas les week-ends, j'irais même pas à l'école !*», Mickaël.

Une multitude de jeunes «*manigancent*» encore davantage. Il s'agit de réaliser le «*sans faute*» à savoir le placement «*parfait*». Il faut s'assurer un bilan positif en vue de quitter définitivement l'IPPJ et surtout rejoindre sa famille. Comme vous l'aurez compris, ces jeunes cherchent à «*bluffer*» le personnel éducatif ainsi que leurs juges respectifs. Ils espèrent regagner leur domicile le plus vite possible. Les motivations de référence (fuir l'ennui, rentrer chez soi et quitter l'IPPJ) ont toutes un rapport avec l'IPPJ ; il s'agit d'abrèger au maximum la durée du placement. Par conséquent, il faut toujours «*faire plaisir*» à quelqu'un : à l'éducateur, au responsable pédagogique, au magistrat et même dans une moindre mesure à sa famille. Le jeune ne mentionne donc jamais qu'il réalise un projet scolaire pour lui-même. Il ne réfléchit pas à

l'école en terme d'opportunités en rapport avec sa vie future.

«*En même temps pour sortir d'ici même il vaut mieux, il vaut mieux... Même par exemple dès que Medhi il va pas... Il va doubler. À mon avis, il va être libéré. Mais moi j'ai eu un beau bulletin. Donc c'est encore plus sûr que je suis libéré. Donc ça donne mieux en plus. Donc je fais ça, je fais tout pour en fait...*» (...), Manuel.

Néanmoins les jeunes déclarent également bénéficier d'une assistance scolaire de la part de l'IPPJ. Mickaël, Cyril, Hervé, Sylvain, Manuel, Kévin et Jérôme ont clairement identifié les objectifs poursuivis par l'IPPJ de Jumet, c'est-à-dire reprendre une scolarité «*normale*». Ces mêmes jeunes (y compris Raoul) acceptent volontiers le secours de l'IPPJ. Ils attribuent d'ailleurs leur éventuelle - réussite à celle-ci.

En bref, il existe deux associations distinctes de jeunes : ceux qui perçoivent l'appui proposé par l'IPPJ de Jumet, puis ceux qui à l'opposé, ne remarquent absolument rien. Dans le premier groupe majoritaire, il y a encore ceux qui acceptent l'aide et ceux qui la déclinent. Dans le second groupe, il y a seulement deux jeunes : l'un nie son besoin («*il n'a pas de problèmes scolaires*»), tandis que l'autre réfute l'aide car il n'en veut pas. Si nous nous intéressons un instant à ceux qui souhaitent vraiment un accompagnement, ils sont tous satisfaits.

Cependant, peu de jeunes nous parlent du contrôle des journaux de classe organisés quotidiennement par l'équipe éducative, des coups de téléphone donnés aux établissements scolaires, etc. Tout comme ce suivi scolaire, les heures d'étude sont rarement citées comme source d'aide. Elles sont même décriées par la majorité des jeunes qui les jugent inutiles ou fastidieuses. En effet, ils sont nombreux à prétendre ne pas avoir de devoirs ou de leçons.

Deux enseignants «*temps plein*» sont présents à l'IPPJ en vue de - notamment - soutenir les élèves en difficulté. Toutefois, ils n'ont guère de succès auprès

(28) Cusson M., *Délinquants, pourquoi ?*, Québec, Bibliothèque Québécoise, 1989, p. 80-81.

Le système repose uniquement sur la dialectique : récompenses – punitions



des jeunes qui ne les sollicitent que trop rarement. Seuls deux jeunes font appel à leur savoir afin de résoudre une difficulté scolaire. Pourtant, dans l'absolu, les jeunes sont nombreux à reconnaître la pertinence de cet appui humain supplémentaire dont ils recommandent l'usage mais... pour les autres.

Le travail réalisé par les éducateurs n'est donc pas non plus cité comme vecteur de soutien. Toutefois, leurs sanctions positives sont appréciées et réclamées. D'ailleurs, les jeunes demandent davantage de stimulations, en somme une plus grande implication des éducateurs au niveau personnel.

La sanction est bien sûr une arme de choix en vue d'exhorter les élèves à la réussite. Ceux-ci en sont conscients. Par conséquent, ils modèrent leurs comportements à risque et surveillent leurs attitudes. Raoul, Hervé, Cyril, Sylvain, Jérôme et Manuel en attestent. Ils craignent tous une punition : réprimande, ligne à copier à la salle d'étude, tâche ménagère, week-end supprimé, vacance écourtée, transfert dans un autre établissement, etc. La sanction, voilà la véritable « aide » offerte par l'IPPJ; c'est grâce à celle-ci que les jeunes vont à l'école, sont calmes en classe, ont de bonnes notes et retournent en week-end, etc. Le système dans son ensemble repose sur la sanction. Sans elle, il est donc difficile de prévoir une réhabilita-

tion positive future ou même d'imaginer que ces jeunes aillent encore aux cours.

Par conséquent, très peu de jeunes nous ont parlé des multiples dispositifs déployés par Jumet pour assurer leur réinsertion scolaire. Épisodiquement, l'un ou l'autre jeune nous vante l'une des mesures proposées, comme les heures d'étude ou les enseignants mis à leur disposition par Jumet. Toutefois, ceci est plutôt rare.

En fait, les jeunes admettent le rôle que joue l'IPPJ dans leur scolarité, mais pas de manière attendue : le système repose uniquement sur la dialectique : récompenses – punitions. Les jeunes fréquentent donc un établissement scolaire par obligation; ils n'ont pas de motivation propre. Manuel est l'exception, il espère réussir pour avancer personnellement dans la vie et les études; ses collègues de galère, eux, ne développent pas ce type de motifs. Donc, les jeunes n'expliquent pas leur réussite ou leur déboire par d'excellents ou de mauvais dispositifs proposés à l'IPPJ. Ils donnent principalement deux motifs : le choix d'une bonne école qui permet d'acquérir le plaisir scolaire (« (...) peut-être qu'ils n'ont pas la chance d'avoir une école

comme la mienne (...), Manuel) et le système sanction – récompense. Ce second procédé est incontestablement celui qui remporte tous les suffrages. C'est lui qui permet la scolarité des jeunes placés à l'IPPJ de Jumet. Que l'on parle de punitions internes (tâches ménagères, cours particuliers obligatoires, etc.) ou externes (absence de congés, restriction dans les sorties, placement allongé), toutes fonctionnent excessivement bien. Les jeunes nous le répètent inlassablement un week-end en famille, cela vaut bien une semaine de cours; si c'est le prix à payer alors ils se conforment à la demande. En fait, le désagrément causé par la sanction est toujours légèrement supérieur à l'avantage obtenu via l'infraction (ne pas aller à l'école). La certitude de la sanction vient encore renforcer ce marchandage implicite : un jeune qui est sûr d'être sanctionné pour une faute scolaire, ne la commettra pas en vue de préserver ses droits⁽²⁹⁾.

D'après les jeunes interviewés, le projet scolaire soutenu par l'IPPJ a pour but de les amener à (re)fréquenter l'école (Manuel et Sylvain) avec succès (Kévin) ou de les former - selon la loi - (Cyril et Jérôme). Toutefois, ces jeunes ne perçoivent pas l'objectif réel défendu par l'IPPJ de Jumet à savoir leur faire acquérir le « sens » de l'école. Celle-ci est pourtant leur « seule chance » de se construire un avenir meilleur. Il s'agit d'inculquer à ces jeunes le rôle essentiel de l'école dans une trajectoire de vie sans réel succès.

Néanmoins, quelles sont leurs situations scolaires actuelles ?

Il y a « les tranquilles » qui se contentent de ne pas faire de bruit en classe. En soi c'est déjà une victoire, mais ils ne veu-

(29) Selon la rationalité pénale moderne mise en place par Beccaria et son principe : l'utilitarisme.

Ces jeunes ne profitent pas de propositions scolaires attrayantes de l'école et refusent de se plier à ses ordres de conduite

lent pas en faire plus : Mickaël et Medhi (lorsque l'on lit entre les lignes).

Il y a aussi les «bons élèves»; ils se tiennent «bien» en classe, ils ont de très bonnes relations avec leurs professeurs, très peu de sanctions, de beaux points et reçoivent de nombreuses félicitations de la part du personnel ou de leurs familles : Manuel, Cyril, Raoul, Brandon, Jérôme et dans une moindre mesure Hervé (puisqu'il a déjà été exclu de sa première école, d'où le doute quant à la durée de son effort).

Il y a, enfin, les «élèves dits moyens» : leur comportement, quelque peu animé, entache leurs rapports avec leurs professeurs, ce qui est à l'origine de plusieurs renvois (temporaires de leçons ou de cours), et engendre l'accumulation d'un retard scolaire : Sylvain et Jonathan.

L'organisation scolaire de l'IPPJ devrait-elle être repensée ? Les jeunes questionnés à ce sujet ne le croient pas. Ils ne suggèrent aucun changement notable. Cette absence de propositions tangibles en provenance des jeunes à l'égard du schéma développé par l'IPPJ, est-elle le reflet de leur manque d'imagination ou de leur indifférence face à un placement qu'ils supportent souvent difficilement ou encore un manque de recul ? Sans mettre en doute leur sincérité, la plupart des jeunes se déclarent transformés, mais n'est-ce pas là seulement une impression momentanée dont l'utilité est de se rassurer sur leur retour en famille ?

Dans ces familles, le facteur «du poor parenting» peut être présent en filigrane : «les parents assument insuffisamment leur rôle parental, par un manque de rapprochement affectif, par des régulations de conflits inadéquates, une supervision pauvre et, surtout, un système disciplinaire chaotique, parfois très laxiste ou très sévère»⁽³⁰⁾. Si certains parents échappent à cette description, nombreux sont ceux qui pourraient (toujours selon les dires de leurs enfants) y correspondre. Dès lors, la réussite ou l'échec des jeunes interrogés dépend également de la manière dont ils seront épaulés par leurs parents. Dans le cas où ces derniers ne seraient pas plus «aidants», il est probable que ces

jeunes auraient d'énormes difficultés à concrétiser leurs projets d'avenir.

Comment expliquer l'échec d'un jeune, pour qui tout se passait bien dans sa nouvelle école, ou la fugue de l'un d'eux alors qu'il allait probablement terminer son année - scolaire - et son placement avec succès ? Pour répondre à cette interpellation, nous faisons appel à des facteurs extrascolaires à savoir personnels et familiaux. Les jeunes avec lesquels nous nous sommes entretenus ont bien souvent une pléiade de difficultés scolaires (évidemment), familiales, judiciaires, mais aussi personnelles avant tout : la «crise» liée à l'adolescence - celle-ci est d'ailleurs identifiée comme laborieuse par les intervenants sociaux (présence de consommation de cannabis, de fréquentations douteuses, etc.) -.

L'école ne peut pas répondre à tous ces soucis, il faut l'admettre. Elle constitue une partie du problème et peut devenir une partie seulement de la solution. Elle n'apportera jamais une famille chaleureuse ou un bien-être psychique. Elle n'est qu'une chance de ne pas être définitivement mis au banc de la société en permettant de diminuer sa vulnérabilité sociétale.

Mais pour ces jeunes, quel est l'objectif poursuivi par l'école ? Pour répondre à cette question, les jeunes emploient des expressions ultra conformistes ou de type tautologique («l'école sert à apprendre»). Ce sont Mickaël et Raoul qui définissent le mieux l'impact de l'école sur la vie d'un individu. Apprendre permet d'acquérir des compétences qui seront ensuite validées par un diplôme. Une fois obtenu, celui-ci offre la possibilité d'accéder au monde du travail et enfin, de gagner de l'argent.

«Ouais, parce que c'est important quand même ! Je sais bien que c'est important mais je le fais pas moi ! D'avoir un diplôme ! Un diplôme, c'est un travail ! Un travail,

c'est l'argent ! L'argent, c'est mon appartement !», Mickaël.

«Pour moi, ça sert à quoi ? Apprendre ! Et plus tard, avoir un métier et gagner sa vie ! Ouais, et de savoir, ce qui se passe euh, par exemple en sciences, savoir, euh, sur le corps humain, sur l'espace ou des trucs comme ça ! Ça sert à apprendre... D'apprendre un métier, puis euh gagner sa vie et avoir une famille, s'acheter une maison, des trucs comme ça !», Raoul.

Globalement, tous semblent avoir assimilé les valeurs sociales à atteindre (ex. : «avoir un métier»). Toutefois, le - meilleur - moyen pour y parvenir (l'école), lui, est négligé. Les jeunes sont réticents à l'utiliser. Ils voudraient bien innover, mais ils n'y sont pas parvenus jusqu'à maintenant et l'IPPJ le leur rappelle volontiers. Il s'agit d'apprendre mais via des chemins de traverse. Ceci est très interpellant.

Selon Walgrave, «la 'séduction' idéologique des élèves [via l'école] se fait par un équilibre entre l'offre positive et les exigences contrôlées»⁽³¹⁾. Comme ces jeunes ne profitent pas de propositions scolaires attrayantes de la part de l'école, ils refusent de se plier à ses ordres de conduite. C'est d'ailleurs ce qui se passe chez les jeunes interviewés.

Face à ces jeunes contrariés dans leur vécu scolaire, «il apparaît clairement que les enseignants des écoles professionnelles maintiennent la discipline surtout par des moyens de pouvoir structurel, en menaçant de punitions et de mauvaises notes. Les enseignants des formations générales opèrent surtout par les moyens de la conviction et de la motivation interne»⁽³²⁾.

Pendant longtemps, les jeunes rencontrés ne se sont même pas préoccupés de cette discipline de fer imposée par leurs enseignants. Mais aujourd'hui, toujours dépourvus d'intérêt pour l'école, ils abdiquent car la menace qui pèse sur eux

(30) Walgrave L., «Délinquance systématisée des jeunes et vulnérabilité sociétale». Essai de construction d'une théorie intégrative, Genève, Méridiens Klincksieck, 1992, p.74.

(31) Walgrave L., «Délinquance systématisée des jeunes et vulnérabilité sociétale». Essai de construction d'une théorie intégrative, Genève, Méridiens Klincksieck, 1992, p. 81.

(32) Idem, p.81.

La nécessité de créer de nouvelles formes d'apprentissage convenant à ce public particulier

via l'IPPJ est plus grande qu'auparavant. De fait, par le passé, les sanctions étaient relativement peu importantes à leur yeux. Or, actuellement, l'IPPJ prend la place d'un super professeur, et grâce à de «meilleures» sanctions, parvient à créer un intérêt artificiel pour l'école, qui n'existe que parce qu'il y a une contrainte matérielle. Dès lors, nous pensons que dans le futur sans cette «pression» quotidienne, «l'effet Jumet» s'estompera tout comme la peur d'un nouveau placement.

Néanmoins, il faut positiver, il n'existe pas d'évaluation scientifique capable de nous renseigner sur l'impact de cette expérience scolaire particulière à Jumet. Il nous semble également essentiel de reconnaître l'importance d'une année à Jumet. De fait, c'est déjà ça de gagner pour le jeune. Il s'agit de lui donner une «chance» supplémentaire de (re)démarrer du bon pied à la sortie. N'oublions pas non plus que le jeune préserve son libre arbitre, l'IPPJ lui a proposé un projet pro-scolaire; à lui d'en disposer à l'avenir ou non.

Témoignages -aléatoires- à l'appui (ceux-ci ne sont pas représentatifs et sont présents uniquement à titre illustratif), nous pensons effectivement que les jeunes conservent leurs possibilités de choisir en fin de placement la voie qu'ils suivront au vu de «leurs aventures à l'école»: ils peuvent accepter ou refuser «l'idéologie» scolaire dispensée par l'IPPJ. Deux «anciens» élèves de l'IPPJ (rencontrés via l'Accompagnement Post-Intitutionnel) nous ont confié en toute honnêteté leurs impressions après quelques mois ou années de réflexion. Voilà leurs décisions: ni l'un ni l'autre n'ont continué leurs études qu'ils avaient pourtant brillamment reprises à Jumet (ils ont terminé leur placement avec une réussite).

En guise d'explication, ils nous racontent conjointement qu'ils ont très vite perdu le goût de l'école. En effet, l'angoisse des retours en week-end ne subsistait plus puisqu'ils étaient à la maison. Une «motivation» perdue et un cadre de vie trop clément ont eu raison de leur volonté au sortir de Jumet.

Toutefois, il faut également préciser «l'influence de l'école»: le premier ne s'est pas inscrit dans une «bonne école» (trop grande, personne ne se souciait de lui; présent ou absent, cela ne semblait guère déranger l'établissement). Absentéiste, il va maintenant essayer un CEFA. Le second quant à lui, n'est pas parvenu à trouver un patron pour son stage en mécanique. En conséquence, il a «patienté» et à son dix-huitième anniversaire, il a opté pour une formation du CPAS, où il a enfin atteint son but: travailler.

Ici, nous insistons encore sur la nécessité de créer de nouvelles formes d'apprentissage convenant à ce public particulier, qui refuse de stagner dans des voies sans issue, préférant encore le travail, mais sous certaines conditions.

Il faut encore souligner qu'à l'inverse de l'étude menée par Delens-Ravier et Thibault, les jeunes questionnés n'ont pas la même lucidité que leurs prédécesseurs: «la majorité des jeunes sont en rupture par rapport à cette institution de socialisation [à savoir l'école] et pourtant, c'est à travers elle et donc par sa réintégration, qu'ils croient pouvoir s'en sortir»⁽³³⁾. En effet, hormis Mickaël, aucun autre jeune ne nous parle de l'école comme d'un moyen permettant la réinsertion ainsi qu'une existence de qualité. Leur vision de l'école est réduite à minima (elle sert à apprendre, à avoir un métier, à passer le permis, etc.) et c'est cela le danger, ils ne semblent pas comprendre que sans l'école, ils ne sont personne ou presque.

Ceci est bien plus inquiétant que de savoir si ces jeunes vont continuer à aller à l'école ou non. Tant qu'ils n'auront pas «assimilé» que l'école est essentielle, ils resteront des cibles et non des acteurs de leur parcours. «Les populations à haute vulnérabilité sociétale ne disposent ni du pouvoir, ni de l'autorité pour faire valoir suffisamment leurs intérêts, leurs besoins, leurs valeurs, leur style de vie. (...) En conséquence, les institutions d'éducation, de formation, d'in-

formation et d'assistance seront moins adéquates pour elles. Leurs intérêts seront moins protégés et les institutions de contrôle se heurteront plus souvent à elles»⁽³⁴⁾.

L'IPPJ de Jumet doit donc encore contribuer à «l'émulation scolaire» de ces jeunes placés afin de leur faire comprendre le «sens» de l'école (via des témoignages de personnes pour qui l'école a été salutaire, des minis-débats, des interventions de sociologues, etc.). Seuls des individus avertis et clairvoyants pourront mener à bien leur avenir.

Ils ne doivent pas seulement apprendre à être des «inutiles au monde»; l'école doit être le vecteur de leur émancipation. Or, actuellement et nous le déplorons, l'école continue sa morne tâche, la disqualification à la chaîne de toute une partie de la population pour qui elle refuse de modifier son fonctionnement élitiste: pour exemple, les débats acerbes sur le décret ayant pour objectif la mixité sociale. L'école est responsable des «déchets» qu'elle produit et doit se modifier.

En attendant ces avancées - utopiques par essence -, nous osons soutenir la thèse selon laquelle la «punition» prônée à l'IPPJ de Jumet est sans doute l'une des plus éducatives parmi celles proposées dans le secteur de l'aide et de la protection de la jeunesse. La seule opportunité de ne pas être une «victime» du système capitaliste réside dans le fait de ne pas être une «personne non qualifiée» dont le système n'a pas besoin. Donc, l'IPPJ de Jumet contribue sûrement au maintien des jeunes en difficultés parmi les «utiles au monde». De fait, elle entretient le contact avec la réalité; cette réalité (ou cette fatalité) implacable contre laquelle les jeunes devront lutter toute leur vie, afin de ne pas se laisser étouffer ou enfermer par elle...

(33) Delens-Ravier et Thibault, «Jeunes délinquants et mesures judiciaires: la parole des jeunes», Bruxelles, Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse de la Communauté Française, 2001, p. 214.

(34) Walgrave L., «Délinquance systématisée des jeunes et vulnérabilité sociétale. Essai de construction d'une théorie intégrative», Genève, Méridiens Klincksieck, 1992, p.86.