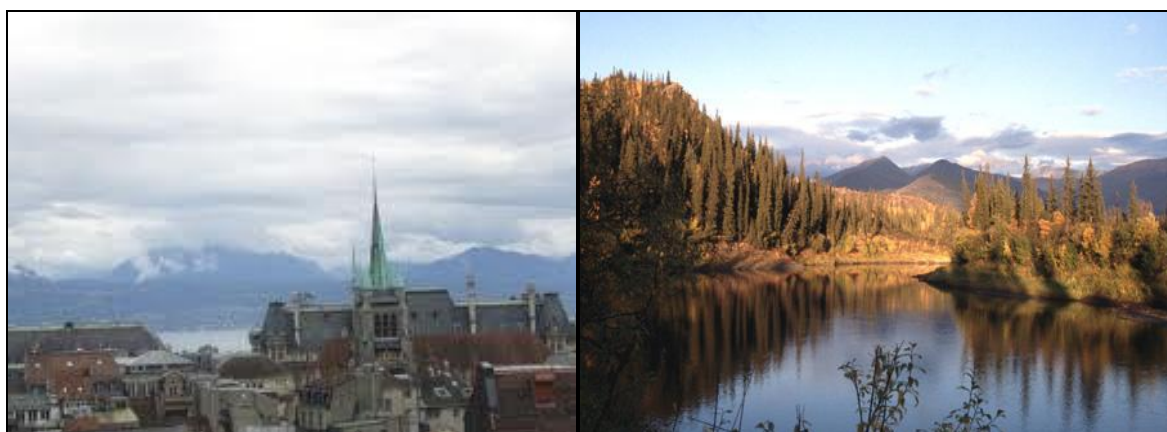


Pratique de la pédagogie par l'expérience ou regard croisé d'une pédagogie théorique avec une pratique expérimentée

Comment le vis-tu, toi, fille ou garçon ?



- 1) http://www.tourismesuisse.com/leman/villes-villages/metropole/f_b_1_4_577-Lausanne.html
- 2) http://www.i-voyages.net/xgalerie/oeuvre.php?val=39_0_le+yukon

Réalisé par : GILLIOZ Taiana et ECUYER Charlotte

Promotion : TS ES 06

Sous la direction de : LORENZ Susanne

Sion, le 4 janvier 2011

Remerciements

Nous tenons à remercier très sincèrement :

- Le directeur de la Fontanelle, André Burgdorfer, le responsable du foyer garçon, Olivier Sonner et la responsable du foyer fille, Anne-Marie Cajoux, qui nous ont permis de nous entretenir avec les jeunes.
- Les adolescents qui ont accepté de répondre à nos questions et qui ont partagé leurs expériences.
- Suzanne Lorenz, notre directrice de Travail de Bachelor,
- Nos lecteurs qui sans eux, ce travail ne serait pas ce qu'il est.
- Toutes les personnes qui nous ont soutenues tout au long de cette recherche.

Avertissement

Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leurs auteurs.

Résumé

Notre travail de Bachelor se concentre sur la pédagogie par l'expérience et traite plus précisément de la rupture que cette pratique préconise. Nous nous proposons d'analyser et de découvrir les avantages de cette méthode, ainsi que ses inévitables limites. Dans ce travail, nous avons tenté de répondre à plusieurs questions liées aux bénéfices que nous avons identifiés sur les camps pour adolescents organisés au Canada et sur les expériences de ces adolescents en matière de vie communautaire. Notre démarche s'intéresse à la manière dont ce voyage a été vécu par les adolescents, qu'ils soient fille ou garçon.

L'analyse du récit de quatre adolescents et de deux adolescentes placés en institution montre que les jeunes ont vécu des situations hors-du-commun et une expérience marquée par de multiples ruptures au Canada. Cette expérience a permis à certains d'avoir un autre regard sur eux-mêmes et de découvrir nombre de forces et faiblesses. Certains ont pris conscience des erreurs commises dans le passé. Le séjour au Canada a suscité bien des émotions et au fil du temps, l'entraide entre les jeunes s'est développée. Si filles et garçons ont partagé des visions communes, leurs points de vue diffèrent selon des situations particulières qu'ils ont vécues.

Mots-clés :

Pédagogie par l'expérience – jeunes en difficulté - rupture – pratique professionnelle – solidarité – remise en question – estime de soi – différences entre les genres.

TABLE DES MATIÈRES

1. INTRODUCTION.....	3
2. CONTEXTE.....	4
2.1 <i>Les jeunes accueillis à La Fontanelle.....</i>	<i>5</i>
2.2 <i>Domaines d'intervention.....</i>	<i>5</i>
2.3 <i>Les objectifs de La Fontanelle.....</i>	<i>6</i>
3. CONCEPTS THÉORIQUES.....	6
3.1 <i>L'adolescent en difficulté.....</i>	<i>6</i>
3.1.1 <i>Définition de l'adolescent.....</i>	<i>6</i>
3.1.2 <i>Définition d'être en difficulté.....</i>	<i>8</i>
3.2 <i>Spécificités entre les genres.....</i>	<i>11</i>
3.3 <i>Pédagogie par l'expérience.....</i>	<i>13</i>
3.3.1 <i>Définition.....</i>	<i>14</i>
3.3.2 <i>Les objectifs.....</i>	<i>17</i>
3.3.3 <i>La rupture.....</i>	<i>18</i>
3.3.4 <i>La population-cible.....</i>	<i>18</i>
3.3.5 <i>Le cadre : la nature.....</i>	<i>19</i>
3.3.6 <i>L'accompagnement.....</i>	<i>20</i>
3.3.7 <i>Les feedbacks.....</i>	<i>21</i>
3.3.8 <i>La remise en question.....</i>	<i>23</i>
3.3.9 <i>La vie en groupe.....</i>	<i>24</i>
3.3.10 <i>Le retour.....</i>	<i>26</i>
4. MÉTHODOLOGIE.....	26
4.1 <i>Question de recherche.....</i>	<i>26</i>
4.2 <i>Hypothèses.....</i>	<i>27</i>

4.3. Méthode de récoltes de données.....	28
4.3.1 La grille d'entretien.....	28
4.3.2 L'analyse du contenu des lettres	29
4.3.3 Complémentarité de ces deux méthodes	30
4.4 Le terrain de recherche.....	30
4.4.1 Objectifs de l'échantillon	30
4.4.2 Critères de recrutement pour interviews.....	31
4.4.3 Critères de recrutement pour les lettres	31
4.5 Démarche.....	31
4.6 Méthode d'analyse des données.....	32
4.7 Déroulement des entretiens.....	33
4.7.1 Lieux et durée	33
5. ANALYSE DES DONNÉES	33
5.1 Préparation au camp.....	34
5.2 Rupture.....	39
5.3 Estime de soi.....	49
5.4 Remise en question.....	60
5.5 Solidarité	76
6. SYNTHÈSES	86
7. BILAN	96
7.1 Difficultés rencontrées et limites de notre recherche.....	96
7.2 Apprentissages et compétences	97
8. CONCLUSION.....	98
8.1 Principaux constats	98
8.2 Nouveaux questionnements et perspectives d'avenir.....	98
8.3 Validité du travail.....	102

9. BIBLIOGRAPHIE.....	103
9.1 Livres.....	103
9.2 Dictionnaire.....	105
9.3 Sites Internet.....	105
9.4 Autres	105
 ANNEXES.....	 106
<i>Annexe A : Grille d'entretien pour les jeunes de la Fontanelle</i>	<i>107</i>
<i>Annexe B : Bilan.....</i>	<i>111</i>
<i>Annexe C : Lettre-thème.....</i>	<i>112</i>
<i>Annexe D : Courrier formel pour La Fontanelle.....</i>	<i>113</i>
<i>Annexe E : Canevas de présentation.....</i>	<i>114</i>
<i>Annexe F : Grille d'analyse.....</i>	<i>115</i>

1. INTRODUCTION

« Les jeunes en difficulté » est un sujet qui préoccupe, qui intéresse et qui est au cœur de nombreuses conversations. En tant que travailleurs sociaux¹, nous nous sentons d'autant plus concernées par ce thème. Nous ne pouvons rester insensibles à leur détresse et à leurs problématiques, engendrées par des échecs scolaires, conséquence d'une situation de chômage, dues à une mauvaise santé, à la consommation de drogues, à une situation précaire (personnelle ou familiale), à une absence de logement, à une perte de confiance, d'espoir, de repères et bien d'autres facteurs encore. Quelles sont alors les méthodes d'intervention actuellement mises en place pour les accompagner dans cette période particulièrement fragile de leur existence ? Les réponses éducatives sont nombreuses : travail social hors-mur², en institution en ville, en périphérie, en montagne. Les placements sont de natures diverses : civil³, pénal⁴, social⁵.

Chaque méthode d'intervention a élaboré son propre concept, fixé ses objectifs et sa manière de mener les actions socio-éducatives, voire thérapeutiques. Parmi les multiples approches, l'une nous a particulièrement interpellées et a suscité en nous l'envie de la découvrir : il s'agit de *La Fontanelle* et de ses camps itinérants au Canada ou, plus précisément, la pédagogie par l'expérience. Il nous a paru intéressant de découvrir une manière différente d'accompagner les adolescents en difficulté. Nous souhaitions comprendre si ce concept pouvait être une solution ou, pour le moins, un complément dans le suivi de ces jeunes. Pouvait-il apporter une quelconque valeur ajoutée par rapport à un accompagnement ordinaire ? En quoi cette expérience était-elle plus extraordinaire qu'une autre ? Que permettait-elle aux jeunes de découvrir ou de faire ressortir ?

Nous désirions également traiter un sujet encore très peu développé, car nous trouvions la démarche plus enrichissante et plus intéressante. Le fait de partir sur des terres inconnues nous fascinait et nous motivait davantage.

De plus, la population que nous prenons en charge et que nous accompagnons dans notre profession future varie selon l'âge, la culture, la problématique ainsi que le genre.⁶ Ce dernier a tout particulièrement suscité notre curiosité, car nous nous demandions si les objectifs, le suivi et le comportement pouvaient être différents pour un garçon que pour une fille. Etaient-ils foncièrement distincts ou avaient-ils des caractéristiques communes ? Comment les jeunes, fille ou garçon, vivaient-ils ce type d'expérience ? La traversaient-ils de façon similaire ? Rencontraient-ils les mêmes difficultés ? Nous espérions pouvoir répondre à ces interrogations et essayer de les approfondir.

Dès lors, la question de recherche s'est clairement imposée à nous :

En quoi la rupture créée par « la pédagogie par l'expérience » est-elle vécue différemment par un garçon et une fille de 15 à 18 ans, placés en institution ?

¹ Dans ce travail, le masculin est utilisé pour les deux genres par souci de simplicité.

² Mandaté ou engagé généralement par une commune ou une ville dans le but d'intégrer ou de réintégrer les jeunes en étant présent dans les lieux phares, en allant à leur rencontre, en collaborant avec le réseau de signalement, en menant des actions directes de soutien et d'accompagnement. (Document interne du RLC Sion)

³ Décrété par le Service de Tutelle. (<http://www.saint-rafael.ch/isrsuite.html>) (consulté le 17 août 2010)

⁴ Prescrit par le Juge des mineurs. (Ibid)

⁵ Commandé par le Service cantonal de la jeunesse ou autres services. (Ibid)

⁶ Le mot « genre » englobe les caractéristiques sociales d'une personne. Le terme « sexe » désigne les spécificités physiques comme l'appareil génital. Dans notre travail, nous utiliserons les deux dénominations pour éviter les redites dans le texte. Cependant, il s'agira toujours de la première définition émise.

Tout d'abord, nous avons posé le cadre de la recherche, c'est-à-dire son contexte, dans le but de présenter l'institution au sein de laquelle nous avons dirigé notre travail.

Ensuite, nous sommes passées à l'étape purement théorique, où nous avons défini les notions d'adolescent en difficulté, en abordant ses besoins, les effets néfastes encourus si ces besoins ne devaient pas être totalement comblés et les facteurs le mettant en détresse. Nous avons également développé le concept de pédagogie par l'expérience : son fonctionnement, les bénéfices et les enjeux de la rupture. Nous avons pensé que la définition de ces concepts était absolument primordiale dans l'élaboration de notre travail de recherche.

Puis, nous avons concentré notre travail sur la distinction entre fille et garçon. Nous nous avons posé les questions suivantes : Est-ce qu'une expérience similaire sous-entend un vécu semblable ? Quelles sont les attitudes qui les rassemblent et celles qui les différencient ?

Enfin, nous sommes allées à la rencontre de ces adolescents pour leur donner l'opportunité de raconter leur expérience canadienne. Nous avons également cherché à connaître les enseignements et les bénéfices qu'ils ont pu en retirer, les périodes difficiles qu'ils ont pu traverser ainsi que les événements marquants qu'ils ont vécus. Il nous a semblé nécessaire de connaître leurs regards et les représentations qu'ils avaient, leurs attentes et leurs besoins par rapport aux éducateurs qui les accompagnaient.

2. CONTEXTE

Avant de commencer toute autre action, nous avons choisi le cadre dans lequel nous avons investigué, mené nos entretiens et trouvé certaines réponses à nos différentes recherches théoriques. Il s'agit ici de l'Institution de *La Fontanelle*, connue pour sa pratique de la pédagogie par l'expérience.

Pour présenter cette infrastructure, nous nous sommes inspirées du dossier intitulé « Le Concept de *La Fontanelle* »⁷ ainsi que de leur site internet⁸.

« La Fontanelle est une association de droit privé créée en 1987 adhérant à la Convention inter-cantonale romande ».⁹

L'établissement possède deux maisons dans des régions différentes : l'une demeure à Mex et prend en charge les garçons ; l'autre est située à Vérossaz et accompagne les filles. Le secteur de Mex peut accueillir dix garçons et celui de Vérossaz huit filles. La situation géographique de ces deux structures permet une rupture momentanée avec l'environnement dans lequel le jeune vivait. Elle lui donne la possibilité de faire un arrêt sur sa vie, d'y réfléchir et de poser un regard sur les relations qu'il a tissées avec les autres jeunes.

La prise en charge proposée par *La Fontanelle* se déroule en deux phases pendant une durée minimale d'une année, l'une résidentielle et l'autre décentralisée.

⁷ ***. (2000). *Concept général de la Fontanelle : Philosophie, organisation générale, options socio-éducatives, secteurs d'activité*. Mex (Vs).

⁸ http://www.lafontanelle.ch/Str_statuts.html (consulté le 11 août 2010)

⁹ Ibid. (consulté le 11 août 2010)

2.1 Les jeunes accueillis à La Fontanelle

Le Foyer accueille des jeunes en difficulté, de 15 à 18 ans, résidant en Suisse et parlant le français. Pour être admis dans cette structure, ils ne doivent ni être à l'AI ni souffrir d'une maladie psychiatrique. Le placement à *La Fontanelle* provient « d'une décision prise par un service de la jeunesse, d'un tuteur général ou d'un tribunal des mineurs. »¹⁰

« Il s'agit de jeunes ayant vécu l'enfermement ou susceptibles d'être incarcérés, de récidivistes en situation d'échec scolaire ou de refus de travailler, ayant subi des placements multiples également avec échecs, présentant un taux de fugue relativement élevé, avec un comportement violent et agressif, et dont les problèmes personnels ou familiaux ont dégénéré en actes délictueux ou en toxicomanie. »¹¹

À *La Fontanelle*, il existe deux types de placement : le placement civil et le placement pénal.

2.2 Domaines d'intervention

La Fontanelle travaille dans la multi-dimensionnalité, afin d'accompagner le jeune dans sa globalité et toucher ainsi toutes les sphères de la personne tel que le cognitif, le physique, les attitudes et les sentiments¹².

Cette manière de fonctionner favorise l'expression des compétences du jeune et une transmission efficace des renseignements au sein de l'institution en conservant une représentation uniforme et en reconnaissant la pluralité ainsi que les caractéristiques des interventions¹³.

Le secteur internat a pour objectif d'amener le jeune à considérer « sa relation avec lui-même, les autres, la famille et la société, par l'apprentissage de la vie en groupe dans le respect des limites institutionnelles. »¹⁴ Chaque jeune bénéficie d'un suivi personnalisé avec un éducateur de référence qui organise des réunions hebdomadaires avec lui ainsi que des entretiens avec sa famille. Selon les besoins des jeunes ou de son réseau, il peut y avoir des modèles d'accompagnements spécifiques.

Le secteur professionnel amène une transition graduelle d'un accompagnement éducatif jusqu'aux exigences d'un environnement professionnel, en voulant redonner envie au jeune d'exercer un métier, de s'engager, d'imaginer et d'inventer.¹⁵

En collaborant avec une entreprise sociale, *La Fontanelle* s'efforce de faire émerger les capacités indispensables pour débiter une formation professionnelle. Ce type de prise en charge a comme objectif de permettre à l'adolescent de regagner confiance en lui, d'accroître son sens des responsabilités et de développer ses véritables aptitudes intellectuelles et manuelles.¹⁶ Au terme de cette phase, le jeune doit être capable de faire une sélection parmi les nombreux projets d'apprentissage.

Le secteur Fontasport propose des activités sportives hebdomadaires, en fin de semaine, durant les camps mensuels et itinérants à l'étranger, en s'inspirant de la pédagogie par

¹⁰ <http://www.lafontanelle.ch/index.html> (consulté le 11 août 2010)

¹¹ HEINIGER, J.-P. (2000) cité in *Concept général de la Fontanelle : Philosophie, organisation générale, options socio-éducatives, secteurs d'activité*. Mex (Vs). P.19.

¹² Ibid. P.20

¹³ Loc. cit.

¹⁴ Loc. cit.

¹⁵ Loc. cit.

¹⁶ Loc. cit.

l'expérience. Ce domaine donne l'opportunité de mettre en relief les ressources psychiques et physiques du jeune.¹⁷

Le secteur R.A.I.D (« Réseau d'Accueil et d'Intervention Décentralisée »¹⁸) consiste à reconduire le jeune dans son lieu de domicile pour la phase finale de son placement et vise une réinsertion sociale et professionnelle.¹⁹

2.3 Les objectifs de La Fontanelle

Pour les garçons, il s'agit de :

« modifier la relation du jeune à soi, puis aux autres, et enfin à la société afin qu'il adopte des comportements et des choix de vie en cohérence avec ses projets. »²⁰

Pour les filles, il est question de :

« stabiliser la situation, améliorer l'aptitude de la jeune fille à vivre en société et l'aider à y trouver sa place. »²¹

3. CONCEPTS THÉORIQUES

La toile de fond étant posée, notre étude prévoit de définir en premier lieu ce qu'on entend par « adolescent en difficulté ». Il nous faut d'abord bien comprendre la population-cible étudiée avant de pouvoir nous engager plus loin. Ensuite, nous nous sommes attachées à présenter une brève entrée en matière au sujet des différences entre les sexes pour présenter les distinctions que nous avons trouvées. Enfin, nous avons exposé la provenance du concept de pédagogie par l'expérience et en avons donné sa définition. En prenant en compte les buts que cette méthode cherche à atteindre, nous avons voulu démontrer ses avantages et ses inconvénients, les différents objectifs qui y sont travaillés, le rôle de l'accompagnant et la population choisie pour cette expérience dans le but de mieux cerner cette méthode d'intervention.

3.1 L'adolescent en difficulté

Notre travail de recherche cible une population particulière : celle des adolescents, jeune de par leur âge, en difficulté de par leur histoire de vie. Nous avons commencé donc par définir ce terme.

3.1.1 Définition de l'adolescent

« Le terme d'adolescence tire son origine du latin « *adolescere* », signifiant grandir. »²²
L'adolescence est une étape de la vie marquée par des changements physiques et psychologiques s'opérant au sein d'un milieu éducatif, parental et social. La personne n'est

¹⁷ Ibid. P. 21.

¹⁸ HEINIGER, J.-P. (2000) cité in *Concept général de la Fontanelle : Philosophie, organisation générale, options socio-éducatives, secteurs d'activité*. Mex (Vs). P. 21.

¹⁹ Loc.cit.

²⁰ http://www.lafontanelle.ch/gars_progEduc.html (consulté le 11 août 2010)

²¹ Ibid. (consulté le 11 août 2010)

²² BOUKRIS, S. (1997). *L'adolescent de A à Z*. Paris : Edition Jacques Grancher, éditeur Michel Grancher. P. 12.

plus un enfant, mais n'est pas encore un adulte. L'adolescence est donc dans une phase transitoire, durant laquelle il y a une rupture avec l'univers de l'enfance. L'individu devient progressivement un adulte.²³ Généralement, cette phase débute à 13 ans (âge de la puberté) et se termine vers 20 ans (obtention de l'émancipation).²⁴

Parallèlement à ces métamorphoses, un sentiment de doute s'installe. Que vais-je devenir plus tard ? Quels sont mes projets personnels et professionnels ? Ces incertitudes s'expriment à partir de 17 ans, car auparavant (de 13 à 17 ans), les adolescents vivent principalement le moment présent.²⁵ Les marques d'oppositions et des comportements excessifs, par ailleurs essentiels à l'affirmation de soi, sont certaines caractéristiques de la période de l'adolescence. Les adolescents ressentent la nécessité de rejeter peu à peu l'environnement construit par leurs parents.²⁶

L'adolescent est également en quête d'identité aussi bien physique, psychologique que sexuelle. Ni enfant, ni adulte, il se recherche et cette quête s'avère parfois douloureuse et difficile. Il se questionne sur son statut et sur son avenir : pas encore adulte et plus un enfant, mais qui suis-je ? Quel est mon rôle dans la société aujourd'hui et quel sera-t-il demain ? Qu'attend-on de moi ? Il se préoccupe de l'opinion des autres : quelle image est-ce que je renvoie aux autres ? Suis-je quelqu'un de sympathique ou me voit-on plutôt comme quelqu'un d'antipathique ? Est-ce que je plais ? Est-ce que je déplaïs ?

Entre 14 et 17 ans peut se manifester une crise d'adolescence qui peut durer quelques semaines, voire quelques mois. Chez les filles, cette crise apparaît plus tôt que chez les garçons et dure moins longtemps. L'adolescent change d'attitude et de look parce qu'il cherche à étonner et à provoquer, afin de se distinguer des adultes et de s'opposer à leurs idées et à leurs valeurs. Il passe aussi par différents états d'esprit : idées de grandeur → sentiment d'être intouchable → période d'incertitudes → phase d'abattement → état de déprime. S'il peut partager et communiquer un jour, l'instant d'après on le voit se renfermer sur lui-même et parfois s'isoler.²⁷

Selon Duclos, Laporte et Ross, l'adolescence est aussi une période où l'estime de soi se renforce et s'accroît, car c'est à ce moment de la vie où l'être humain acquiert son identité. D'après les mêmes auteurs, « l'estime de soi est la valeur attribuée aux différents aspects de la vie. »²⁸ R. Poletti²⁹ mentionne que la façon de s'exprimer, de réfléchir et de prendre des initiatives dépend du degré d'estime de soi que manifeste une personne. L'estime de soi se compose de l'aptitude individuelle et de la forte croyance d'exister en tant qu'être humain de valeur.

L'estime de soi peut être différente suivant la situation dans laquelle le jeune se trouve : une personne peut avoir une haute estime de soi lorsqu'elle est au travail, mais une mauvaise opinion d'elle-même comme parent. Il est rare que l'estime de soi soit complètement présente ou totalement absente. Une personne ne peut s'aimer sans s'estimer, sans s'attribuer une valeur personnelle.

²³ Loc. cit.

²⁴ Ibid. P.13.

²⁵ Ibid. P.37.

²⁶ PADIOLEAU, M.-F. (1989). *Les 13-18 ans : ce qui se passe dans leur corps et dans leur cœur*. Paris : Editions Balland : P.171.

²⁷ BOUKRIS, S. (1997). *L'adolescent de A à Z*. Paris : Edition Jacques Grancher, éditeur Michel Grancher. P.69-70.

²⁸ DUCLOS G., LAPORTE D. et ROSS J. (2002). *L'estime de soi des adolescents*. Québec, Canada : Éditions de l'Hôpital Saint-Justine. P. 9.

²⁹ POLETTI, R., DOBBS B. (1998). *L'estime de soi ; un bien essentiel*. Bernex/Genève, Suisse : Éditions Jouvence.

L'estime de soi est l'appréciation de ses propres compétences à se confronter à des obstacles, à cerner et à contrôler les événements difficiles. Elle passe également par une acceptation pour soi d'avoir droit au bonheur et d'exister en qualité d'individu exceptionnel.³⁰

Selon J. de Saint-Paul³¹, une bonne estime de soi permet aux personnes d'être bien avec elles-mêmes, ce qui conduit à un meilleur respect des autres. La personne ne se mettra plus en confrontation avec autrui, elle ne se comparera plus aux autres. Elle est consciente de qui elle est et, acceptant ses limites, consciente de ses capacités, elle saura accueillir les critiques constructives faites à son égard. En somme, elle s'accepte telle qu'elle est.

Pendant la phase de transition de l'enfance à l'âge adulte, l'adolescent doit se confronter à plusieurs situations nouvelles telles la recherche d'une voie professionnelle, la vie amoureuse qui commence, le détachement de ses parents. Tous ces facteurs amènent le jeune à se remettre en question. Souvent, il est dans une position de vulnérabilité, qui lui permet toutefois de construire son identité. Il a besoin d'être reconnu dans ce qu'il fait, dans ses valeurs et doit avoir la possibilité de consolider un sentiment de fierté.

Il posera un regard critique sur lui-même, alimenté par un discours interne, marqué par une analyse personnelle aussi bien positive que négative. Il examinera ses comportements, ses performances, ses compétences et ses faiblesses. Ce processus, que l'on nomme discours interne, lui permettra de nourrir l'estime qu'il a de lui-même ou de se dévaloriser. Son auto-analyse et les jugements des personnes qui comptent à ses yeux ont sur lui une très grande influence³².

Selon G. Duclos et al³³, pour que le jeune développe une estime de lui-même, il a besoin :

- qu'on lui fasse confiance, qu'on croie en lui. Pour cela, l'adulte doit lui-même avoir confiance en lui pour pouvoir faire confiance à un jeune.
- qu'on l'accompagne dans ce cheminement vers la connaissance de soi, en lui faisant prendre conscience de ses atouts et de ses faiblesses.
- de se sentir aimé. Il est difficile pour les parents de lui manifester cet amour tout en lui laissant la place dont il a besoin pour forger son autonomie.
- qu'on l'écoute, que l'on s'intéresse à son univers et qu'on respecte ses silences : le jeune se sentira alors compris et apprécié.
- d'être en groupe, d'apprendre comment fonctionne le groupe.
- d'expérimenter des réussites. L'adolescent doit faire preuve de motivation. L'adulte l'accompagne en effectuant les tâches avec lui et non pas pour lui.
- Enfin, la construction de l'estime de soi passe en premier lieu par l'apprentissage de soi, ce qui demande un jugement objectif de soi. Ce n'est qu'ensuite que le jeune pourra se reconnaître.

3.1.2 Définition d'être en difficulté

Comment un jeune peut-il se trouver en situation de détresse ? L'approche que nous avons proposée dans ce sous-chapitre est une mise en perspective des problèmes auxquels les jeunes sont confrontés lorsque certains besoins, indispensables à leur développement et à leur épanouissement, viennent à manquer. Selon M. Fize³⁴, les besoins des jeunes sont au nombre de sept. Ils sont également connus sous la dénomination suivante : « les sept

³⁰ POLETTI, R., DOBBS B. (1998). *L'estime de soi ; un bien essentiel*. Bernex/Genève, Suisse : Éditions Jouvence. P. 14.

³¹ DE SAINT PAUL, J. (2004). *Estime de soi, Confiance en soi ; s'aimer, s'apprécier et croire en soi*. Paris : 2^{ème} édition Dunod.

³² DUCLOS, G., LAPORTE, D. et ROSS, J. (2002). *L'estime de soi des adolescents*. Québec, Canada : Éditions de l'Hôpital Saint-Justine.

³³ Ibid. P. 80.

³⁴ FIZE, M. (2006). *L'adolescent est une personne*. Paris : Éditions du Seuil. P. 181-187.

besoins capitaux des adolescents ». Nous avons regroupé les besoins principaux par groupe de deux parce qu'ils nous ont semblé aller de pair. Cette mise en perspective sera signalée par le Vs de versus. Il est question de :

- La confiance, que nous associons à l'espoir :

Il est essentiel que l'adolescent ait conscience de la valeur qu'il a aux yeux des autres. La confiance est importante à son évolution, à l'expression de ses capacités et à l'accomplissement de ses projets. La confiance qu'il a en lui passe par la confiance que les personnes qui l'entourent ont en lui, par l'expérimentation et la responsabilisation. Cette confiance développe également chez lui un sentiment d'efficacité. Il faut qu'il se sente encouragé et soutenu. Il faut également lui donner l'opportunité de trahir.

Quant à l'espoir, le jeune, qui voit autour de lui un monde dur et exigeant, doit pouvoir espérer que ce monde puisse être un jour plus juste et plus accueillant. Chaque adolescent est tenu de réussir son parcours scolaire, puis sa vie professionnelle. Les jeunes ont besoin d'être rassurés, valorisés, d'être renouvelés dans la confiance et l'espoir.

Vs

Cependant, le contexte actuel n'est pas des plus idéaux : augmentation du chômage, des impôts et des assurances maladies ; doutes quant à leur avenir ; les tensions au sein de la société ; l'exigence du marché du travail, etc.³⁵ Dans ce contexte, les adolescents peuvent se trouver en échec scolaire ou sans travail et/ou finir une formation avec un niveau de qualification faible. Ces conséquences peuvent être liées les unes aux autres. Le jeune perd alors confiance en lui et en ses compétences et perd espoir pour son avenir.

- Le dialogue, que nous le lions à l'affection :

La communication permet à chacun de donner son point de vue. L'adolescent doit pouvoir exprimer tout ce qu'il souhaite. Il doit pouvoir trouver en face de lui des personnes qui remettent en question ses propos et qui lui donnent la possibilité de se confronter. Dialoguer c'est aussi s'intéresser à l'autre, dans les bons comme dans les mauvais moments.

Que ce soit en amour ou en amitié, l'adolescent a un fort besoin d'aimer et d'être aimé. Le manque d'affection crée d'énormes dommages.

Vs

D'après Fréchette et Leblanc³⁶, un milieu familial dans lequel il n'y a pas ou peu de communication (expression des sentiments, discussions diverses, conversations sur l'avenir, etc.) et où les marques d'affection se font rares n'est pas favorable au bon développement du jeune.

- La sécurité :

Les repères comme un milieu familial stable, structuré et structurant, un emploi, un lieu d'habitation, un état de bonne santé offrent un environnement sécurisant.

³⁵GUENIAT, O. (2007). *La délinquance des jeunes : l'insécurité en question*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes, Collection le Savoir Suisse. P. 35.

³⁶FRECHETTE, M. et LEBLANC, M. (1987). *Délinquances et délinquants*. Boucherville, Québec : Édition Gaëtan Morin, éditeur Itée. P. 140.

Ces derniers leur sont donnés par des adultes fiables, forts, présents, responsables, porteurs de signification et d'espérance.

Vs

Selon Fréchette et Leblanc³⁷ ainsi qu'O. Guéniat³⁸, l'appartenance à une famille en situation précaire, l'absence de figure d'autorité et de supervision parentale au niveau du contrôle des sorties, des fréquentations, des heures de rentrées, des jeunes livrés à eux-mêmes, ayant des problèmes de logement, une mauvaise santé physique et/ou psychologique sont autant de facteurs entraînant pour certains d'entre eux un sentiment d'insécurité et pour d'autres un possible passage à l'acte.³⁹

- L'autonomie et la responsabilité :

A l'adolescence, le jeune doit devenir autonome, c'est-à-dire devenir indépendant au niveau financier, professionnel, émotionnel et résidentiel. C'est une période de la vie où il désire porter ses propres jugements, faire ses propres expériences et découvertes de manière graduelle, petit à petit et pas à pas. Il devient peu à peu indépendant dans le but de consolider sa personnalité. Pour y parvenir, il doit se distancier du monde de l'enfance. Il aspire à une liberté où l'adulte ne décide plus pour lui mais avec lui.

Rendre responsable signifie donner l'opportunité au jeune de découvrir par lui-même des solutions à ses problèmes, tout en lui évitant de mettre en danger sa santé physique ou mentale. L'adulte est présent pour le soutenir et l'accompagner. Il n'impose pas, mais coopère et doit considérer l'adolescent comme une personne à part entière. Il le rend responsable en lui permettant d'être acteur de sa vie. Les parents l'investissent dans quelque chose et lui montrent qu'il est capable d'assumer ses choix et ses erreurs.

Vs

Par désir de liberté (décider et avoir ses propres opinions), par recherche de sensations fortes et de plaisir, par besoin de s'affirmer et de s'opposer aux adultes, par défi ou par la difficulté qu'ils éprouvent à se soumettre aux contraintes sociales et, pour certains, pour les difficultés identifiées dans les paragraphes précédents, les adolescents soit endurent et s'isolent, soit externalisent leurs maux à travers des attitudes non conformes à la loi. De plus, comme le déclare Simone Veil⁴⁰, un unique critère ne permet pas d'expliquer le terme de jeune en difficulté d'intégration, voire en risque d'exclusion ; c'est une multitude de facteurs qui entravent l'insertion des jeunes gens dans la société ou alors l'accumulation de plusieurs facteurs qui les met en situation de détresse.

En conclusion, un adolescent en difficulté est une personne âgée entre 13 et 20 ans, devant faire face à de nombreux changements physiques et psychologiques, en quête d'identité, éprouvant un certain nombre de besoins qui, si non remplis, se trouve en détresse avec parfois pour symptôme, un comportement délictueux possible.

³⁷ FRECHETTE, M. et LEBLANC, M. (1987). *Délinquances et délinquants*. Boucherville, Québec : Édition Gaëtan Morin, éditeur Ltée.

³⁸ GUENIAT, O. (2007). *La délinquance des jeunes : l'insécurité en question*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes, Collection le Savoir Suisse.

³⁹ Commettre un acte répréhensible.

⁴⁰ Cité in *Les jeunes en difficulté*, dirigé par DURET P. et GUY A. (dépôt légal : mai 2001) Paris : Edition Arléa ; Condé-sur-Noireau : Edition Corlet, Collection Panoramiques n°26. P. 20.

3.2 Spécificités entre les genres

Dans le chapitre précédent, nous nous sommes attachées à définir d'abord ce qu'est l'adolescence et ensuite ce qu'est un être en difficulté, afin de parvenir à une seule et unique définition de l'adolescent en difficulté, puisqu'il concerne la population choisie. Dans ce chapitre, nous avons été plus loin en faisant la distinction entre les genres. Est-ce que filles et garçons vivent les événements de manière semblable lorsqu'ils sont confrontés à une même expérience ? Si tel est le cas comment l'expliquer ?

Selon Hélène Montardre⁴¹, la différence de sexe ne peut être uniquement expliquée par la biologie, car nous sommes également modelés différemment par notre histoire, notre culture, notre environnement et nos conditions de vie. Nous sommes influencés par le milieu et par la société dans laquelle nous vivons et évoluons.

La distinction des sexes permet d'organiser et de garantir le bon fonctionnement des sociétés. Le caractère sexuel est celui qui l'emporte sur les autres, puisque avant d'être fille de, fils de, père, mère, employé, personne âgée, les individus sont avant tout une personne de sexe masculin ou féminin. Ces éléments signifient que plusieurs images, lois et valeurs sont associées à ces différences sexuelles. En outre, le fait d'être une fille ou un garçon induit une différence dans les attitudes, dans la manière d'être éduqué, dans l'image et le modèle que la société renvoie.

Ceci dit, nous persistons à penser que nous ne sommes pas si différents. Certes, des éléments nous différencient, mais d'autres nous rassemblent. E. E. Maccoby et C. N. Jacklin ainsi que A. Dafflon Nouvelle l'évoquent dans leurs ouvrages. Nous allons donc pouvoir découvrir de quelles spécificités il est question ici. Nous avons commencé par exposer les similitudes, puis relevé les différences fondamentales.

Nous avons constaté qu'il y a des analogies entre les genres en ce qui concerne l'**auto-satisfaction** et la **confiance en soi**, durant les périodes de l'enfance et de l'adolescence. Ce phénomène persisterait à l'âge adulte, puisque les seuls renseignements que les auteurs possèdent n'indiquent aucune différence.⁴²

Les deux sexes ont des aptitudes égales pour **examiner** et **sélectionner** les informations indispensables à la réalisation d'une tâche.⁴³

Nous pouvons donc observer quelques similitudes en termes de confiance en soi et de compétences analytiques.

Pour ce qui est de l'**influençabilité**, les filles semblent se fier davantage à leurs propres jugements. En revanche, les garçons sont plutôt enclins à se ranger du côté des valeurs du groupe, si ces dernières ne correspondent pas aux siennes.⁴⁴

Au terme de leur première année de vie, les filles expriment davantage leurs **émotions** que les garçons. Nous avons constaté que les proches parlent plus volontiers avec elles de leurs sentiments.⁴⁵ Leur attention est dirigée vers les autres et elles savent mettre des mots sur leurs malaises. Elles exprimeront leur mal-être en souffrant de troubles psychosomatiques et dépressifs. En revanche, les garçons ont plus de difficultés à communiquer de manière verbale. Ils sont enclins à se refermer sur eux-mêmes et à ressasser leurs doutes et leurs

⁴¹ MONTARDRE, H. (2001). *Filles et garçons, êtes-vous si différents ?* Paris : Edition de La Martinière Jeunesse.

⁴² MACCOBY, E. E. et JACKLIN, C. N. (1986) cité in *La différence des sexes, questions de psychologie*. HURTIG, M.C. et PICHEVIN, M.F. Paris : Editions Tierce. P. 118.

⁴³ Ibid. P.120.

⁴⁴ Ibid. P.118.

⁴⁵ NOVELLE DAFFLON, A. (2006). *Filles-garçons, socialisation différenciée ?* Grenoble : Presses universitaires. P.362.

colères. Ils signaleront leurs maux en consommant de l'alcool, du tabac et de la drogue.⁴⁶ Ils sont plus agressifs. Cette agressivité s'exprime aussi bien sous forme physique que verbale, mais s'affaiblit avec le temps.⁴⁷

Il y a des dissemblances au niveau de l'action, un terrain où l'**estime de soi** s'exprime en tout premier lieu. En effet, les filles se valorisent dans leurs aptitudes sociales et les garçons se mettent en valeur au niveau de leur force physique.⁴⁸

De manière générale, les filles sont plus **exigeantes** lorsqu'elles désirent réussir. Si les garçons souhaitent accéder à ce niveau d'exigence, ils doivent se sentir poussés par un défi et/ou stimulés par une compétition. Ceci ne signifie pas pour autant que les filles soient meilleures dans ce domaine.⁴⁹

Selon J.-B. Chapelier⁵⁰, du côté des garçons, le **groupe** est exclusivement composé de garçons chez qui l'esprit grégaire prédomine. Les garçons vivent peu de liens privilégiés.

Passé l'âge de 16 ans, le jeune découvre l'importance de s'intégrer à la société. Cette intégration a des critères de fonctionnements différents au regard de ce qu'il a vécu dans le passé. Le cercle de ses amis est plus restreint. Si choisit ses pairs dans le même cercle d'amis qu'autrefois, les relations seront inscrites dans une dynamique différente : elles seront ancrées dans un besoin de se différencier. Nous avons également constaté que durant cette période, la vie sociale du groupe est composée des deux sexes.

Les filles ont un rapport qui se caractérise par sa dualité et sa singularité. Il n'est pas rare qu'une adolescente ait quatre voire cinq amies. Il est toutefois exceptionnel qu'elles se rencontrent toutes ensemble, sauf à de rares occasions telles une sortie de classe, un anniversaire ou autre activité sociale. Lorsque les filles sont en relation duelle, c'est pour parler de la troisième personne absente.⁵¹

La relation du petit ami vient remplacer celle de l'ami. Il y a reconnaissance de l'autre dans la différence sexuelle, non seulement au niveau de l'altérité des désirs mais aussi par la découverte de la complémentarité des sexes. La jeune fille dissocie le garçon du reste de la bande et lui permet de s'intégrer dans la collectivité. L'essaim est alors constitué de garçons et de filles ayant une relation amoureuse actuelle, éventuelle, achevée.⁵²

Comme en fait état M-F. Padioleau⁵³ les adolescentes portent un regard différent sur leur avenir que les adolescents:

Avant la période de la puberté, les jeunes filles ne se posent pas de questions quant à leur avenir. En cela, elles ne se distinguent pas de la gente masculine. C'est avec l'apparition de leurs aménorrhées que leur regard change et qu'elles perçoivent le devenir femme comme une contrainte.

Il leur faudra découvrir leur propre style adhérent à leur personnalité. Elles devront également se confronter au nouveau regard que leur porte le sexe masculin.

⁴⁶ PADIOLEAU, M.-F. (1989). *Les 13-18 ans : ce qui se passe dans leur corps et dans leur cœur*. Paris : Editions Balland. P.184.

⁴⁷ MACCOBY E. E. et JACKLIN C. N.(1986) cité in *La différence des sexes, questions de psychologie*. HURTIG M.C. et PICHEVIN M.F. Paris : Editions Tierce. P. 122.

⁴⁸ Ibid. P. 118.

⁴⁹ Ibid. P. 120.

⁵⁰ CHAPELIER B. et al. (2000). *Le lien groupal à l'adolescence*. Paris : Edition Dunod.

⁵¹ Ibid. P. 222.

⁵² Ibid. P. 224.

⁵³ PADIOLEAU, M.-F. (1989). *Les 13-18 ans : ce qui se passe dans leur corps et dans leur cœur*. Paris : Editions Balland.

Quant à leur avenir, elles le ressentent quelquefois comme éreintant, car il est difficile de décider du modèle qu'elles aimeraient endosser : il y en a tellement.

De nos jours, il faut être à la fois intelligente, sportive tout en restant féminine, attirante, tout en assurant son rôle de mère et tout en effectuant les tâches d'entretien de la maison, studieuse et avoir un revenu suffisant. Ce sont là les exigences véhiculées par nos sociétés modernes. Alors, elles se posent des questions : serai-je à la hauteur et comment vais-je gérer le tout. Les filles seraient-elles soumises à plus de pressions que les garçons ?

Pour les garçons, le modèle masculin exerce une influence dès leur plus jeune âge. Leurs exploits physiques et leurs capacités intellectuelles sont importants : il est important de faire ses preuves dans le sport, de se soucier de son apparence (corps) et de le mesurer à celui de ses camarades, de connaître très vite ses compétences dans le milieu scolaire.

Puis, vient la période des expérimentations. La vision que le garçon a de l'environnement qui l'entoure se modifie. L'image qu'il a de ses parents et des filles change. Il s'agit d'une phase que l'on pourrait définir par les termes suivants : performance, désenchantement, période où la personnalité se forge. Ensuite, se pose la question de son avenir et de la construction d'un projet de vie, axé sur des valeurs abstraites ou concrètes. Il devra tenir compte de ses ressources et des obstacles qui lui sont imposés. Cette étape ne se déroule pas sans nombre d'incidents.

En résumé, les différences relevées touchent à l'expression des opinions et des émotions. Les filles affirment davantage leurs idées et se positionnent. Elles sont moins influençables que les garçons qui, eux, se plient aux valeurs de leurs pairs lorsqu'ils sont en désaccord avec leurs propres valeurs. Elles savent exprimer leurs sentiments et se valoriser en termes relationnelles ; ils se considèrent en termes de force. Elles sont exigeantes lorsqu'elles désirent réussir ; ils ont besoin d'être mis au défi. Elles vivent leurs relations de manière privilégiée ; ils préfèrent être en groupe. Elles ressentent davantage de pression quant à la pluralité des modèles et au choix difficile qu'entraînent ces derniers ; alors que les garçons privilégient leurs capacités physiques et cognitives. Avant de clore ce chapitre, il faut encore noter que les dissemblances et ressemblances exposées font parties de généralités. Comme pour toute règle, il existe des exceptions.

3.3 Pédagogie par l'expérience

La pédagogie par l'expérience vient du concept allemand « Erlebnispädagogik » en vigueur depuis longtemps dans la tradition allemande et suisse allemande. « Erlebnis » a un sens très précis, il exprime « l'expérience ou l'événement vécu qui a impressionné fortement et de façon durable. »⁵⁴. L'expérience est « la connaissance acquise par une longue pratique jointe à l'observation »⁵⁵. Cette définition nous montre bien que l'expérience est un élément qui s'inscrit dans le temps où il est possible d'effectuer des apprentissages. Cependant, plusieurs appellations auraient pu être utilisées, comme pédagogie de la découverte, de l'aventure, de l'action et de l'extrême. Toutefois, nous avons préféré garder le terme de la pédagogie par l'expérience, étant celui qui exprime le mieux la globalité de cette pratique éducative et universelle. D'autres appellations ont été toutefois utilisées par des institutions, telles que « les camps itinérants » qu'a adopté *La Fontanelle*, ou le nom « d'aventure éducative » choisi par *la Brigantine*.

⁵⁴ HEINIGER, J.-P. (2000) cité in *Concept général de la Fontanelle : Philosophie, organisation générale, options socio-éducatives, secteurs d'activité*. Mex (Vs). P.34.

⁵⁵ ***. (2009). *Le petit Larousse 2010*. Paris : Larousse. P.399.

Plus précisément, ce concept est né après la première guerre mondiale en 1920 et nous vient du pédagogue allemand Hahn Kurt qui est à l'origine de la création d'une école ayant pour but de susciter une réaction parmi les jeunes. La création de cette école permettait aux jeunes de se forger un caractère, de devenir ainsi acteurs de leur vie et prendre une part active à la vie de la cité. Hahn Kurt avait constaté une forme de déclin dans le comportement des jeunes après la guerre de 1914-1918. Il avait remarqué que les capacités corporelles avaient diminué tout comme l'esprit d'initiative, la volonté d'engagement, l'esprit de créativité, de spontanéité et de compassion. Cette école proposait de pallier ces manques. Ici, une seule de ses pratiques nous intéresse : les camps. Il est question d'envoyer des jeunes durant deux à quatre semaines, seuls à la montagne ou à la mer, pour pratiquer des activités telles que la randonnée ou la descente en kayak, par exemple. N'ayant pas à proprement parler de logement fixe, ils devaient subvenir par eux-mêmes à leurs besoins. Le pédagogue s'appuyait principalement sur ces points : « l'entraînement corporel (vitalité, condition physique, courage), le cours de sauvetage (pour réveiller le sentiment d'entraide), le projet (organisation d'une excursion par le jeune, créativité et apprentissage à l'indépendance) et l'expédition (en montagne ou descente d'un fleuve, etc., pour éprouver des sentiments de victoire) »⁵⁶.

De nos jours, la pédagogie par l'expérience reflète bien ce que Hahn Kurt avait mis en place dans les années 1920. Elle consiste à éloigner le jeune de l'environnement dans lequel il vit par des moyens divers. Cette pratique a pour but de permettre à des jeunes en situation difficile d'effectuer une rupture avec leur environnement et leurs familles, leur permettant ainsi d'accomplir des apprentissages et d'apporter des changements dans leurs vies. Ces voyages ont pour but d'aider des jeunes à se remettre en question, afin qu'ils puissent partir sur de meilleures bases à la fin de leur périple.

3.3.1 Définition

Avant de choisir le thème de pédagogie par l'expérience, aucune de nous ne connaissait réellement ce concept et ses contributions. Développer cette théorie nous a permis de partir à la découverte de nouveaux éléments qui nous ont enrichies et nous ont donné l'opportunité d'acquérir des connaissances. Cela va sans dire, cette méthode est remplie de zones d'ombres que nous avons tenté d'éclaircir. Pour comprendre cette pratique éducative, nous avons analysé dans un premier temps trois types de pédagogie par l'expérience et les objectifs qu'ils essaient d'atteindre.

Présentation de trois genres de pédagogie par l'expérience

Afin de bien comprendre le concept de pédagogie par l'expérience, nous avons présenté brièvement trois types d'expériences qui ont été effectuées pour des adolescents. Chacune de ces associations ou fondations a intégré le concept de « pédagogie par l'expérience ». Elles l'ont adapté selon la population-cible, selon ses besoins et selon les moyens mis à leur disposition. Chaque structure a une ligne directrice plus ou moins identique mais l'appellation de la pédagogie par l'expérience peut diverger.

La Fontanelle :

Pour effectuer le descriptif qui suit, nous nous sommes inspirées du Concept de la Fontanelle⁵⁷.

⁵⁶LUSTENBERGER, S. (juillet 1996). « Exclure pour inclure » ; *l'apprentissage de l'intégration par la pédagogie de l'expérience*. Fribourg : Facultés de lettres. P. 11.

⁵⁷ ***. (2000). *Concept général de la Fontanelle : Philosophie, organisation générale, options socio-éducatives, secteurs d'activité*. Mex (Vs).

Le premier exemple est l'institution *La Fontanelle* avec laquelle nous avons pu collaborer et obtenir des entretiens avec les jeunes, afin d'entreprendre notre recherche sur le terrain. L'un des premiers principes mis en œuvre est celui des « camps itinérants ». Le principe est d'accompagner les jeunes de *La Fontanelle*⁵⁸ dans une contrée lointaine ou perdue du Canada, plus précisément dans le Bush, afin de provoquer une rupture avec leur vie passée, de les faire vivre en groupe, de créer des liens avec les éducateurs, de les inciter à se remettre en question. Le camp itinérant est obligatoire pour chaque jeune qui séjourne à *La Fontanelle*. Les camps sont animés en permanence par des rituels tels que phase de préparation, immersion, pow-wow⁵⁹. Selon les possibilités offertes, les jeunes effectuent un camp de six à neuf semaines dans le Bush au Canada. La principale activité est la descente d'une rivière en canoë.

Avant de le départ pour le camp, les éducateurs mettent en place une semaine de préparation qui a lieu en Suisse. La préparation consiste à faire des marches, des rappels le long de barrages, des exercices de sauvetage en pleine nuit, ceci dans le but de vérifier quelle est la motivation du jeune et si ce dernier dispose des capacités minimales pour participer à ce camp, afin qu'il ne mette pas en danger ni sa vie ni celle des autres membres du groupe. Cette phase de préparation permet également de créer une dynamique propre au camp itinérant. Il s'ensuit l'étape d'immersion, qui se déroule dans le Bush-même, au Canada. Dans un premier temps, une explication est donnée sur la manière dont les jeunes doivent se comporter et ce à quoi ils doivent faire attention (sécurité, technique de pagayage, écologie, etc.), suivi par un rituel qui consiste à trouver un totem personnel pour chacun des participants, sur la base d'observations faites par les membres du groupe.

La deuxième phase est appelée la phase de progression. C'est à ce moment là que les jeunes commencent à acquérir de nouvelles compétences et prennent conscience de certaines difficultés, qui les conduisent à réorganiser leur manière d'avancer. Ainsi, ils vont mettre en place des règles et se répartir les tâches à effectuer. Cette prise de conscience permet au groupe une meilleure avancée, dans des conditions plus agréables.

Vers la quatrième semaine se déroulent les duos. Pendant 24 heures, chaque jeune est mis à l'écart du groupe accompagné par son éducateur référent du camp, afin d'avoir un moment privilégié. Ils peuvent ainsi aborder des sujets plus personnels. La supervision s'effectue ensuite au moment d'un ravitaillement. Le superviseur apporte aux jeunes les lettres de sa famille et réalise un bilan intermédiaire. Le bilan permet au jeune de visualiser le cheminement accompli et le prépare au retour en Suisse. Pour les éducateurs, cette évaluation et cette rencontre leur permettent d'avoir un regard extérieur et de pouvoir réorienter l'accompagnement.

Entre la cinquième et la sixième semaine, les solos sont mis en place. Le solo donne l'opportunité au jeune de se retrouver pendant trois jours, seul face à lui-même. Cette phase marquante est expliquée bien à l'avance. Pendant ce solo, les jeunes ont un thème sur lequel ils doivent réfléchir et écrire. Ils doivent également tenir un journal de bord personnel et s'écrire une lettre qui leur sera distribuée par la suite.

A la fin du périple, les éducateurs travaillent avec les jeunes sur le thème de l'autonomie, en les laissant diriger la fin du périple. C'est au tour des jeunes de prendre les commandes de la carte et d'indiquer où le groupe doit se diriger. Ils gèrent également les diverses tâches. La dernière étape est la rentrée progressive dans la « civilisation », puis le retour en Suisse. Le retour en Suisse est rythmé par différentes rencontres organisées. La première est l'invitation des familles à fêter le retour de leurs enfants en Suisse. Puis c'est le retour des

⁵⁸ L'idéale est que le camp itinérant s'effectue pour le jeune au début du placement, mais certaines fois cela n'est pas possible.

⁵⁹ Le pow-wow est un groupe de parole que les accompagnants mettent en place après chaque journée afin que tout le monde puisse exprimer des points positifs ou négatifs sur le déroulement de la journée, sur le comportement d'un de leur collègue ou encore sur les éléments à améliorer.

professionnels qui vont raconter la manière dont le camp s'est déroulé ainsi que les changements orchestrés sur les jeunes. Les éducateurs organisent un bilan final individuel et communiquent les objectifs qu'il reste à atteindre. Enfin, une entrevue avec le juge est planifiée.

La Brigantine :

Les informations utilisées pour présenter l'association de *la Brigantine* sont tirées de l'ouvrage ; *La Brigantine : Tranzat des Alizés*.⁶⁰

L'association « La Brigantine » a été créée en avril 1995. Elle a pour objectif un accompagnement éducatif de six jeunes filles et garçons de 14 à 17 ans placés dans des institutions et confrontés à une rupture scolaire, professionnelle, institutionnelle ou familiale. *La Brigantine* accueille ces jeunes le temps de l'expérience. Le suivi s'étale sur une année scolaire : il y a une préparation préliminaire avant leur départ et un suivi lors de leur retour.

La Brigantine a mis en place un accompagnement éducatif original qu'elle nomme « une aventure éducative ». Cette pratique consiste à inciter des jeunes en difficulté à participer à une course amateur en voilier. Cette prise en charge a pour but d'apporter aux adolescents une harmonie personnelle et sociale en les inscrivant dans une expérience gratifiante et formatrice dans une durée limitée.

Le Bel Espoir :

Pour présenter le Bel Espoir II, nous nous sommes inspirées du livre rédigé par Père A. Maucorps⁶¹. L'auteur a participé à ce périple en mer.

Le père Jaouen⁶² est un Breton qui, depuis son plus jeune âge, est attiré par la mer. A la fin de ses études, Michel Jaouen décide de devenir prêtre et se fixe pour but de rencontrer les jeunes délinquants. En 1951, avec six amis faisant la même formation que lui, il crée une association AJD, association d'Aide aux Jeunes Délinquants, qu'ils prénommeront par la suite « Association Jeudi-Dimanche ». En 1964, il crée un foyer du nom de « Les Epinettes », ayant pour but d'accueillir des adolescents libérés de prisons où en probation. Il croit très fortement au pouvoir éducatif de la mer, aussi quelques temps après la construction de « son » foyer, le Père Jaouen se lance dans la création d'un navire-école.

Il avait le désir d'élaborer le projet navire-école car, selon lui, « nous assistons aujourd'hui⁶³ à un phénomène nouveau. Depuis la scolarisation obligatoire jusqu'à 16 ans, nous constatons de plus en plus de cas difficiles parmi les scolaires. On les retrouve aussi en « taule » ou sur le point de commettre l'acte qui les y conduira. Et pourtant ce sont tous des braves gosses. (...) Ils sont persuadés à 16 ans d'avoir raté leur vie ! Alors, il faut leur redonner les moyens de remporter des victoires. Et le bateau, la mer croyez-moi, ça forme le caractère. »⁶⁴

C'est en 1971 que le père Jaouen effectue son premier périple de cent jours sur mer à bord du Bel Espoir avec des adolescents ayant des problèmes scolaires et familiaux. Cette première expérience a été bénéfique à l'équipe du père Jaouen et a permis d'améliorer l'accompagnement des jeunes. En 1972, le concept change un peu. Le Bel Espoir II accueille désormais des personnes avec des problèmes d'addictions.

⁶⁰ GRATIER, G., JANCIK, J. et MELINA J. (2001). *La Brigantine : Tranzat des Alizés*. Grolley : Editions de L'Hèbe.

⁶¹ Père A. MAUCORPS (1979). *Le Bel Espoir*. Paris : Edition France loisirs.

⁶² Cité in Père A. MAUCORPS (1979). *Le Bel Espoir*. Paris : Edition France loisirs.

⁶³ Après mai 1968.

⁶⁴ Cité in Père A. MAUCORPS (1979). *Le Bel Espoir*. Paris : Edition France loisirs. P. 33-34.

3.3.2 Les objectifs

Dans un premier temps, ce concept a pour but d'éloigner le jeune de sa « Zone », sa famille, ses amis, pour l'introduire dans un environnement dans lequel la nature⁶⁵ prime, afin qu'il puisse prendre confiance en lui, se responsabiliser, développer un comportement d'entraide et surtout qu'il se retrouve face à lui-même. Pour le Père Jaouen⁶⁶, l'un des objectifs importants du voyage en bateau est de donner un sens aux conflits internes et aux angoisses du jeune en les exposant. Les jeunes qui participent à ces « aventures » ont rarement trouvé l'écoute adéquate à leurs malheurs, leurs peurs, leurs angoisses, avant la réalisation de ce voyage. Le but de l'accompagnement, pour le père Jaouen, est d'être présent et à l'écoute les jeunes.

Le jeune est loin de ses repères habituels, car le contexte est différent. Il va donc devoir se confronter à de multiples exigences quotidiennes, comme la résistance physique et psychique, l'apprentissage de la vie en groupe et l'adaptation à un environnement inconnu. Selon Zürcher, « l'objectif de ces expériences est de permettre aux participants d'améliorer l'image d'eux-mêmes grâce à une évaluation réaliste et positive de leur personne tout en acceptant leurs propres limites. Qu'ils prennent plus confiance en eux, plus de responsabilités et deviennent plus autonomes. »⁶⁷ Par ces expériences, comme le cite Zürcher, non seulement le jeune part à la découverte d'un pays, d'un sport, mais aussi et principalement à la découverte de soi, de sa manière de fonctionner et cherche à comprendre ses comportements antérieurs, qui vont par la suite l'amener vers de nouvelles réponses sur lui-même, mais également beaucoup de questionnements sur sa vie, sur son passé et surtout sur son avenir.

Pour ce faire, comme l'exprime Karolewicz, il doit apprivoiser les éléments qui l'entourent, il doit s'adapter, vivre avec eux, il lui faut « apprendre au contact de son environnement dans une relation directe et authentique. À chaque fois que l'homme interagit avec son environnement dans une recherche d'ajustement à ses besoins, il va expérimenter des solutions nouvelles qui vont enrichir son vécu expérientiel et lui permettre de satisfaire ses besoins. »⁶⁸

D'après Davatz⁶⁹, éducateur responsable de plusieurs projets, certains principes fondamentaux doivent être pris en considération pour que la pédagogie par l'expérience prenne sens.

- Un séjour dans la nature, loin de la civilisation. Le fait d'être confronté aux règles de la nature demande aux jeunes de s'y accommoder pour pouvoir vivre en harmonie avec elle. Le contexte naturel leur fait prendre conscience de leurs besoins physiologiques et des normes existantes.
- Un séjour d'une certaine durée. Nous considérons la durée de l'expérience comme importante. Le jeune pourra ainsi faire une réelle coupure avec le monde qui l'entoure et s'adapter à ce nouvel environnement en vue d'acquérir de nouveaux apprentissages.

⁶⁵ Se référer au sous-chapitre 3.3.5 : le cadre : la nature.

⁶⁶ Ibid. P.48.

⁶⁷ Cité in BOVARD G. (Août 2007). « *Dis moi et j'oublierai montre moi et je me souviendrai peut être fais moi faire et je comprendrai* ». Givisiez : HEF-TS. P. 19.

⁶⁸ Ibid. P.30.

⁶⁹ Cité in BOVARD G. (Août 2007). « *Dis moi et j'oublierai montre moi et je me souviendrai peut être fais moi faire et je comprendrai* ». Givisiez : HEF-TS. P. 19.

- La satisfaction des besoins vitaux comme occupation quotidienne. Faire à manger ou construire son bivouac va conduire le jeune à prendre des responsabilités et envisager l'entraide.
- Un groupe constant avec une organisation sociale souple, où chacun prend plus ou moins des responsabilités à tour de rôle. Le fait de faire partie du même groupe permet de faire plus facilement confiance à l'autre, de trouver sa place et de distribuer des rôles en alternance dans le but de responsabiliser tout le monde.

Pour finir, le but fondamental de cette méthode est d'apprendre à se familiariser avec ses propres ressources, en vue de construire un projet personnel, lors du retour dans la vie quotidienne.

3.3.3 La rupture

Selon le concept de *La Fontanelle*, la rupture momentanée qu'entraîne la pédagogie par l'expérience, qui est inscrite dans une durée et dans un contexte particulier (mer, désert, montagne), permet aux jeunes en situation de crise d'amorcer une prise de conscience.

Selon R. Jaccard « Le Canada [ou toute autre destination qui soit loin de la civilisation, dans un milieu naturel] offre, par son éloignement géographique, une rupture réelle avec la Suisse. Chacun prend de la distance pour se comprendre soi-même, les autres et le monde qui l'entoure. Lors de cette absence prolongée, l'importance de la famille prend une toute autre dimension pour tous. »⁷⁰

Cette rupture permet au jeune de se déconnecter avec l'environnement dans lequel il vivait, de prendre du recul par rapport à ses « états dépressifs » et/ou « agressifs », de prendre de la distance à l'égard de sa famille possiblement « maltraitante », de ses pairs trop influents et des produits psychotropes trop pesants. Cet éloignement donne l'opportunité de réfléchir sur les faits et gestes effectués dans le passé et d'y trouver peut être des solutions. Dans tous les cas, cela permet une prise de conscience, une réflexion sur son vécu, sur son comportement.

La rupture favoriserait la découverte de soi-même, de ses capacités et de ses difficultés ainsi que de nouvelles compétences dans le but de tenter un meilleur retour dans son pays.

3.3.4 La population cible

La pédagogie par l'expérience est organisée principalement pour des jeunes adolescents en rupture. Souvent, ils ont des difficultés d'une part avec les règles sociales et d'autre part d'intégration sociale, en raison de comportements déviants, comme la toxicomanie et/ou la violence. Certains jeunes sont déjà placés en institution.

Pour que la pédagogie par l'expérience soit bénéfique pour cette population-cible, il faut que le participant se retrouvant en situation de rupture ou de « crise momentanée » se place en même temps dans un processus de transformation et d'évolution et soit à même d'adhérer à un projet⁷¹. En effet, la pédagogie par l'expérience intervient principalement au moment de l'adolescence⁷², phase de la vie durant laquelle s'inscrit la recherche de sensations fortes, de défis et de nouvelles expériences. Cette méthode peut apporter des résultats bénéfiques à cette population.

⁷⁰Cité in *Concept général de la Fontanelle : Philosophie, organisation générale, options socio-éducatives, secteurs d'activité* (200). Mex (Vs). P.70.

⁷¹ GRATIER, G., JANKIK, J. et MELINA, J. (2001). *La Brigantine : Tranzat des Alizés*. Grolley : Les Editions de L'Hèbe. P. 35.

⁷² Se référer au sous-chapitre 3.1.1 : l'adolescent.

Pour les jeunes en difficulté, vivre en rupture momentanée par le biais des camps itinérants, et se confronter aux exigences quotidiennes leur permet de prendre conscience de leurs ressources, afin de mieux gérer leurs limites, de résister physiquement et psychologiquement aux dures conditions extérieures, d'apprendre la vie en groupe, de s'adapter à un environnement inconnu et de vivre une expérience relationnelle forte⁷³.

3.3.5 Le cadre : la nature

Les ouvrages consultés décrivant l'expérience en mer ou sur terre évoquent très clairement le cadre établi par la nature. Les jeunes sont très rapidement confrontés aux aléas de la nature, qui les remettent sur le droit chemin. Ils doivent s'adapter aux lois de la nature et changer ainsi leur manière habituelle de fonctionner.

L'environnement sauvage, comme autorité naturelle (la nature dicte la manière de faire ; le temps, le sol, les imprévus, etc.) rend la surveillance de l'éducateur moins nécessaire, car aucune tentation, drogue ou vol, etc. n'ont plus lieu d'être.

Selon J.-M. Roethlisberger, la nature prime sur le comportement des jeunes : « La nature est leur bon sens, elle ne ment pas. Elle est claire mais changeante. Elle fixe les règles du jeu, chacun est égalitaire devant les exigences incontournables qu'elle établit »⁷⁴. Ces quelques lignes manifestent de l'importance du contexte. Chacun doit s'adapter aux changements de la nature et à ses « contrariétés ». Il est évident que la nature ne s'adapte pas à nous. Lors de voyage en pleine nature, personne ne peut oublier la puissance de cette dernière. D'une manière ou d'une autre, elle rappelle à l'ordre.

Pour citer à nouveau J.-M. Roethlisberger de *la Brigantine*, « La mer est une école de la vie »⁷⁵ où chacun acquiert un rôle, des responsabilités et prend conscience de l'impact de ses gestes et de ses décisions sur le bon fonctionnement du bateau. C'est une expérience où la solidarité et le respect des règles établies par les éducateurs et la nature sont primordiaux. Elle permet aux personnes en difficulté qui ont été confrontées à différents problèmes tout au long de leur vie d'être valorisées. « C'est une aventure où la cohésion et la discipline sont les maîtres-mots, mais qui est là aussi pour valoriser des jeunes socialement perturbés - (des adolescents qui ont déjà vécu d'innombrables galères avant même d'avoir vu la mer, sinon à la télévision...) »⁷⁶

Nous pourrions aussi bien transposer cette expérience en mer par un même périple mais sur la terre. L'important est que, face à la nature et à ses aléas, le jeune soit, à un moment ou un autre, confronté à ses limites et à ses potentiels. Il ne pourra pas les refouler et devra les affronter. Ainsi, il ne pourra plus se cacher et le masque inévitablement tombera.

Davatz nous exprime ici la primordialité des règles, tant dans le contexte de la pédagogie par l'expérience que celui de la vie quotidienne: « Dans la nature, le respect des règles est une condition inhérente pour survivre. Les lois et les règles qui régissent notre société sont aussi primordiales ; une des clés de la socialisation. »⁷⁷ Ce périple en nature va pouvoir susciter une prise de conscience chez les adolescents : les règles ne sont pas seulement créées pour les contraindre à effectuer certaines tâches, mais bel et bien pour les inscrire dans un processus de vie en communauté.

⁷³ LUSTENBERGER, S. (juillet 1996), « exclure pour inclure »; *l'apprentissage de l'intégration par la pédagogie de l'expérience*. Fribourg : Facultés. P. 14.

⁷⁴ Cité in *La Brigantine : Tranzat des Alizés*. GRATIER, G., JANCİK, J. et MELINA J. (2001). Grolley : Les Editions de L'Hèbe. P. 25.

⁷⁵ Ibid. P. 31.

⁷⁶ Cité in *La Brigantine : Tranzat des Alizés*. GRATIER, G., JANCİK, J. et MELINA J. (2001). Grolley : Les Editions de L'Hèbe. P. 31.

⁷⁷ Cité in BOVARD, G. (Août 2007). « Dis moi et j'oublierai montre moi et je me souviendrai peut être fais moi faire et je comprendrai ». Givisiez : HEF-TS. P. 31.

Au milieu d'un environnement naturel, selon R. Jaccard « l'isolement et le « manque » face au confort, à la famille, au « tout, tout de suite » (cigarette, chocolat, copain, copine, télé, drogue etc.) est dur pour tous. Chaque déplacement exige une part importante d'énergie, une découverte de ses forces et de ses limites. Des capacités créatives, intellectuelles et corporelles, souvent méconnues jusqu'alors, se développent face à l'inconnu. À travers la répétition de réussites dans des situations difficiles, chacun acquiert de la confiance en soi. »⁷⁸ Nous avons constaté que l'environnement naturel prend une place prédominante. Il donne la possibilité aux jeunes de faire leurs propres apprentissages et leur fait comprendre certaines normes essentielles qui régissent la société, comme par exemple la socialisation, qui représente un objectif important dans l'éducation.

3.3.6 L'accompagnement

Nous avons également remarqué que l'une des composantes fondamentales de cette pratique est l'accompagnement. Cependant, nous devons garder également en mémoire le cadre⁷⁹, car l'accompagnement est appuyé par la nature. Dans l'accompagnement, nous avons constaté un point important de la prise en charge en relation aux feedbacks.

Au cours de nos lectures, plusieurs exemples nous ont été soumis. Celui du *Bel Espoir* en est un. Lors de son premier voyage, le Père Jaouen, l'investigateur de ce périple, souhaitait un équipage expérimenté en matière de navigation. Les membres de l'équipage devaient avoir une certaine envie d'aller au contact de l'autre, mais il ne devait pas forcément être composé d'éducateurs. Cependant, certains marins chevronnés pensaient entreprendre ce voyage pour guérir de leurs propres maux. Ce qui a inévitablement entraîné un manque de cohésion sur le bateau et n'a pas permis aux jeunes de s'impliquer véritablement. Ils se sont même dispersés. Le fait que les jeunes ne prennent pas part à la navigation n'entraîne qu'une évolution minime au niveau de leurs attitudes passées. Le père A. Maucorps explique que « le bateau devenait pour eux [les jeunes] une institution qui avait été créée sans eux. »⁸⁰. Ils étaient devenus maîtres à bord. Il était alors difficile pour les accompagnants de rétablir la hiérarchie de base. De ce fait, seuls trois accompagnants sur huit sont restés à bord pour réaliser le périple suivant avec de jeunes toxicomanes. Après cette première expérience, le Père Jaouen a dû changer quelque peu sa manière de procéder au niveau de l'accompagnement. L'équipage aurait dû être mieux préparé à la prise en charge de jeunes en difficulté.

Sur le *Bel Espoir*, le nouveau fil rouge dans la prise en charge des adolescents était la dualité tendresse - fermeté. Père Jaouen et Père A. Maucorps ont adopté les dispositions que le docteur Curetet recommandait lors de l'accompagnement de toxicomanes : « On ne guérit pas un toxicomane en restant neutre. Il faut s'engager, et même parfois s'engager très loin. Il faut être prêt à prendre des risques, à être sollicité chez soi, toujours s'attendre à être agressé ou déçu, ne pas espérer de résultats rapides et savoir se remettre en question en permanence. »⁸¹ Nous pensons que cette formule peut être appliquée également à l'accompagnement des adolescents en difficulté que *La Fontanelle* et *La Brigantine* accueillent.

Nous allons vous présenter ici les moyens que *La Brigantine* et *La Fontanelle* se sont donnés pour effectuer l'accompagnement des jeunes. Les deux structures ont opté pour une prise en charge éducative, car ce contexte exige de bonnes connaissances sur l'adolescence, ses difficultés et ses besoins. Ce type d'expérience n'est pas à l'abri de certains imprévus que l'adulte doit être apte à gérer.

⁷⁸ Cité in *Concept général de la Fontanelle : Philosophie, organisation générale, options socio-éducatives, secteurs d'activité* (2000). Mex (Vs). P. 70.

⁷⁹ Se référer au sous-chapitre 3.3.5 : le cadre : la nature.

⁸⁰ Père A. MAUCORPS (1979). *Le Bel Espoir*. Paris : Edition France loisirs. P. 45.

⁸¹ Père A. MAUCORPS (1979). *Le Bel Espoir*. Paris : Edition France loisirs. P. 48.

L'accompagnement n'est pas un acte anodin, l'éducateur est celui qui se porte garant des conflits internes et externes que la nature, le groupe, l'intimité peuvent provoquer chez le jeune. Le feedback est en ce sens l'un des moyens essentiels⁸². L'éducateur est celui auprès de qui l'adolescent va pouvoir se confier et celui qui lui donnera le sentiment de sécurité, d'où l'importance d'une cohésion et d'un comportement humaniste entre les membres.

Dans cette pratique éducative, la relation entre l'éducateur et le jeune est modifiée. L'éducateur vit les mêmes contraintes que le jeune, à savoir celles que dicte la nature. Il doit, lui aussi, apprendre à vivre avec les aléas que la nature peut engendrer. Il est présent 24 heures sur 24 auprès du jeune et pendant toute la durée du séjour. Pour lui aussi, des difficultés vont devoir être surmontées, comme la fatigue, la vie de groupe tout au long du voyage, être toujours à l'écoute de l'autre et faire preuve d'empathie. Tout le monde a ses limites. Parfois, elles peuvent être atteintes et la personne peut « craquer ».

Nous avons ainsi remarqué qu'il y a plusieurs manières d'entrer en relation. Le jeune va constater que l'éducateur est, lui aussi, un être humain, avec ses qualités et ses faiblesses. Cela le rend plus réel et plus accessible, ce qui permet de rassurer le jeune. De plus, il sait que l'adulte est là pour le soutenir dans les moments de peur, d'angoisses ou lors de découvertes d'éléments nouveaux à son sujet. Le jeune sera plus enclin à aller vers l'éducateur.

L'accompagnant doit ainsi « révéler » un peu de lui, comme le souligne le Docteur Curetet. Il ne peut pas recevoir de l'autre sans jamais donner de sa personne, car le jeune ne l'acceptera pas. Il aura plus de difficultés à entrer en relation avec lui. C'est pourquoi il est important de connaître ses propres limites et de pouvoir en parler, tout en gardant une distance professionnelle.

Selon Petitleclerc⁸³, l'une des difficultés de l'adolescent est son rapport à l'autorité. Pour être respecté il faut être crédible. La crédibilité de l'éducateur est assurée, car face aux aléas de la nature, face aux difficultés, il ne peut qu'être authentique, il a de l'expérience au sein des camps et l'habitude de gérer les conflits et certains comportements des adolescents.

La rupture due à la situation géographique, la durée et le cadre (la nature)⁸⁴ permettent également de rétablir des liens entre jeunes et adultes que certains adolescents ne connaissaient pas. De pouvoir montrer que l'adulte peut être aidant et accompagnateur leur permet d'avoir à nouveau confiance envers l'autre. Souvent, le jeune qui a vécu cette expérience revient avec une plus grande confiance en l'adulte.

3.3.7 Les feedbacks

Les feedbacks font partie de l'accompagnement éducatif. Ils sont comme un fil rouge dans l'évolution du jeune. Ces retours ont une grande importance au sein de la pédagogie par l'expérience, car ils permettent à chacun de réaliser ce qu'il a produit, les domaines où il a évolué et là où il reste encore du chemin à faire. Ce retour amène les jeunes à mieux se comprendre et à visualiser leurs propres compétences. De plus, ils permettent aux accompagnants de visualiser les domaines dans lesquels les jeunes ont des difficultés ou, au contraire, de la facilité et amènent une continuité dans le suivi.

⁸² Se référer au sous-chapitre 3.3.7 : les feedbacks.

⁸³ Cité in BOVARD G. (Août 2007). « *Dis moi et j'oublierai montre moi et je me souviendrai peut être fais moi faire et je comprendrai* ». Givisiez : HEF-TS.

⁸⁴ Se référer au sous-chapitre 3.3.5 : le cadre : la nature.

Les feedbacks peuvent être de deux ordres :

- Renvoyés directement par l'environnement naturel. Par exemple, lorsqu'un jeune commet un acte pas ou peu réfléchi, comme lancer ses gants à moins 15 degrés, le contexte va très vite lui rappeler que la fois suivante, il lui faudra réfléchir avant d'agir.
- Verbaux ou oraux par les accompagnants. Cela donne la possibilité de se recentrer sur soi et d'analyser les résonnances que les situations produisent sur nous.

Le dialogue permet de donner sens aux actes. D'après Davatz⁸⁵, il est primordial que les adolescents aient un retour sur leurs actions, tant positives que négatives, afin que tout progrès soit reconnu et qu'ils puissent exprimer leurs ressentis sur ce qu'ils ont partagé et éprouvé pendant l'expérience.

La Brigantine et *La Fontanelle* mettent toutes deux l'accent sur le dialogue entre le jeune et l'éducateur. Cependant, elles ne le pratiquent pas de la même manière.

La Brigantine

Nous avons pu constater dans le récit de *La Brigantine*, Tranzat des Alizés⁸⁶, que le point central de la communication a été créé grâce à leur grille d'évaluation. Cette grille permet au jeune de palper son évolution, de comprendre et prendre conscience des éléments qu'il doit encore améliorer. Elle est utilisée tous les dix jours et à des moments importants de la course. Le fil rouge de l'évaluation comporte les objectifs établis au départ. Après chaque entretien, le jeune et l'éducateur vont les réajuster en tenant compte des progrès et des difficultés du jeune. De cette manière, il aura l'opportunité de travailler sur les compétences dans lesquelles il a des lacunes. Les évaluations sont faites individuellement. Les accompagnants ont opté pour ce procédé, car ils ne veulent pas effectuer de comparaisons entre les adolescents. Tout était donc effectué en fonction des capacités de chacun.

Nous pensons qu'il est important pour les éducateurs d'établir des objectifs précis avant le départ, de manière à disposer d'un consensus tout au long du voyage. Cette procédure permet surtout aux jeunes de se rendre compte de leur évolution. Ils ont besoin de visualiser les domaines dans lesquels ils évoluent (positivement ou négativement) dans le but de percevoir leurs propres changements. Ils retrouvent alors une certaine motivation à se comporter différemment et se sentent ainsi reconnus.

Gérard, un éducateur qui était à bord du voilier, dit : « Les jeunes ont été preneurs de cet outil utile. J'estime qu'ils ont été sécurisés dans leur relation d'évaluation. Ce document à chaque fois identique, leur était devenu familier. »⁸⁷

La Fontanelle

Afin de créer le dialogue et pour que chacun puisse s'exprimer sur les bons et les mauvais moments de la journée, l'équipe éducative de *La Fontanelle* met en place des « pow-wows ». Chaque personne du groupe peut exposer ses contrariétés, ses satisfactions de la journée en les expliquant, puis en les analysant. Ce procédé est un point important dans l'accompagnement des jeunes adultes.

Tout au long de leur périple, les jeunes tiennent un journal de bord et notent les événements caractéristiques de la journée. Le journal de bord remplit la fonction de marque de référence

⁸⁵ Cité in BOVARD, G. (Août 2007). « *Dis moi et j'oublierai montre moi et je me souviendrai peut être fais moi faire et je comprendrai* ». Givisiez : HEF-TS. P. 44.

⁸⁶ GRATIER, G., JANCIK, J. et MELINA, J. (2001). *La Brigantine : Tranzat des Alizés*. Grolley : Les Editions de L'Hèbe.

⁸⁷ GRATIER, G., JANCIK, J. et MELINA, J. (2001). *La Brigantine : Tranzat des Alizés*. Grolley : Les Editions de L'Hèbe. P. 190.

à leur développement personnel⁸⁸. Il est un point central au suivi de leur évolution. Ils peuvent noter ce qui leur passe par la tête et ensuite pourront le ressortir pour voir les évolutions ou les stagnations de comportements. Dans le concept de *La Fontanelle*, nous avons remarqué l'importance des retours pour les jeunes.

« À travers les situations d'apprentissages par l'expérience en milieu sauvage, les jeunes en difficulté seront amenés à comprendre les enjeux qui se présentent pour eux dans leur relation au monde. Mais comprendre signifie pouvoir adhérer à une norme commune sur laquelle il faut pouvoir se mettre d'accord, comprendre le sens, revoir ses interprétations et ses représentations. En bref, sa carte du monde. C'est le point de départ. Mais, c'est ensuite par le dialogue, l'échange, le conflit avec les éducateurs que va s'élaborer cette nouvelle compréhension. »⁸⁹

Nous avons remarqué l'influence des feedbacks et leur utilité dans la prise de conscience et l'appropriation des apprentissages.

3.3.8 La remise en question

L'un des objectifs de la pédagogie par l'expérience⁹⁰ évoqué précédemment est de permettre aux adolescents de se retrouver face à eux-mêmes. Quel en est le but ? De réfléchir sur leurs actes passés ? De donner sens à ce qu'ils ont effectué jusque là et ce qui les a amenés à participer à ce type de camp ?

Qu'est-ce qui favorise cette réflexion ? Deux approches nous ont semblé intéressantes et peut-être complémentaires. La première est tirée de l'ouvrage de M. Vaillant. L'auteur propose une explication de la manière dont les jeunes vont pouvoir se sentir responsables de leurs actes. Selon M. Vaillant, il faut qu'ils puissent s'identifier dans leurs actions et les événements de leur existence en étant, en se sentant acteurs (je l'ai fait) et ainsi pouvoir en dire quelque chose. Ils doivent être capables de se reconnaître dans leurs gestes malgré les motifs qui ont entraîné le passage à l'acte. Puis vient le moment durant lequel ils se reconnaissent comme auteurs des actes posés (j'en réponds). Cette prise de conscience et de responsabilisation est uniquement envisageable lorsque les adolescents ont l'opportunité de se représenter aussi bien comme déclencheurs de conduites agressives et dévastatrices que d'actions créatives et indispensables.⁹¹

Le deuxième objectif est tiré du livre de S. Vanistendael et J. Lecomte. Leurs auteurs nous donnent une multitude de pistes pour comprendre le phénomène de résilience⁹². L'une d'entre elle nous semble applicable à notre quête de compréhension de la remise en question. Il s'agit du « lieu de contrôle », c'est-à-dire la manière d'appréhender les événements de l'existence. Il existe deux types de lieu de contrôle : l'un interne et l'autre externe. Les individus ayant un lieu de contrôle interne interprètent les phénomènes au travers de leur caractère et leurs attitudes⁹³. Ils rencontrent davantage de succès scolaire et professionnel, mobilisent les renseignements et expérimentations passés comme source de données.⁹⁴ Les personnes avec un lieu de contrôle externe s'en remettent à des causes

⁸⁸ JACCARD, R. (2000). Cité in *Concept général de la Fontanelle : Philosophie, organisation générale, options socio-éducatives, secteurs d'activité*. Mex (Vs). P. 71.

⁸⁹ BOVARD, G. (Août 2007). « *Dis moi et j'oublierai montre moi et je me souviendrai peut être fais moi faire et je comprendrai* ». Givisiez : HEF-TS. P. 44.

⁹⁰ Se référer au sous-chapitre 3.3.2 : Les objectifs.

⁹¹ VAILLANT, M. (1999). *La réparation de la délinquance à la découverte de la responsabilité*. Paris : Editions Gallimard, Collection sur le champ. P.55.

⁹² Selon Cyrulnik B., la résilience est la capacité à réussir à vivre et à se développer de manière acceptable en dépit du stress ou d'une adversité qui comporte normalement le risque grave d'une issue négative. (POURTOIS J.-P, sous la direction de CYRULNIK B. (2007). P.30).

⁹³ VANISTENDAEL S. et LECOMTE J. (2000). *Le bonheur est toujours possible, construire la résilience*. Paris : Editions Bayard. P. 169-170.

⁹⁴ Loc.cit.

extérieures comme la chance, le destin et autrui pour expliquer ce qui leur arrive.⁹⁵ Mais un lieu de contrôle excessivement interne comporte des risques, tels qu'un fort sentiment de culpabilité lorsque l'individu est confronté à des difficultés sans pouvoir trouver de solutions.⁹⁶

3.3.9 La vie en groupe

La dynamique de groupe est un élément qui peut être plus ou moins maîtrisé et qui occupe une place importante au sein du camp. Elle dépend beaucoup des jeunes. Si la dynamique de groupe est mauvaise, elle peut freiner les apprentissages de chacun et l'avancée du groupe. Par contre, si elle est positive, elle apporte des éléments très enrichissants et permet une meilleure progression aussi bien de l'individu que du groupe (apprentissage, remise en question, estime de soi).

Au milieu de nulle part, il est difficile de vivre de manière individuelle. Chacun doit accomplir ses tâches et tous doivent s'entraider afin de promouvoir la vie de la bande (ériger les tentes, monter les bâches, effectuer les repas, allumer le feu etc.)

Au départ de l'aventure, il se peut que les jeunes aient des difficultés pour vivre en communauté, pour partager des tâches, pour s'entraider, car ils ont tant de choses à découvrir sur leur nouvelle manière de vivre. Ils vont toutefois être assez vite confrontés aux conséquences directes de leurs erreurs au sein du groupe. Cela amènera une prise de conscience au sein-même du groupe et ils auront besoin de savoir comment se structurer, mettre en place certaines règles et gérer les désaccords. Ils pourront ainsi devenir de plus en plus indépendants. L'importance du groupe tient à son effet de miroir ; le groupe renvoie à la personne sa bonne ou mauvaise action et lui permet de réaliser ce qu'elle provoque. Par ce biais, elle peut s'améliorer ou poursuivre dans son erreur. Voici un exemple qui illustre notre propos : lorsque les jeunes préparent le repas, ils ont des quantités à respecter, mais si les proportions sont mal calculées (un jour la quantité était trop élevée), ils disposeront de très peu de nourriture à la fin de l'aventure. C'est à ce moment-là que la situation devient critique, car tout le groupe sera pénalisé suite au comportement de la personne concernée. Les conséquences seront les suivantes : améliorer la manière de procéder, éventuellement désigner un responsable pour les contrôles. Une autre solution consisterait à mettre les personnes concernées de côté. Une chose est sûre, les jeunes devront changer leur manière de travailler ensemble. Le jeune se rend compte assez rapidement de l'importance du groupe et de ses règles.

Selon Le Breton⁹⁷, l'activité en groupe renforce le lien social, conforte le jeune dans ses valeurs et confirme la reconnaissance de son partenaire. Elle entraîne prise de conscience de l'autre et alimente ainsi le sens de la responsabilité.

Ces camps offrent un apprentissage fondamental de la vie en communauté. La succession de discordes et de bonheurs divers fait avancer chaque participant. C'est ainsi que chacun va pouvoir ressortir grandi de cette expérience. « L'apprentissage du respect de soi et des autres offre les bases pour une vie sociale constructive. »⁹⁸ Au sein du groupe, les jeunes ont le droit de ne pas aimer tout le monde. Cependant, ils ont le devoir de respecter chacun. Se sentir respecté, c'est se sentir à l'égal de l'autre, c'est avancer en se sentant considéré et digne.

⁹⁵ Loc. cit.

⁹⁶ Loc. cit.

⁹⁷ Cité in BOVARD G. (Août 2007). « *Dis moi et j'oublierai montre moi et je me souviendrai peut être fais moi faire et je comprendrai* ». Givisiez : HEF-TS. P. 29.

⁹⁸ JACCARD R. (2000) cité in *Concept général de la Fontanelle : Philosophie, organisation générale, options socio-éducatives, secteurs d'activité*. Mex (Vs). P. 71.

La solidarité :

Avant de travailler sur cette notion de solidarité, nous avons déjà nos propres représentations de ce mot, telles le respect de l'autre, l'entraide, le soutien, la mutualité. Cependant, lors de notre recherche bibliographique, nous avons très vite pu constater, que la définition de ce mot est beaucoup plus complexe que « simplement » la mutualité. Le mot solidarité embrasse plusieurs domaines : juridique, philosophique, sociologique, politique, moral ou encore éthique.

La solidarité s'inscrit dans la notion de groupe. Pour que l'entraide existe, il faut que plusieurs personnes soient engagées dans l'action.

Afin de comprendre ce mot, nous avons fait le tour des différentes définitions que nous avons pu trouver.

Au milieu du XV^{ème} siècle, la solidarité appartenait au langage juridique : « commun à plusieurs, chacun répondant de tout ».⁹⁹ Lorsqu'une cause touche plusieurs personnes, ces dernières vont répondre en s'unissant, pour combattre ou se battre pour ce qui les touche. Nous pouvons retrouver ce comportement dans les situations de catastrophes naturelles : une solidarité grandissante dans une région touchée par un tsunami ou un ouragan, par exemple.

Les définitions trouvées dans le Petit Larousse nous permettent d'étayer le concept de solidarité et d'avoir un regard plus large sur ce qu'il recouvre. Pour preuve, voici l'une des définitions : « la dépendance mutuelle entre les hommes »¹⁰⁰ ou encore « d'un sentiment qui pousse les hommes à s'accorder une aide mutuelle »¹⁰¹.

Par ces trois définitions, nous avons constaté qu'il était difficile de cerner le sens précis de cette notion. Néanmoins, il en est ressorti deux axes, le premier qui est de l'ordre de la charité et le deuxième de la justice.

La solidarité n'est pas à confondre avec l'altruisme¹⁰², principe qui a pour fondement de donner sans recevoir en retour, ceci par engagement moral. En revanche, la solidarité implique la réciprocité, dans laquelle un échange existe pour l'intérêt général d'une communauté, d'un ensemble.

Nous avons également remarqué que le lien affectif est mis en avant. Il y a un besoin de reconnaissance et de soutien de la part du groupe. La solidarité est bâtie sur le lien social et repose sur la notion de « justice » et de « générosité ». « La fraternité entre les hommes est finalement le fait d'une authentique force de rapprochement qui pousse chacun vers ses semblables, force qui s'incarne dans la pratique de la solidarité, conçue comme acte de raison et comme manifestation de l'amour »¹⁰³

Pour comprendre ce concept, nous avons choisi plusieurs définitions, afin d'en ressortir les éléments les plus pertinents. Dans ces définitions, nous avons constaté que pour qu'une solidarité existe, il faut un groupe de personnes qui partage une cause commune (catastrophe naturelle, etc.), de la réciprocité et un côté affectif.

⁹⁹ CHAPPUIS R. (1999). *La solidarité : L'éthique des relations humaines*. Paris : Presses universitaires de France. P. 4.

¹⁰⁰ ***. (2009) *Le petit Larousse 2010*. Paris : Larousse. P.950.

¹⁰¹ Loc.cit.

¹⁰² Disposition de caractère qui pousse à s'intéresser aux autres, à se montrer généreux et désintéressé. (***). Larousse 2010. P.33.

¹⁰³ CHAPPUIS R. (1999). *La solidarité : l'éthique des relations humaines*. Paris : Presses universitaires de France. P. 15.

3.3.10 Le retour

La pédagogie par l'expérience n'est pas une fin en soi : il est nécessaire qu'elle s'inscrive dans un projet éducatif et qu'il y ait un suivi après le camp. Cet accompagnement prolongé permet aux jeunes de prendre réellement conscience de ce qu'ils ont entrepris pendant le voyage et de continuer le processus.

4. MÉTHODOLOGIE

La méthodologie d'une étude est primordiale. Elle sert de fil rouge tout au long d'un travail de recherche. Une fois posée de manière correcte et réfléchie, elle nous a permis d'éviter de nous égarer, et, le cas échéant, de nous rappeler à l'ordre.

Au sein de ce chapitre, nous avons pris comme point de départ la question de notre travail de recherche et les objectifs que nous cherchions à atteindre. Par la suite, nous avons développé nos hypothèses en exposant à chaque fois le fondement de chacune d'entre elles. Puis, nous avons présenté de manière brève notre méthode de récolte des données, le terrain de recherche, nos critères de choix, les démarches entreprises pour contacter l'institution et notre procédé d'analyse des données. En conclusion, nous avons expliqué le déroulement des entretiens en termes de durée et de lieu.

4.1 Question de recherche

Pour rappel, notre question de recherche est la suivante :

En quoi la rupture créée par « la pédagogie par l'expérience » est-elle vécue différemment pour un garçon et une fille de 15 à 18 ans, placés en institution ?

Avec pour objectifs de recherche :

- La définition et la compréhension des concepts-clés, comme l'adolescent en difficulté, la pédagogie par l'expérience et les spécificités entre les deux sexes.
- L'interview des jeunes, qui est le point central de ce chapitre. Nous avons voulu leur donner la parole afin qu'ils puissent nous relater leurs expériences.
- La manière dont la rupture est vécue et gérée par les adolescents, les difficultés rencontrées, les changements qu'ils ont identifiés en eux, les enseignements qu'ils en ont tirés, les bénéfices différents et/ou supplémentaires de cette méthode d'intervention plutôt qu'une autre. Ces divers éléments nous ont été nécessaires pour compléter l'approche différentielle que nous proposons.
- Les aspects relationnels entre les jeunes et le travailleur social dans le processus de rupture : comment les jeunes vivent-ils le rôle de l'éducateur ? Que recherche l'adolescent dans cette relation ? Quel peut être le facteur d'aide pour eux ? Nous avons trouvé intéressant de développer cet aspect du métier, car nous connaissons mieux le regard que porte le professionnel sur les jeunes que l'inverse. Ce dernier objectif nous a permis de fermer la boucle sur la démarche de la rupture.

4.2 Hypothèses

Nos hypothèses de départ reposent sur plusieurs questions auxquelles nous avons été confrontées au moment d'entamer notre recherche, à savoir : l'éloignement de l'environnement naturel, le partage avec le groupe au quotidien, le devoir d'aller jusqu'au bout de cette expérience de camp en groupe sont-il des facteurs qui éveillent obligatoirement un esprit de solidarité ? Quels moyens ont les jeunes pour ne plus être confrontés à leurs difficultés ? Quels sont les atouts de ce type d'expérience en camp ? Comment est vécue cette expérience par une fille ou par un garçon ? Y a-t-il des similitudes ? Des différences ? Si oui, lesquelles ?

Toutes ces interrogations nous ont permis d'élaborer nos hypothèses de recherche et nous avons expliqué ci-dessous chacune d'entre elles.

- La rupture créée par la pédagogie par l'expérience est le seul moyen de rompre avec l'environnement « toxique »¹⁰⁴ des adolescents en difficulté placés en institution.

Lorsque nous avons toutes deux découvert la pédagogie par l'expérience, nous avons rapidement considéré la rupture créée par cette méthode comme un moyen de prendre du recul face à la situation compliquée des jeunes, par le simple fait qu'ils n'étaient plus en lien direct avec tout ce qui leur posait problème : consommation de produits néfastes pour la santé, mauvaises fréquentations, le regard négatif qu'ils portent sur eux-mêmes, la relation difficile aux autres, etc.

- La rupture créée par la pédagogie par l'expérience apporte une meilleure estime de soi et une remise en question des adolescents en difficulté placés en institution.

Nous avons considéré que cette prise de distance leur permettait de prendre du recul avec leur propre histoire et leur offrait ainsi l'opportunité de penser par eux-mêmes, de faire le vide et de remettre les compteurs à zéro. Cet éloignement leur permettait de réfléchir sur leur passé et de comprendre leurs actes, sans être influencés par la pression de leur environnement « toxique » et trouver peut être des pistes de solutions. Pour finir, nous avons imaginé que cette expérience d'éloignement leur permettait également de construire une assurance nouvelle, de reprendre confiance, par le simple fait qu'ils étaient amenés à identifier leurs problématiques, à mobiliser des ressources préexistantes et à en développer de nouvelles. Ils ont pu ainsi prendre conscience qu'ils étaient capables d'effectuer un grand nombre de tâches auxquelles ils n'avaient peut-être même pas songé auparavant et qu'ils pouvaient aller jusqu'au bout d'une expérience. Deux éléments qui sont à nos yeux très valorisants.

- La rupture créée par la pédagogie par l'expérience conduit les adolescents en difficulté placés en institution à un élan de solidarité.

Nous pensons que la situation d'un jeune devant partager pendant six semaines une vie en communauté où toutes les tâches s'effectuent ensemble entraîne inévitablement un effort de solidarité. De plus, nous estimons que l'avancement du camp aurait été plus complexe et difficile si chaque jeune l'avait vécu de manière indépendante.

¹⁰⁴ Nous entendons par environnement « toxique » : des éléments entourant le jeune qui peuvent être nocifs, mauvais pour son développement.

- Lors de la rupture créée par la pédagogie par l'expérience, les filles et les garçons adoptent des comportements différents.

En nous intéressant à la pédagogie par l'expérience effectuée par *La Fontanelle*, nous avons remarqué que l'institution était composée de deux maisons, l'une accueillant des garçons et l'autre des filles et que les deux participaient au camp séparément. Nous nous sommes alors interrogées : est-ce qu'une expérience similaire sous-entend un vécu semblable ? Quelles attitudes les jeunes ont-ils en commun et quelles sont celles qui les différencient ? Ces réflexions nous ont amenées à rechercher les éléments théoriques qui pourraient répondre à nos questions. Il y a en effet des points qui les unit et d'autres qui les différencient, en termes d'expression des émotions, de perception de leur avenir et des rapports d'amitié qu'ils entretiennent. Nous avons complété ces éléments avec les résultats de nos instruments d'analyse des données.

4.3. Méthode de récoltes de données

Nous avons choisi d'effectuer une démarche qualitative pour plusieurs raisons. D'abord parce que peu de foyers effectuent ce type de projet éducatif. Cet état de fait ne nous permettait pas d'entreprendre une démarche à grande échelle. Ensuite, pour le fort intérêt que nous portons à la parole des jeunes. Nous avons imaginé qu'un questionnaire n'allait pas être un outil très séduisant à leurs yeux et que nous courions le risque de ne récolter que peu d'informations. Nous avons pensé également que les jeunes étaient les mieux placés pour nous raconter le déroulement du camp, vu qu'ils étaient les acteurs de cette expérience. Notre but était de connaître tout ce qu'ils avaient pu vivre de positif ou de négatif tout au long de ces camps : les difficultés et les facilités rencontrées, les moments de doute, de découragement, leurs succès et leurs échecs, les enseignements retirés, ce que la vie en groupe et en pleine nature leur avait inspiré et apporté.

Nous avons donc opté pour deux instruments : la grille d'entretien et l'analyse de contenu des lettres qu'ils ont rédigées durant et après le camp.

Dans un premier temps, nous avons réalisé des entretiens avec quatre garçons et deux filles de *La Fontanelle*.

Pour finir, nous nous sommes penchées sur l'analyse des lettres afin de mettre en évidence, pour chacune d'entre elles, les éléments significatifs que les jeunes avaient vécus durant le camp. Nous avons récolté huit lettres-thèmes pour les garçons et onze pour les filles, ainsi que huit bilans pour les garçons et neuf pour les filles. Les lettres-thèmes sont rédigées pendant toute la durée du camp et les lettres-bilan au retour de celui-ci. Pour bien comprendre le contenu de ces lettres, nous les avons décrites de manière plus détaillée dans un chapitre en analysant leur contenu.

4.3.1 La grille d'entretien

Pour construire notre grille d'entretien¹⁰⁵, nous sommes parties de nos premiers questionnements, qui nous ont permis également de construire nos hypothèses. Nous nous sommes donc inspirées des quatre grands axes d'hypothèses, à savoir : la rupture, la solidarité, la remise en question et l'estime de soi. Ensuite, nous avons organisé ces points dans le temps, pour connaître la manière dont ces éléments ont évolué avant, pendant et après le camp. Nous avons souhaité avoir une idée globale des camps itinérants.

¹⁰⁵ Cf. Annexe A : Grille d'entretien pour les jeunes de la Fontanelle

La première partie de notre grille est constituée de questions factuelles, pour pouvoir créer un portrait des personnes interrogées, à partir de leur âge, leur lieu de domicile, leur nationalité, les raisons et les objectifs de leurs placements, ainsi que la période durant laquelle ils ont effectué le camp.

Dans un premier temps, nous avons développé le point AVANT le camp. Cette phase allait nous permettre de connaître le déroulement d'avant camp, afin de savoir s'il existait une réelle préparation à ces camps ; si oui, nous voulions apprendre comment s'effectuait cette préparation, et si la réponse était négative, nous souhaitions savoir quels pouvaient être les éléments qui auraient pu les aider afin de mieux apprivoiser ce camp.

Puis, nous avons développé le point PENDANT le camp, qui est constitué des quatre axes présentés ci-dessus. A partir des différentes activités proposées par le camp, nous avons abordé ces quatre dimensions. Nous avons orienté nos questions afin d'apprendre la manière dont se déroulait le camp.

Enfin, nous avons développé la phase APRES le camp, afin de connaître les différences ou les similitudes qu'il peut y avoir entre le foyer et ce camp, mais également pour présenter une rétrospective des enseignements retirés, des limites rencontrées, des bons et moins bons moments qu'ils ont pu vivre tout au long de ce périple. Enfin, nous trouvions intéressant de connaître les points de vue des jeunes sur la prise en charge effectuée par les éducateurs et en quoi l'accompagnement était similaire ou différent entre le foyer et le camp. Et pour clore notre entretien, nous leur avons demandé s'ils seraient repartis effectuer un camp dans ces mêmes conditions ou non.

En conclusion, nous avons opté pour une grille d'entretien, avec des questions ouvertes, laissant ainsi une grande liberté d'expression à la personne interrogée, aussi bien au niveau du langage utilisé qu'à celui des idées développées au cours de nos rencontres.

Avant de nous lancer et, comme dans chaque recherche, il a été primordial de passer par une phase de test pour notre grille d'entretien. Cette phase a permis de vérifier si notre grille de récolte de données était bien comprise par les adolescents, afin de pouvoir, au besoin, apporter des modifications nécessaires.

Pour notre test préliminaire, nous avons procédé de la manière suivante. L'une de nous travaillait dans un centre de formation avec des jeunes de 15 à 18 ans, ayant des problèmes scolaires. Dans un premier temps, nous avons demandé à la responsable du centre s'il était possible d'effectuer notre phase de test auprès de certains jeunes. Après avoir reçu une réponse positive, nous avons choisi une date et effectué notre phase-test.

Après avoir soumis notre entretien aux jeunes, nous avons pu constater que notre grille d'entretien leur était compréhensible et que nous pouvions donc l'exposer aux adolescents de *La Fontanelle*.

4.3.2 L'analyse du contenu des lettres

Notre choix s'est porté sur deux types de lettres. L'une écrite pendant le camp, au moment du solo¹⁰⁶, l'autre étant une lettre-bilan rédigée à leur retour en Suisse, durant un entretien avec l'éducateur référent. Nous allons donc vous expliciter le contenu de celles-ci, afin de bien comprendre l'analyse que nous avons pu construire après la lecture de ces lettres.

¹⁰⁶ Se référer au chapitre 3.3 : la pédagogie par l'expérience.

La première lettre¹⁰⁷ correspond à une problématique thématisée, sur laquelle l'éducateur inscrit une série de questions, afin que le jeune puisse réfléchir, développer ses apprentissages, ses limites ou encore ses incompréhensions. Le jeune est seul face à cette problématique. Cette manière de procéder permet à l'adolescent de réfléchir au cheminement qu'il a effectué et de comprendre ainsi certaines de ses erreurs ou du moins les mettre en lumière.

La deuxième lettre consiste à faire un bilan¹⁰⁸ sur le vécu et l'expérience que le jeune a pu réaliser durant ce camp. Le bilan permet au jeune de prendre du recul par rapport au séjour canadien, de prendre réellement conscience des difficultés et des qualités qu'il a pu découvrir sur lui-même. En somme, ce bilan est une rétrospective de l'expérience qu'il a vécue en camp. Voici le type de questions posées pour effectuer le bilan :

- Quelles étaient avant le camp mes principales difficultés ?
- Quelles sont les forces que j'ai acquises après ce camp ?
- Quelles ont été les plus grosses difficultés pendant le camp, au niveau du mental, du relationnel, du physique ?
- Quels sont mes objectifs pour la suite, dans un mois, six mois et dans une année ?
- Ce que j'ai encore envie de dire au terme de cette aventure ?
- Qu'est ce que je retire de cette expérience du Canada sur le plan personnel ?

Les éducateurs ont ensuite conservé ces deux lettres qui ont été restituées quelques mois plus tard à leurs auteurs. Il faut savoir que les auteurs de ces lettres ne sont pas forcément les jeunes que nous avons interviewés.

4.3.3 Complémentarité de ces deux méthodes

Il nous a semblé important que ces lettres soient rassemblées car elles apportaient des informations supplémentaires et constituaient le témoignage de nos entretiens. De même, nous trouvions intéressant que les jeunes aient écrit ces lettres au moment-même de l'expérience. Nous avons pu ainsi avoir un regard sur leur vécu pendant le camp. Ils les ont rédigées en toute spontanéité, à un moment où ils n'avaient pas pris une réelle distance par rapport à leurs difficultés et/ou à leurs apprentissages. Nous avons ainsi pu connaître leurs difficultés avant le camp, leurs cheminements et les apports entrevus durant et après l'expérience.

4.4 Le terrain de recherche

Les jeunes que nous avons interviewés sont des adolescents en difficulté, filles et garçons âgés entre 15 et 18 ans, placés à *La Fontanelle*¹⁰⁹, qui ont tous participé au camp itinérant dans le Bush du Canada. Nous avons précisé dans le chapitre suivant les critères sur lesquels nous nous sommes basées pour effectuer notre sélection.

4.4.1 Objectifs de l'échantillon

Pour cette recherche, nous avons donné la parole aux jeunes. En effet, pour nous, seuls les adolescents étaient à même de nous raconter l'expérience du camp, la manière dont ils l'ont vécu, en quoi, selon eux, cela a modifié la suite de leur prise en charge ou en quoi ce camp leur a permis d'avancer ou non.

¹⁰⁷ Cf. Annexe B : Lettre-thème

¹⁰⁸ Cf. Annexe C : Bilan

¹⁰⁹ Se référer au chapitre 2 : le contexte

4.4.2 Critères de recrutement pour interviews

Afin que notre recherche soit la plus objective et rigoureuse possible, nous avons établi une liste de critères concernant la population-type que nous souhaitions interviewer. Il s'agit de :

- Cinq filles et cinq garçons.
- Des jeunes entre 15 et 18 ans.
- Des jeunes revenus du camp depuis au moins trois mois.
- Des adolescents séjournant actuellement à *La Fontanelle*.

Cependant, la réalité du terrain a été différente. Nous n'avons pu recueillir que quatre entrevues avec les garçons et deux avec les filles, car c'étaient les seuls jeunes encore présents au foyer qui correspondaient à nos critères, les autres ayant déjà quitté l'institution. Les autres adolescents présents n'avaient pas encore effectué de camp au Canada. Tous ont accepté de participer à notre enquête.

4.4.3. Critères de recrutement pour les lettres

Pour les documents écrits, nous n'avons pas établi de critères de sélection précis. Nous voulions simplement dix lettres pour les bilans et dix lettres thématiques pour chacun des sexes. Nous avons procédé ainsi pour obtenir un échantillon plus vaste et un large éventail d'informations.

Au final, le nombre de lettres escompté n'a pas été atteint, mais a suffi pour notre travail. L'institution a fait tout son possible et a fait preuve d'une patience et d'une coopération très appréciées. Nous avons donc :

Pour les filles : onze lettres -thèmes et neuf bilans.

Pour les garçons : huit lettres-thèmes et huit bilans.

4.5 Démarche

Nous avons procédé à un même mode de recrutement pour les entretiens et les lettres. Une première prise de contact par téléphone avec le Directeur de *La Fontanelle* a été effectuée les 6 et 7 août 2008. L'objet de recherche et nos besoins lui ont été exposés de manière détaillée. Portant un fort intérêt à la thématique choisie, il nous a donné son aval. Un courrier officiel¹¹⁰ dans lequel nos demandes ont été clairement exprimées lui a été envoyé. Nous avons ensuite partagé notre souhait de rencontrer une première fois les jeunes dans leur lieu de vie respectif. Lors de la présentation¹¹¹, le 15 janvier 2009 chez les garçons, nous avons rencontré les quatre jeunes qui répondaient à nos critères. Le 21 janvier 2009, nous avons effectué la présentation chez les filles, les deux jeunes correspondant à nos critères étaient, elles aussi, présentes ce jour-là. Nous avons commencé notre entrevue en nous présentant, puis nous avons expliqué l'objet de notre venue, en leur soumettant notre question de recherche et les attentes que nous avions. Nous leur avons fait part de notre souhait de nous entretenir avec eux et d'obtenir les différents documents écrits durant le camp. Nous leur avons partagé les clauses suivantes :

- Leur libre adhésion : nous ne souhaitons en aucun cas qu'ils ressentent la participation à une interview comme une obligation, car nous considérons cette dernière comme un biais.

¹¹⁰ Cf. Annexe D : Courrier formel pour La Fontanelle.

¹¹¹ Cf. Annexe E : Canevas de présentation

- La confidentialité : nous leur avons dit qu'ils pouvaient utiliser des pseudonymes afin de garantir l'anonymat.
- L'enregistrement audio des entretiens : il leur a été expliqué que les entrevues seraient enregistrées afin de favoriser les interactions et de nous faciliter la tâche lors de la récolte des données. Nous leur avons également spécifié qu'ils n'étaient pas contraints à répondre à toutes nos questions.

Chaque jeune a répondu positivement à notre demande. Pour finir, nous avons convenu des dates et des lieux pour effectuer nos entretiens et avons reçu les lettres demandées par la poste.

4.6 Méthode d'analyse des données

Après avoir effectué toutes les démarches mentionnées ci-dessus, nous avons réalisé l'analyse des données. Pour ce faire, nous avons utilisé la même grille¹¹² pour les entretiens que pour les lettres. Nous avons d'abord effectué une sélection des propos des jeunes, de leurs réflexions et de leurs écrits. Dans un premier temps, nous avons rassemblé par catégorie les entretiens et les lettres dans des grilles selon les besoins de notre enquête, afin de répondre aux hypothèses. Nous avons finalement constitué cinq parties principales : la solidarité, la rupture, l'estime de soi, la remise en question et la préparation au camp. Pour chaque partie, nous avons introduit des indicateurs afin d'être plus précises.

La solidarité :

- Appartenance au groupe
- Entraide
- Rapport à l'autre

La rupture :

- L'éloignement
- L'environnement
- Les habitudes
- Le comportement
- Le confort

L'estime de soi :

- Connaître ses forces et ses faiblesses
- Accepter ses forces et ses faiblesses
- Le sentiment d'efficacité

La remise en question :

- Compréhension du sens du camp
- Changement au niveau de leurs actes passés
- Changement de la qualité des relations

Dans chaque catégorie, nous avons inséré une variable qui met en relief son opposé (par exemple, pour la solidarité : le fait qu'ils ne s'entraident pas). A chaque étape, nous avons dû affiner notre analyse, en y apportant des modalités à chaque fois plus précises. Afin que notre analyse soit judicieuse, nous avons comparé les propos de chaque garçon et de chaque fille en les introduisant dans une grille. Nous avons ultérieurement procédé à une comparaison des mots énoncés par les filles et par les garçons. Ensuite, nous avons ressorti tous les éléments qui nous semblaient importants pour avancer dans notre recherche, pour permettre de répondre entièrement ou non à nos hypothèses et pour effectuer les synthèses.

¹¹² Cf. Annexe F : grilles d'analyse

4.7 Déroulement des entretiens

4.7.1. Lieux et durée

Afin de n'omettre aucun passage, nous avons enregistré chacune des entrevues et, par la suite, nous avons retranscrit mot pour mot les propos des jeunes, ainsi que les émotions que trahissaient leurs voix. Nous les avons relevés en les mettant entre parenthèse dans la mesure où ils étaient audibles, car ils étaient parfois difficiles à identifier. Nous avons procédé de cette manière afin de faciliter les interactions entre les jeunes et nous. Nous avons ainsi pu nous concentrer sur ce que nous racontaient les adolescents. Les entrevues ont duré entre une heure et une heure trente. Nous avons rencontré les garçons à leur atelier à Saint-Maurice, dans une salle mise à disposition par leur maître d'atelier. Chacune de nous a effectué deux entretiens. Les filles ont été entendues dans une salle de leur foyer à Vérossaz. Seule l'une de nous a effectué les deux entretiens.

Mais qui sont ces jeunes que nous avons pu rencontrer ? Nous dressons ici leurs portraits.

Nous allons commencer par les garçons. Tous les quatre ont participé à l'expérience du camp durant l'été 2008. Nous avons constaté que les quatre jeunes hommes avaient tous 18 ans au moment des entretiens. Deux d'entre eux viennent du canton de Fribourg, un du canton de Neuchâtel et le dernier du canton du Valais. Trois des garçons sont d'origine suisse et l'un d'entre eux est Portugais. Lorsque nous avons effectué nos entretiens le 21 janvier 2009, le premier était placé en institution depuis une année, le deuxième, depuis dix mois, le troisième depuis neuf mois et le dernier depuis sept mois. Pour trois d'entre eux, le placement touchait à sa fin : ils avaient vécu la phase résidentielle et étaient sur la dernière ligne droite, sur le point de rechercher une place d'apprentissage dans leur canton.

Pour connaître quelques détails de leur parcours, nous avons fait un petit descriptif des raisons de leurs placements respectifs. Pour les quatre adolescents, la problématique se situait au niveau de l'addiction au cannabis. Pour l'un des jeunes, il y avait également eu rupture scolaire, travaux d'intérêt général non effectués, dus à une peine pour cause d'escroquerie ; les raisons supplémentaires pour le deuxième adolescent étaient des difficultés personnelles, relationnelles, familiales, de plus il avait été sans logement fixe et sans travail ; il avait été placé dans l'espoir de pouvoir améliorer sa situation ; pour le troisième, nous avons appris qu'il avait également commis quelques vols.

Lors de nos entretiens des 5 et 6 février 2009, les deux jeunes filles que nous avons interviewées avaient 17 ans et 15 ans et demi. L'une des adolescentes d'origine suisse était originaire du canton de Genève, la deuxième, de nationalité italienne, habitait dans le canton de Neuchâtel. Les deux adolescentes résidaient depuis environ neuf mois à *La Fontanelle*. Elles ont toutes deux participé au camp durant l'été 2008, deux semaines après les garçons. Les problématiques qui les avaient amenées dans cette institution étaient essentiellement liées à des difficultés relationnelles et familiales pour la première ; pour la seconde, c'était l'ancienne institution, en collaboration avec son réseau, qui avait décidé de la placer à *La Fontanelle*.

5. ANALYSE DES DONNÉES

Dans notre enquête, nous avons cherché à savoir si la pédagogie par l'expérience avait été vécue de manière différente par une fille et par un garçon, avec pour hypothèse que l'aventure est le seul moyen de rompre avec l'environnement, qu'elle augmente l'estime de

soi, qu'elle permet une remise en question et qu'elle incite à la solidarité. Nous avons recueilli ici les propos que les jeunes ont tenus durant les entretiens et la rédaction des deux types de lettres. Nous avons dégagé les quatre grands axes découlant des postulats que nous avons cités précédemment et y avons ajouté une catégorie supplémentaire : la préparation au camp. Nous avons procédé de la manière suivante :

- Nous avons commencé par le groupe des garçons, puis celui des filles, dans le but de faire ressortir les différences et les similitudes que nous avons regroupées à la fin de chaque dimension.
- Ensuite, nous avons exposé les données par indicateurs sous forme de questions. Ces items nous ont permis de définir avec précision les dimensions.
- Puis, nous avons séparé les paroles des adolescents selon leur provenance (entretien, bilan, solo) et avons mis les éléments importants en relief à l'aide du surligneur.
- Pour finir, nous avons procédé par système d'entonnoir, en partant des éléments partagés par le plus grand nombre pour terminer par ceux évoqués par le plus petit nombre. Ce procédé nous a permis d'identifier les éléments prédominants.
- Nous tenons à signaler que chaque prénom utilisé après les citations est un prénom d'emprunt. Par souci de fidélité au langage et pour garder la nuance d'expression, nous avons choisi de retranscrire mot pour mot les différents recueils écrits et les récits que nous avons obtenus des jeunes.

5.1 Préparation au camp

Cette dimension supplémentaire nous a permis d'observer comment les adolescents ont réagi lorsque leur participation au camp leur a été communiquée et la manière dont ils se sont préparés et comment ils s'étaient représentés le camp avant de s'y rendre. Nous avons pu ainsi suivre leur cheminement avant, pendant et après le séjour de façon encore plus précise.

Quelles ont été les réactions des garçons à l'annonce du camp Canada ?

Dans cette partie de notre analyse, nous avons exposé uniquement les données provenant des entretiens, puisque les lettres-bilans et les lettres-thèmes ont été rédigées pendant et après l'expérience. Le sujet en question n'a donc pas été abordé. Voici ce que nous avons pu constater :

Nous avons remarqué que pour l'ensemble des garçons (4/4), il existait une certaine appréhension à s'éloigner de leurs proches. Il y a certainement une peur d'arriver en terre inconnue, due à la perte de repères (l'absence des parents, de la petite amie, des pairs et du lieu de domicile).

« Le fait de partir 6 semaines dans un endroit que je ne connais pas, dans des manières de vivre qu'on ne connaît pas forcément et pis l'éloignement, 6 semaines, c'est quand même long, loin de la copine, de la famille, des copains et de chez nous. C'est pas mal. » (Grégory)

Il y a passablement d'angoisse dans leur manière de se comporter et d'être, qui démontre peut-être une forme d'incertitude vis-à-vis d'eux-mêmes et du nouvel environnement, un manque de confiance, etc. Serait-ce dû à la peur de l'inconnu ?

La majorité des répondants (3/4) raconte leur difficulté à se projeter dans le déroulement du camp. Ils l'ont imaginé plus complexe et physique.

« Ouais je le voyais plus, plus compliqué en fait, ouais je le voyais plus compliqué. » (Alexandre)

L'aventure leur a été présentée par des éducateurs et d'anciens jeunes. Ils ont également visionné un film. La représentation a malgré tout été laborieuse. Ce n'est apparemment qu'en le vivant qu'il a été possible de réaliser vraiment la portée d'une telle expérience.

« (...) ce qu'ils nous disaient, c'était impossible de penser ce qu'on allait faire. (...) » (David)

La moitié des garçons (2/4) dit avoir été obligée de participer au camp Canada. Seraient-ils partis s'ils en avaient eu le choix ? De forts doutes peuvent planer.

« Qu'est-ce qui a fait que tu as participé au camp ? » (Taiana) *« Parce que j'étais obligé. J'avais pas le choix. »* (David)

Ils nous ont également raconté leur manque de motivation avant le départ. La distance et la durée du séjour leur faisaient peur. Était-ce pour ces raisons qu'ils ne voulaient pas s'y rendre ou était-ce parce qu'ils étaient obligés d'y prendre part ?

« C'est juste l'endroit et la durée qui fait que c'est un peu dur aussi. Mais, je me suis dit que ça allait. Ça m'a quand même embêté de partir. » (Grégory)

Cependant, ils semblent avoir tout de même envisagé leur départ l'esprit serein.

« (...) Pis voilà donc je suis parti dans un esprit positif quand même. » (Grégory)

La contrainte d'y participer, l'absence d'envie, la distance, la durée, la peur de l'inconnu, la perte de repères et la difficulté à se projeter dans la vie de camp ont été les premières réactions à l'annonce de leur participation.

Comment se sont-ils préparés à ce « voyage » au Canada ?

Trois des interviewés (3/4) racontent ne s'être aucunement préparés. Ils regrettaient de ne pas s'être mieux préparés psychologiquement, car le camp s'était avéré difficile. Ils pensaient prendre part à un camp « ordinaire », sans trop d'embûches. Il n'en était rien. Portages et canoë étaient au programme tous les jours.

« Ben je sais pas. Je me suis pas préparé. Je pensais que, je sais pas, que c'était un camp normal. Pis, je suis allé normal. Pis, c'est après que j'ai vu qu'il fallait se préparer. (...) » (David)

Un autre garçon s'y était préparé, car il craignait de se retrouver dans un climat de tensions difficiles à gérer pour lui.

*« (...) pour mon point de vue, y a eu pas mal de tensions, certains autres, ils ont eu moins de peine peut être **hen hen**, j'sais pas. Pour moi, pour moi, y a eu pas mal de tensions, ça, c'est un truc que je savais qu'y allait avoir (...) Préparé oui, mais je ne savais pas comment faire si y en avait (...) »* (Grégory)

Un adolescent (1/4) a évoqué le travail qu'il a dû faire sur lui-même, avant le camp. L'une de ses plus grandes appréhensions était de s'énervier et que la perte de maîtrise de soi puisse dégénérer sous forme de violence. Il ne souhaitait pas perdre ses moyens suite à une

frustration, à une vexation venant d'un collègue. Il a donc entrepris un travail sur lui au début de son placement à *La Fontanelle* afin de mieux gérer cette problématique. Malgré cette préparation, cette crainte était toujours présente au moment de son départ.

« *Tu as fait quand même un travail avant ?* » (Charlotte) « *Ouais j'ai fait, ben, en rentrant à La Fontanelle, ça été mon premier travail, puis heu. On a travaillé un petit peu et tout mais ça jouait qui, y avait pas de, (silence de 2 secondes) je me suis énervé quelques fois, mais sans, sans plus quoi, j'ai su me retenir et tout. Et puis le Canada, c'était vraiment autre chose, y avait personne, y avait toujours les mêmes têtes et puis heu, ha c'est ça que j'avais peur.* » (Mickaël)

La moitié des questionnés (2/4) parle de leur préparation physique ou pratique. Le premier a raconté avoir effectué des randonnées et des séances de musculation.

« (...) *on était deux à aller souvent à la musculation, pis heu, le sport on se donnait tout le temps et tout, pis heu. Bon y avait des nouveaux, ils étaient pas prêts, alors ils ont fait des Via Ferratas, de la grimpe, de la marche, plusieurs trucs comme ça.* (...) » (Mickaël)

Le second a évoqué des préparations réalisées sur place : les instructions et démonstrations du montage des canoës par exemple ou une préparation effectuée avant son départ et qui consistait à apprendre à connaître les accompagnants et les participants ainsi qu'à transmettre les informations organisationnelles. D'après lui, il n'y avait pas de préparation à proprement parler.

« *Des petites préparations comme : comment monter un canoë, ou des trucs pour les autres, on apprend tout ça là-bas. On a juste 2 journées de préparation au Canada, mais c'est plus pour découvrir les éducateurs, découvrir les jeunes entre nous, le déplacement au Canada, faire la sélection des jeunes en même temps et pis heu, parler brièvement du Canada, comment ça va se dérouler quand on arrive qu'on attend à côté du canoë, et pis heu des ateliers qu'on va faire. C'est plus ça. De préparation en soi, il y a aucune préparation.* » (Grégory)

Résumé :

Les points importants soulevés par les jeunes concernant leur préparation au camp sont :

- ➔ L'obligation de participer au séjour et/ou l'absence de motivation.
- ➔ Leurs craintes engendrées par le départ en milieu inconnu, l'éloignement par rapport à leurs points de repères et une projection ardue de l'ampleur d'une telle expérience. Peut-être que la difficulté de représentation est liée à leurs craintes ? « Si je ne connais pas l'endroit où je vais me rendre, j'ai peur ».
- ➔ Une préparation mentale insuffisante. Physiquement, ils ont eu l'opportunité de se mettre en condition.
- ➔ Un seul garçon a évoqué son travail sur l'une de ses problématiques qui était la perte de contrôle.

Quelles ont été les réactions des filles à l'annonce du camp Canada ?

Nous avons procédé de la même manière pour les filles que pour les garçons. C'est au cours des entretiens et uniquement à cet endroit, que nous avons retrouvé la manière dont les filles ont réagi lors de l'annonce à leur participation au camp, leurs appréhensions, leurs représentations et leurs préparations mentales, physiques et émotionnelles à cette aventure dans le Bush du Canada.

Les deux filles (2/2) ont répondu à l'annonce, mais de façon totalement différente. L'une d'elle était motivée à participer à cette expérience. Elle ne se sentait pas obligée d'y aller. Au contraire, avant de partir, elle prenait déjà le camp comme une expérience qui pouvait lui apporter un changement. Cette envie d'y prendre part était le résultat de discussions avec d'anciennes participantes. Leurs différents témoignages l'ont motivée.

« Qu'est-ce qui a fait que tu as participé au camp ? » (Taiana) « J'étais motivée. Je me suis dit que ça pouvait me changer. Je connais des filles qui avaient fait le Canada avant, pis elles m'ont dit que c'était vraiment bien (...) » (Julie)

La deuxième répondante considérait le camp comme une obligation. Elle ne voulait pas y aller. En réalité, elle ne désirait pas être à *La Fontanelle* tout court. Il se trouve que vers la fin de l'aventure, ce qui au départ semblait une contrainte était en fait devenu l'une de ses plus belles expériences.

« Ben au début, je voulais pas aller. En fait, je voulais tout simplement pas venir dans ce foyer. Pis après, petit à petit, j'ai commencé à vouloir aller. Pis je suis allée pour finir. (...) » (Marine)

Avant leur départ, les deux interviewées (2/2) appréhendaient le quotidien en groupe. Julie, habituellement de nature timide et plutôt solitaire, craignait la vie en communauté. Finalement, elle s'y était accommodée.

« Ben que ça allait être cool. J'avais peur quand même d'arriver dans un milieu que je connais pas. En plus, j'étais quelqu'un qui était très en retrait avant. J'aimais pas du tout vivre en groupe. Pis en fait, non, je me suis super bien adaptée. Pis ça m'a fait super plaisir de voir que, de me découvrir même. J'étais quelqu'un qui était très renfermée avant. » (Julie)

Marine, quant à elle, redoutait l'ambiance de groupe. Allaient-elles sympathiser ?

« Je m'attendais en me disant : Ouais, j'étais là, ouais, je vais trop galérer, que je sais que je vais rester un long moment là-bas, pis que si ça se trouve, je vais même pas m'entendre avec les filles et tout. (...) » (Marine)

Comment se sont-elles préparées à ce « voyage » au Canada ?

Les deux adolescentes (2/2) ont exprimé l'absence de préparation mentale. L'une avait manifesté sa réticence à participer à l'expérience. Même sur place, elle ne s'était pas immédiatement rendue compte qu'elle se trouvait effectivement au Canada, avec tout ce que cela sous-entendait (éloignement, effort, environnement hostile, changement d'habitudes,...)

« Tu penses que tu étais préparé mentalement ? » (Taiana) « Non. » (Marine) « Non. C'est qu'une fois là-bas que tu as pris conscience de l'expérience ? » (Taiana) « Ouais. En fait, quand je suis arrivée au Canada, j'ai pas réalisé encore que j'étais au Canada. J'ai pas tout de suite réalisé. » (Marine)

Les deux filles (2/2) ont raconté leurs journées de préparation physique : marches et autres activités sportives.

« Moi, j'avais déjà fait la visite. On avait déjà parlé du Canada et tout. Pis donc, heu, ils m'ont dit ouais tu vas venir 2 journées, pour voir les éducateurs avec qui tu vas aller au Canada, pour voir un peu les filles, tout ça et tout. C'est aussi un peu pour se préparer. Une journée, on a fait de la Via Ferrata. Pis, l'autre journée, on a fait quoi. On a fait... On a marché. On a marché. Enfin, on a fait des trucs un peu sportifs. C'était pour un peu se préparer. » (Julie)

Les deux adolescentes (2/2) ont exposé le manque de préparation émotionnelle. L'une d'elles est allée jusqu'à affirmer ne pas en avoir eu besoin.

« Non. D'un côté oui, d'un côté non. Y avait pas vraiment besoin. » (Julie)

Est-ce qu'elles n'en ressentaient pas l'utilité ou pensaient-elles qu'une préparation ne pouvait vraiment refléter la réalité de ce qui les attendait au Canada ?

Résumé :

Voici les éléments importants qui apparaissent chez les filles :

- ➔ Une des filles se sentait obligée d'effectuer ce camp, contrairement à sa camarade, qui a tout de suite adhéré au projet avec motivation.
- ➔ Les deux filles ont clairement exprimé leurs appréhensions concernant la vie de groupe au Canada.
- ➔ Elles exposent le manque de préparation au niveau mental et émotionnel. Cependant elles disent avoir eu des jours de préparation au niveau physique.

Différence entre les genres :

Une seule fille n'a pas eu le sentiment d'être contrainte à prendre part à l'expérience. Grâce aux témoignages d'anciennes participantes, elle était, au contraire, très motivée à se rendre au Canada et voyait cette expérience comme une opportunité de changement.

Similitudes entre les genres :

Une fille et certains garçons ont répondu qu'ils s'étaient sentis obligés de devoir participer à ce camp. Ils étaient peu motivés à prendre part à cette aventure.

Les deux sexes ont exprimé beaucoup d'anxiété avant de participer à ce séjour. Une anxiété qui naît principalement de la peur de l'échec, de la crainte de ne pas réussir à s'intégrer dans le groupe, d'être à distance de leur entourage, de l'inexploré et d'autres appréhensions.

Les deux groupes ont parlé très clairement de l'insuffisance de préparation mentale et de leur difficulté à se projeter là-bas.

La majorité a exprimé avoir été préparée physiquement à cette épreuve, grâce à diverses activités sportives.

5.2 Rupture

Le thème de la rupture représente la colonne vertébrale de notre travail, sur laquelle se sont articulées toutes nos hypothèses. L'objectif principal de notre ouvrage était de connaître la manière dont les filles et les garçons avaient vécu cette rupture (qu'est-ce qui est différent ? Qu'est-ce qui est similaire ? Qu'est-ce qui a été facile ? Qu'est-ce qui a été difficile ?), en nous basant sur les critères qui, d'après nous, définissent la rupture : l'éloignement, l'environnement, des habitudes et du comportement.

Comment les garçons ont-ils vécu l'éloignement ?

Etre éloigné de ses proches et de son lieu d'habitation a éveillé chez chacun de nos protagonistes des sentiments et expériences variées. La plupart d'entre eux l'a vécu comme une perte de repères ou, pour la minorité, comme un moteur pour avancer.

a) Entretiens et Bilans

Selon les bilans effectués, la majorité des jeunes (3/4) et (5/8) a eu le sentiment de perdre leurs repères. Ils ont dû vivre dans un lieu étranger sans avoir de contacts avec leurs familles et leurs amis pendant un mois et demi. Etre éloigné de la Suisse a été difficile. Il leur a fallu trouver de nouveaux repères : un jeune, le groupe, les éducateurs. Même si nous avons pu constater tout au long de notre recherche que pour la plupart des répondants, la relation familiale n'était pas « idéale », l'éloignement entraîne pourtant un sentiment d'insécurité et une perte de points de référence. Ils se sont rendu compte de l'importance de la famille grâce à la prise de distance créée par le camp.

« (...) Je pense pas, j'étais un peu seul, y avait plus personne, y avait plus les gens à qui on tenait tout, on avait plus d'attaches presque, on avait pas de, on avait pas de moyens de, d'appeler nos familles, tout ça. Ca c'est, je pense que c'était le plus dur quoi. » (Alexandre)

b) Bilans

Pour un autre jeune (1/8), la séparation d'avec ses proches a pris une note plus positive. Il y a puisé la force nécessaire pour avancer dans le camp. Le manque de ses proches a été un moteur. Il s'était peut-être dit « Plus vite j'avance, plus vite je reverrai mon entourage ».

« Au niveau mental, c'était de beaucoup penser à ma famille. D'un côté, ça m'a fait un peu mal, mais je pense que ça m'a donné la force de continuer, car elle me manque et je veux la revoir. » (Mickaël)

c) Lettres-thème

Le même garçon a écrit (1/8) que l'éloignement a créé un manque affectif, peut-être inexistant auparavant, ce qui a éveillé chez lui le désir de passer du temps avec sa famille. Il a été d'ailleurs le seul à s'être exprimé à ce sujet dans cet outil de recueil des données.

« Aussi je pense à la famille, être éloigné d'elle me rappelle mon enfance et là, mes sentiments ressortent, car ce n'était pas facile, alors je vois que j'ai envie de faire des efforts pour être plus avec eux et moins dehors. » (Mickaël)

Comment se sont-ils adaptés à leur nouvel environnement ?

Après l'éloignement d'avec les proches, les jeunes ont dû s'accommoder à leur nouveau milieu. Ce deuxième dépaysement a provoqué un certain déboussolement. Ils ont perdu leurs repères, ils ont dû s'adapter aux changements, tels qu'un grand nombre de moustiques, un climat et un cadre différents. Ces bouleversements n'ont pas été plaisants pour la plupart des adolescents. Il leur a fallu revoir leur manière de vivre et ainsi s'habituer et s'adapter à ces contraintes environnementales.

a) Entretiens

L'ensemble des garçons (4/4) a commencé son récit du camp en racontant les désagréments subis par l'envahissement et les piqûres de moustiques, malgré les vêtements adaptés et la crème.

*« (...) pis y avait tous les moustiques, tout ça. On a reçu des, on a reçu des affaires d'anti moustiques, on a reçu des produits anti-moustiques. Des dock shirt, c'est un truc avec, heu, une moustiquaire sur le visage, **hen hen**, ça protège tout le corps, tout le haut du corps en tout cas, après, mais ça piquait les jambes quand même. Pis même des fois ils, ils arrivent à piquer à travers quoi. Enfin, ça c'est vraiment quand y avait beaucoup de moustiques, donc heu, bon ça protégeait c'est toujours ça. » (Alexandre)*

b) Bilans

La minorité (2/8) a évoqué également ces insectes. Dans les solos, personne n'a abordé ce sujet. Cette difficulté leur a pris beaucoup d'énergies. Leur vie quotidienne était en quelque sorte dictée par les moustiques. Ils devaient porter des protections et se réfugier très tôt dans les tentes pour éviter les piqûres d'insectes.

« Ce qui était horrible c'était les moustiques (...) » (Eric)

« (...) Il y avait les insectes qui étaient durs à supporter. » (Alexandre)

c) Entretiens et Bilans

Un grand nombre d'adolescents, (3/4) dans les entretiens et la minorité (2/8) dans les bilans, a relaté les désagréments causés par la pluie. Il pleuvait souvent et beaucoup. Il leur a fallu marcher, payer, faire le feu sous la pluie. Il n'y avait pas de lieu pour s'abriter, se réchauffer et allumer la cuisinière dans le but de confectionner les repas. La météo ajoutait une difficulté supplémentaire à leur périple. Leur organisation dépendait des prévisions météorologiques.

« Le temps. Sur 42 jours, on a eu bien presque 20 jours de pluie je dirai. Pis c'était dur. Quand t'as ces jours de pluie, que tu dois payer sous la pluie, marcher sous la pluie. Tu dois monter ta tente sous la pluie. Tu dois manger sous la pluie, faire du feu sous la pluie, que t'as rien le droit d'autre qu'un briquet pis du bois mouillé pour faire du feu, pis ça marche pas, tu sais que tu manges froid ou pas cuit. Quand t'as toutes tes affaires qui sont trempées. Tu rentres le soir dans ta tente, t'es trempé. Tu vas pas réussir à dormir tant que tu seras pas sec et que ça dure 1 semaine. C'est pas facile (...) » (Grégory)

Quelles sont leurs nouvelles habitudes ?

Une autre étape du camp a été de s'accommoder à de nouvelles habitudes de vie. Un environnement différent entraîne des changements dans la gestion du quotidien et dans la manière de le vivre. Les jeunes ne sont plus dans leur milieu naturel, dans lequel ils se

sentent à l'aise, dans lequel ils ont leurs habitudes, leurs routines et leurs marques. Dans ce milieu, ils doivent apprendre à acquérir de nouvelles stratégies pour se sentir bien. Nous avons pu constater plusieurs domaines dans lesquels ils devaient retrouver certains repères, comme par exemple la nourriture, la consommation de cigarettes ou cannabis, les tâches, le changement d'habitat.

a) Entretiens et Bilans

Tous les garçons ont évoqué dans les entretiens (4/4) - et cela à plusieurs reprises - et la moitié dans les bilans (4/8) la quantité insuffisante de nourriture. Le manque de nourriture exposé par les jeunes est en lien avec leur manière de vivre au Canada au quotidien.

Leur activité physique augmentait, mais la nourriture diminuait, entraînant un sentiment de manque. Ils devaient se limiter aux rations journalières.

« (...) Parce que là-bas, pour moi les, les souvenirs que j'ai, que j'ai vraiment, c'est qu'on avait pas énormément à manger quoi, c'était, vraiment des fois, on avait la dalle et tout, pis heu. (...) » (Alexandre)

Cette situation était difficile (surtout pour les gourmands) puisqu'en Suisse, ils pouvaient généralement manger comme et quand désiré.

« Mes plus grosses difficultés mentales à ce camp étaient bien le manque de nourriture pendant 5 semaines, c'était rudement difficile pour moi qui suis un bon mangeur ! (...) » (Eric)

La composition des repas n'était pas suffisamment variée pour la moitié des interviewés (2/4), lors des entrevues.

« (...) parce qu'on mange vraiment mal au Canada. Y a vraiment rien du tout. Une fois, on a mangé une patate un soir. Alors voilà. En fait, on mangeait toujours la même chose. Le matin, c'était une galette chacun de pain, avec un peu de confiture, ou bien c'était du porridge. À midi, c'était toujours 3 soupes, enfin, 5 soupes, et pis du pain, un petit peu de pain. Le soir, ça dépendait, c'était du riz ou des lentilles. 2 fois en 6 semaines, c'était des spaghettis. Pis voilà. (...) » (David)

b) Entretiens

Ils ont eu le droit d'emporter un nombre défini de paquets de cigarettes et ont eu l'interdiction d'emporter du cannabis avec eux, puisque c'était illégal. Au milieu du Bush canadien, il a été impossible de se rationner. Il leur a donc fallu s'habituer tant bien que mal. Cependant, pour la majorité des garçons (3/4), cette situation a été difficile au début. Au départ, ils ont éprouvé un manque aussi bien physique que psychique. L'angoisse du départ et de l'inconnu n'a pas facilité cette baisse de consommation forcée.

« J'avais quasiment fini, j'ai pris qu'un paquet de tabac (bégaie un peu), de cigarettes, j'avais pratiquement fini mon paquet de tabac, ça c'était pas, c'est pas facile, parce que moi, j'avais besoin de fumer, pour heu, parce qu'on est un peu tendu et tout. (...) » (Alexandre)

L'absence d'infrastructure commerciale rendait le rationnement impossible.

*« (...) ouais, ouais, mais c'est vraiment dur, pis, heu, des cigarettes, tout le monde fumait, **hen hen**, on a tous arrêté pendant 4 semaines. Sur ce coup là, ça allait, parce que t'as pas de quoi acheter, t'a pas de quoi fumer, pis heu, pis après tu laisses faire. » (Mickaël)*

Ils étaient dans l'obligation de se faire à l'idée et de vivre sans. L'abstinence au niveau de leur consommation a également entraîné une réflexion plus profonde et sérieuse au sujet de cette dépendance.

« C'est un truc qui m'intéresse plus du tout. Encore plus au Canada, c'est vraiment un truc auquel t'y pensais même pas. On n'avait même pas de clopes. Oui, on a eu une clope pendant 2 semaines. Après, on avait plus rien, donc voilà. Là-bas, on a fait sans. » (Grégory)

Par contre, ce thème n'a pas été abordé dans les bilans et les solos.

Vivre dans un nouveau milieu implique un changement dans les activités et les responsabilités. Le pagayage a été leur nouveau moyen de locomotion ; le montage de tente, leur nouveau lieu pour dormir ; faire un feu, leur nouveau moyen de cuisiner ; porter le matériel du lieu d'arrivée au campement, leur nouveau quotidien. L'ensemble des adolescents (4/4) nous a parlé de ces changements.

Il y avait, par exemple, les trajets en canoë et la confection des repas.

« (...) on avait des longues journées de pagayage (...) y avait les responsabilités, on devait un repas tous les jours environ, plus ou moins, tout les 2 jours je crois, un repas. On faisait le pain avec la farine, (...) on faisait cuir (...) » (Alexandre)

Ils devaient également faire du feu, disposer le campement et les bâches. Durant toute la durée du camp, chacun avait également la responsabilité d'une tâche.

« (...) préparer le feu, préparer à manger. (...) Pis ben, quand on arrivait, il fallait monter les tentes. Y fallait monter une bâche pour quand il pleuvait, ranger les canoës, les retourner, les attacher. Y avait tout un système d'intendance du matériel, intendance pour la nourriture et intendance du matériel. Chaque jour, y avait un repas. Y avait un tournus au niveau des repas. (...) Y avait chacun 5 bûches à scier, à fendre. (...)» (Grégory)

Vivre dans la nature entraîne moins de confort. Tous les jeunes en ont parlé au cours de nos entretiens (4/4). Par exemple, pour boire et pour se doucher, il n'y avait pas de robinet qu'il suffisait de tourner. Il leur a fallu se rendre à la rivière. Ils ont à nouveau dû s'adapter à la nouvelle réalité de leur quotidien. Leurs repères étaient une nouvelle fois ébranlés. Ils ont ainsi été tenus de revoir toute leur manière de fonctionner.

*« (...) se laver à l'eau c'était, c'était au bout d'un moment, c'était chiant, boire au début l'eau est dégueulasse, mais on a que ça à boire, elle est potable, mais au début elle est pas bonne, **hen hen**, après on sait plus, on, on, on sent plus la différence en fait (...) »* (Alexandre)

Il n'y avait pas de toilettes. Ils ont dû creuser un trou à quelques mètres du campement.

*« (...) déjà ici, on avait des toilettes, là-bas on creusait un trou quoi **ouais**. C'était des habitudes à changer, mais sur le, sur le moment t'y penses pas forcément, et pis heu, tu fais, tu fais avec ce que tu as, **hen hen**, (...) »* (Mickaël)

Dans la nature, les machines à laver n'existent pas et il est interdit de prendre avec soi le rasoir pour des raisons de sécurité.

*« (...) j'avais plus d'habits **ouais, hen hen**, et pis j'ai nettoyé, et après on avait les cheveux qui poussaient, on n'avait pas de quoi pour se raser, un peu comme seul au monde dans le film (**rire**), c'était un peu ça. Y avait pas de rasoir (...) »* (Alexandre)

Le lit manquait aux jeunes. Ils ont dû apprendre à dormir sur un carimat à même le sol et non plus sur un matelas comme ils en avaient l'habitude.

« C'est pas les mêmes conditions. Déjà, c'est dans les tentes. Super. Dormir, pendant 42 jours, dans une tente. Ouais, mais je sais pas. C'est vraiment pas la même chose là-bas qu'ici. » (David)

Quels sont les comportements qu'il a fallu adapter ou changer ?

a) Entretiens

Deux garçons (2/4) ont abandonné leurs attitudes usuelles. Ils ont changé de comportement en raison d'un quotidien différent. Dans le Bush, ce n'étaient plus les règles habituelles qui étaient appliquées, c'était le cadre naturel qui les définissait.

Pour l'un, il n'a plus été possible d'être en retard. Tout le groupe comptait sur lui pour partir. C'est également à lui qu'incombait la tâche horaire, qui consistait à donner l'heure de réveil à ses camarades. Ainsi, il a appris ce que signifie la ponctualité.

« Ouais avec le réveil et tout. J'étais jamais à l'heure avant d'aller au Canada. Pis là, j'ai fait parfait. » (David)

Le deuxième avait pour habitude de travailler de manière solitaire et lorsqu'il travaillait avec quelqu'un, il fallait que la tâche se déroule selon ses désirs. Au Canada, ce comportement n'était plus possible. Il devait tenir compte du groupe.

« Être là. Chacun qui travaille pour soi. Ouais, j'aimais bien être seul pour faire des choses. (...) Ouais, je veux dire, faire mon truc dans mon coin des fois. Quand y a des trucs, des personnes qui travaillent avec moi, j'ai tendance à faire en sorte que ça se passe comme moi j'ai envie en fait, et, heu, bon là c'est pas trop moi qui décide. (...) » (Grégory)

Pourquoi y a-t-il rupture ?

Comme nous avons pu nous en apercevoir dans ce chapitre, il y a rupture lorsque le jeune :

- est éloigné de ses proches durant un certain laps de temps.
- se trouve dans un autre environnement.
- n'a plus les mêmes habitudes ni le même confort.
- ne peut plus adopter ses comportements usuels.

Résumé :

Les éléments significatifs qui ressortent au terme de cette première partie d'analyse sont :

- ➔ L'éloignement est vécu comme une perte de repères : les amis et la famille ne sont plus présents et ils ont l'impression d'être un peu seuls.
- ➔ Pour l'un des jeunes, la distanciation de sa famille est devenue un moteur pour avancer durant le camp. D'ailleurs, il souhaite désormais passer plus de temps avec ses proches.
- ➔ Les moustiques et les conditions météorologiques comme la pluie ont été difficile à surmonter.

- ➔ Leurs habitudes ont été bouleversées. La consommation de cigarettes a diminué. Pour l'un d'entre eux, elle a augmenté, au début puis a dû être stoppée, car au milieu du Bush canadien il n'y a pas de point de vente. La nourriture manquait et les repas n'étaient pas aussi variés qu'en Suisse. Le nouveau quotidien a entraîné de nouvelles activités et responsabilités. L'absence de confort s'est fait ressentir.
- ➔ Les comportements usuels n'ont plus pu être adoptés.

Comment les filles ont-elles vécu l'éloignement ?

Les critères ou domaines restent similaires aux garçons. Les seuls éléments qui peuvent changer sont la manière de vivre cette rupture et l'importance de certains domaines par rapport à ceux des garçons.

a) Entretiens et Bilans

Comme chez les garçons, elles ont vécu difficilement la séparation de leurs proches et l'absence de nouvelles de leur part. Elles ont raconté leur peine, leur désir d'être proche des leurs, leur sentiment de vide. La minorité l'a exprimé dans les entretiens (1/2), la majorité dans les bilans (7/9) mais pas dans les solos.

« (...) y avait plein de choses, ma maman qui me manquait mon frère aussi. Y avait plein de trucs qui me manquaient, pis au bout d'un moment, j'ai dit c'est bon, il faut que je fasse quelque chose. (...) ». (Julie)

Julie nous a raconté qu'à un certain moment, elle a dû entreprendre quelque chose afin de surmonter cette absence. Réagir et changer d'attitudes pour mieux revenir ? Trouver des activités pour se changer les idées ? Dans tous les cas, cette situation a suscité beaucoup d'émotions. Nous l'avons également observé chez Valérie.

« (...) ici ma famille me manque énormément. (...) » (Valérie)

Nous nous sommes demandées si c'est le fait d'être éloigné qui crée un manque ou si ce manque est également ressenti au foyer ? Difficile de répondre à leur place. Nous avons supposé que ce n'était qu'une fois éloignées qu'elles se rendaient compte des personnes-ressources et que l'absence de ces dernières entraînait des sentiments très forts.

Comment se sont-elles adaptées à leur nouvel environnement ?

a) Entretiens

Les adolescentes ont identifié (2/2) des désagréments au niveau des moustiques.

« (...) c'était l'invasion des moustiques le soir. (...) » (Julie)

Il y en a eu une quantité réellement démesurée, selon leurs propos.

« (...) pis y avait trop de moustiques et tout. » (Marine)

Quelles sont leurs nouvelles habitudes ?

a) Entretiens

Au cours de nos entretiens, et uniquement à cet endroit, les deux filles (2/2) nous ont donné plusieurs exemples du matériel courant dont elles disposaient en Suisse et totalement absents au Canada. Comme les garçons, elles ont dû s'adapter au nouveau milieu, au style de vie et à la perte de confort qu'il engendrait, comme devoir manger assis et sans table :

« En plus, au Canada, y avait pas besoin de mettre de table, rien, parce qu'on mangeait par terre avec nos assiettes. » (Julie)

Les douches se prenaient directement dans la rivière. Elles ne pouvaient pas actionner le robinet à la température souhaitée. De plus, des compagnons d'infortune s'étaient glissés dans l'eau.

« (...) L'eau, elle était froide là-bas. On se douchait avec. On buvait. J'avoue que des fois l'eau, elle était dégueulasse. Il y avait des petits poissons, je ne sais pas comment ils s'appellent. On devait aller au milieu du lac pour aller remplir notre gourde, pis y avait des sangsues. C'était dégueulasse. On s'en était chopé plein sur les pieds. Pis on avait peur. On voulait pas se doucher au début parce que c'était des sangsues. (...) » (Marine)

Elles n'avaient aucun moyen pour communiquer avec l'extérieur.

« Pis le Canada, c'est un autre contexte qu'ici. Là-bas, t'as pas de natel. T'as vraiment rien. Là, t'as la cabine. Elle sonne. (...) » (Julie)

Le lieu pour dormir a changé. Auparavant, elles dormaient dans une pièce individuelle. Au Canada, elles passaient leurs nuits sous une tente qu'elles devaient partager avec d'autres.

« Parce qu'ici quand on se réveille le matin, ben, on est dans notre chambre. Là-bas, quand on se réveille, la première chose qu'on voit c'est la fille qui est avec nous en tente, enfin, c'est pas la même chose. » (Marine)

Les toilettes n'étaient pas agencées, ni aussi confortables qu'habituellement. Elles devaient se rendre aux abords d'un trou préalablement creusé tout en se protégeant contre des insectes envahissants.

« Pis aux toilettes... Ah oui, les toilettes, on appelle ça le trou caca. C'est dans la forêt en fait. On doit, chaque jour, y a une fille qui est de trou caca. Elle doit creuser un gros trou. Ensuite, y a une sorte de moustiquaire qui est comme ça, un peu une toile. La plupart des filles, elles préfèrent mettre l'antimoustique sur les fesses que mettre cette moustiquaire. Pis voilà. Pis on avait pas beaucoup d'habits pour 6 semaines. » (Marine)

Les filles ont également dû adapter leur comportement à leur nouveau quotidien. L'ensemble des répondantes (2/2) a relaté toutes les différentes tâches accomplies pendant le camp. Au foyer, elles avaient certainement des responsabilités mais d'ordre différent.

Il y avait des tâches qui s'effectuaient à tour de rôle, comme l'organisation et la répartition des tâches hebdomadaires, le montage des bâches, le meulage, le creusement des toilettes. Cette façon de se répartir les tâches a beaucoup plu à Julie.

« Y avait une fois, c'était moi qui était des feuilles de tâches. (...) Le jour d'après, j'étais de bâche. (...) Après, j'étais de la meule, pis du trou caca. C'était lié. (...) C'était comme ça

toutes les semaines. C'était sympathique on va dire parce que c'était du dimanche au dimanche par exemple. » (Julie)

Certaines activités étaient les mêmes pour tous durant tout le séjour. Elles demandaient peut-être davantage d'implication.

« Alors, on avait la responsabilité des canoës. (...) On était responsable des tentes aussi. On devait couper du bois tous les jours, faire la nourriture. Y avait quelqu'un qui était d'intendance. (...), quelqu'un qui était d'écologie. » (Julie)

Une jeune a raconté (1/2) la quantité de tabac qu'elles avaient pu emporter avec elles au Canada, ainsi que le ravitaillement dont elles avaient bénéficié. Elle a été la seule à en parler dans l'ensemble des outils de recueil de données.

« Non, nous on avait... En fait, on avait un gros pot de tabac chacune, avec 8 paquets de swaf de 100 chacun. Ça fait 800 pour fumer là-bas. (...) En même temps, on recevait, les éducs, elles ont pris deux cartouches chacune. À chaque fois, on avait 2 paquets dans chaque ravitaillement je crois. Pis les ravitaillements, c'est chaque 2 semaines ou chaque semaine, je sais plus. » (Marine)

Elles n'ont dû faire aucun effort pour s'abstenir de fumer, il semble qu'elles aient été libres de gérer leur dépendance.

a) Bilans

A contrario, la minorité (2/9) a évoqué un autre point qui semble contredire celui cité précédemment. Le fait d'effectuer toujours les mêmes activités. La routine est vécue difficilement par certaines.

« Porter des tonneaux puis des canoës toute la journée. Répéter ces tâches tous les jours. » (Anne)

« (...) de faire toujours la même chose jour après jour (...) » (Louise)

En quoi le contexte institutionnel est différent et/ou similaire à celui du Canada ?

a) Entretiens

Les deux jeunes (2/2) ont évoqué une différence dans le rôle de l'éducateur social et un cadre qui permettait paradoxalement une plus grande liberté qu'en institution. Elles ont ressenti moins de pression, dû à un environnement moins directif.

Julie a ressenti le cadre Fontanelle plus pesant, directif et contraignant. Dans le Bush, lorsqu'elle était énervée, les accompagnants lui donnaient l'opportunité d'aller se tranquilliser.

« C'est pas comme ici, où on est tout le temps contrainte à péter les plombs, où y a des éducs qui viennent nous faire chier, mais ils nous laissent tranquille après. Ils nous cherchent à un moment pis, après ils nous disent, ouais, c'est bon, vas-y, pars, pis on va faire un tour, pis après on revient, pis on est calme. » (Julie)

Marine rejoint l'idée de Julie et a parlé d'une certaine liberté accordée par les éducatrices au Canada, qui faisait plutôt défaut dans le milieu éducatif en Suisse.

« C'est plus strict ici que là-bas. On pouvait plus se laisser aller. Les éducatrices, elles se cassaient souvent. Elles allaient pêcher. Elles prenaient le canoë et partaient 1-2-3 heures. On était toutes seules. On faisait ce qu'on veut. Pis une fois, elles voulaient nous laisser 24 heures, 48 heures même, toutes seules. » (Marine)

Et pour finir quels sont les comportements qu'il a fallu adapter voir changer ?

a) Entretiens

Toutes deux ont dû changer leurs comportements habituels. L'une avait besoin de tout contrôler. Au Canada, elle ne pouvait plus exercer ce contrôle. Elle se sentait alors impuissante et ce sentiment la perturbait.

« Non, parce que moi, je suis quelqu'un qui contrôle tout. Je suis quelqu'un qui doit tout contrôler, pis, j'arrivais rien à contrôler au Canada. Donc, j'étais impuissante et ça j'aimais pas. Même encore maintenant, j'aime pas quand je suis impuissante. » (Julie)

La seconde avait pour habitude de laisser tomber ce qu'elle entreprenait. Durant le camp, elle a été obligée d'aller jusqu'au bout.

« Ben heu moi en fait mon truc c'était que, quand j'arrivais pas, je laissais tomber direct en fait. (...) Pis là-bas, j'ai réussi à aller jusqu'au bout des choses que j'arrivais pas. Pis y a des trucs comme ça. Pis heu ouais. » (Marine)

Pourquoi il y a rupture ?

Comme chez les garçons, il y a rupture lorsqu'elles :

- sont séparées de leurs familles, leurs amis, leurs lieux d'habitation pendant une certaine durée.
- sont dans un nouveau milieu ou contexte.
- n'ont plus les mêmes coutumes ni les mêmes commodités.
- ne sont plus en mesure d'adopter leurs attitudes usuelles.

Résumé :

Les points clés qui se dégagent de cette deuxième partie d'analyse sont :

- ➔ L'éloignement crée de l'émotion et un manque.
- ➔ Les moustiques sont plus nombreux et difficilement tolérables.
- ➔ La quantité de cigarettes qu'elles ont pu emmener. Un nouveau quotidien implique de nouvelles tâches et de nouvelles responsabilités. Le confort manque. Le contexte Canada est moins contraignant et directif que celui de l'Institution.
- ➔ Les comportements ont dû s'adapter aux contraintes d'une nature hostile et de la vie en collectivité.

Différences entre les genres :

Tant chez les garçons que chez les filles, l'éloignement a joué un rôle crucial. Cependant, chez les garçons, la problématique liée à cette distanciation est différente. Elle entraîne une perte de repère (Je n'ai plus de sécurité affective procurée par mes amis et ma famille. Je n'ai plus de repères géographiques comme ma ville, mon quartier), devient un moteur pour avancer, ou encore, elle crée un manque dont les garçons n'avaient peut-être pas conscience auparavant. En revanche, l'éloignement fait naître chez les filles un sentiment de tristesse.

Les garçons ont exprimé leur agacement causé par la pluie alors que les filles n'ont pas abordé ce point. Peut-être ont-elles eu du beau temps pendant tout le séjour ou que cette difficulté était moindre par rapport au reste ?

Les jeunes hommes ont exposé leur contrariété quant au changement dans leurs habitudes de la consommation de cigarettes et pour certains, la consommation de cannabis. Le Canada ne disposait d'aucune infrastructure commerciale leur permettant d'en acheter. Ils ont donc dû changer leurs habitudes en fumant moins ou davantage parce qu'ils étaient sous pression, voire angoissés par ce changement de quotidien dont ils n'avaient aucune représentation, ou en comprenant par la suite qu'ils ne pouvaient pas s'en procurer. Les filles s'exprimaient aussi sur la consommation de cigarettes. Par contre, elles évoquaient davantage la quantité qu'elles avaient pu emmener. Elles avaient moins de difficulté car elles étaient rationnées. D'après nos observations, la consommation de stupéfiants est un problème qui touche davantage les garçons que les filles.

Une autre différence entre les deux sexes se retrouve dans la quantité de nourriture. La majorité des garçons s'est plaint qu'ils n'en avaient pas en quantité suffisante, alors que pour les jeunes femmes, c'est un sujet qu'elles n'ont pas abordé.

Le groupe des filles fait clairement la nuance entre le cadre de *La Fontanelle* et celui du camp. Les jeunes filles ont effectivement trouvé le Canada beaucoup moins strict que le foyer. Nous n'avons pas trouvé ces données chez les garçons.

Similitudes entre les genres :

Dans ce nouvel environnement, les deux sexes ont réagi fortement aux désagréments causés par les moustiques.

Les deux groupes ont parlé des responsabilités que chacun devait endosser (intendance matériel, nourriture, canoë, horaire, etc.), ainsi que des tâches qui ont changé le quotidien de la plupart des répondants.

Dans les interviews, tous les jeunes ont parlé du manque de confort dont ils ont souffert au Canada, en comparaison de leur quotidien, mais chacun à sa manière. S'il était désagréable pour tous de se rendre à la rivière pour boire et se doucher, les filles ont trouvé particulièrement dégoûtant d'y trouver des poissons et des sangsues qui les ont simplement terrorisées. L'une d'entre elles évoque le fait de ne pas avoir de téléphone mobile, elle qui était « accro » à ce moyen de communication.

Dans les deux bandes, nous avons pu constater des changements au niveau de leurs comportements usuels, dus à l'environnement canadien. Ils ne pouvaient plus être en retard ou fonctionner selon leurs désirs. Ils ont été tenus de s'adapter et de changer de mode de vie. Elles n'avaient plus l'opportunité de tout avoir sous contrôle ou d'abandonner une

activité si cette dernière devenait difficile. Là aussi, il a été essentiel qu'elles s'accommodent et qu'elles modifient leur comportement.

5.3 Estime de soi

Nous sommes parties de l'hypothèse que la pédagogie par l'expérience augmente l'estime de soi. Est-ce réellement le cas ? Pour y répondre, nous avons choisi deux items : la connaissance de leurs forces et de leurs faiblesses et le sentiment d'efficacité. Selon nous, une personne qui connaît bien ses aptitudes et ses difficultés, qui se sent efficace dans ce qu'elle entreprend ou qui est engagée a une bonne estime de soi.

Comme expliqué précédemment, nous avons débuté l'analyse des données par la gente masculine, avec pour objectif d'identifier, dans un premier temps, les secteurs dans lesquels les adolescents ont des capacités, puis les domaines où ils rencontrent des difficultés. Les items choisis permettant cette reconnaissance sont la connaissance de leurs forces et de leurs faiblesses.

Quels sont les domaines dans lesquels les garçons connaissent leurs forces ?

Nous avons évoqué ici les compétences qui s'expriment dans certaines activités ou au travers de comportements ou d'énergies (des choses qu'ils pensent faire bien et dans lesquelles ils se sentent valorisés). Nous pensons que si les jeunes parviennent à nommer leurs aptitudes, ils ont une bonne estime d'eux-mêmes et une bonne connaissance d'eux-mêmes et que le camp au Canada leur a soit permis de dévoiler leurs compétences soit d'en découvrir de nouvelles, car ils ont dû mobiliser de nouvelles ressources pour s'adapter à un nouvel environnement. Il en sera de même pour les filles.

Après avoir clarifié certains points, nous avons cherché à connaître les champs dans lesquels leurs habiletés se révèlent à chaque fois.

a) Entretiens

Nous avons remarqué que la moitié des garçons (2/4) évoque des aptitudes qu'ils ont découvertes au Canada. Ils ont abordé ces compétences qu'ils ont développées uniquement au cours de nos entretiens. Il s'agit de savoir-faire dans deux domaines :

La créativité artistique pour Alexandre ; le Canada lui a permis de prendre conscience qu'il avait du talent dans la chanson et cette découverte lui a permis de se valoriser et d'arrêter de se dénigrer. Selon nous, être conscient que nous avons une faculté dans une branche nous donne de la valeur. Notre estime de nous-mêmes s'en trouve alors augmentée.

*« Je chante heu, je sais chanter, je sais rapper, **c'est bien ça**, je mélange, **ouais**, des fois je pars dans la dance hall, et ça j'arrive bien (...) Ça c'est des trucs, que, ouais, j'ai découvert au Canada, pis que je suis capable aussi de me valoriser, pas seulement m'enterrer quoi. (Musique, enregistrer un morceau, organiser) » (Alexandre)*

Gregory s'est aperçu qu'il était beaucoup plus fort physiquement et mentalement que ce qu'il pensait au départ. Il a eu la possibilité de se surprendre et de découvrir ainsi qu'il pouvait faire preuve d'endurance. Cependant, nous avons constaté une légère difficulté face à l'éloignement.

« Je pensais justement que j'allais être poussé beaucoup plus à bout. Physiquement, pas tellement, mais mentalement et pis heu mon mental, il a pas été trop, trop affecté à part l'éloignement. » (Grégory)

b) Bilans

Un jeune (1/8) a eu la possibilité de mobiliser une force acquise durant le camp au foyer. Il a fait allusion à sa force morale, mais nous supposons qu'il s'agit davantage de sa force mentale. Il a pris conscience de ce qu'il avait perdu lorsqu'il était loin de sa famille ; cela lui a donc donné la force de se battre et de s'améliorer pour être proche des siens.

« (...) En passant un mois et demi loin de ma famille et des gens qui m'entourent, il va m'être difficile de m'en éloigner davantage lorsque je devrai payer mes erreurs en restant au foyer les week-end. Ce sera à cette occasion que j'espère utiliser ma force morale car je me dis que quand je payerai mes degrés, je repartirai un peu comme à zéro. » (Mickaël)

Ces « découvertes » peuvent être considérées comme des forces, car il est question d'aptitudes identifiées : résistance et puissance physiques et mentales, créativité artistique. Ce sont des domaines où les jeunes interrogés se reconnaissent compétents.

Quels sont les domaines dans lesquels les garçons connaissent leurs faiblesses ?

Nous avons développé ici leurs difficultés tant physiques, comportementales que cognitives. Pour nous, une difficulté est une faiblesse dans le sens où elle pose problème aux jeunes dans un champ d'activité donné. Par exemple, si le jeune a une faible capacité physique, il aura des difficultés dans les portages. Nous avons préféré aborder les faiblesses en termes de difficultés plutôt qu'en termes d'« incompétences ». Nous nous sommes également posé la question si ces difficultés étaient en rapport au sexe, comme par exemple la capacité physique. Est-ce qu'une fille peine davantage qu'un garçon lors d'activités demandant des efforts physiques ? Un garçon rencontre-t-il plus de facilités dans ce domaine ? Nous avons présenté ici notre analyse.

Tous ont évoqué des difficultés, aussi bien lors des entretiens que dans les bilans et les solos. Voici les différents domaines dans lesquels les garçons expriment leurs difficultés.

▪ Le comportement

Il est le secteur dans lequel les jeunes éprouvent le plus de problèmes. En effet, tous les répondants ont exprimé leurs faiblesses à ce niveau. Leurs difficultés comportementales les ont empêchés de bien vivre, d'atteindre leurs objectifs ou d'entrer en relation avec les autres. Cependant, elles s'articulent dans des registres bien différents, car chacun est différent et s'exprime de manière unique. Ce phénomène peut s'expliquer en partie par le vécu de chacun, par des valeurs qui le distinguent, par une culture particulière qui lui a été inculquée.

a) Bilans

Nous avons pu constater que la consommation de cannabis vient en première position dans les difficultés que rencontrent les jeunes, car un peu plus de la moitié (5/8) aborde ce sujet dans les bilans. Le cannabis est une forme de faiblesse, dans le sens que le jeune a commencé à en fumer parce que d'autres fumaient avant lui ou parce qu'il pensait que l'absorption de produits améliorerait sa vie, l'aiderait à régler ses problèmes et à se sentir plus heureux.

Un jeune nous a livré son usage excessif de cannabis :

« (...) Le deuxième grand problème était la consommation abusive de cannabis. » (Eric)

A cette problématique peut s'en ajouter une autre, comme la violence, qui d'ailleurs peut y être liée. Il fume et devient violent. Il est violent et pour se calmer, il fume.

« Avant le camp, mes principales difficultés étaient basées sur la consommation et sur mon tempérament plutôt violent. » (Frédéric)

Deux autres adolescents ont craint de ne pas pouvoir s'abstenir. Ils ont réussi à se passer du cannabis le temps du camp Canada, mais réussiront-ils à persévérer afin de tenir ses promesses ? Ces deux personnes prennent conscience que le cannabis est nocif pour eux, mais l'habitude de fumer et la dépendance à cette substance sont encore présentes et deviennent une source de crainte.

« Ce que je redoute à mon retour au foyer, c'est de retomber dans la consommation. (...) » (Frédéric)

Deux idées ressortent dans cette citation : la consommation de cannabis qu'il souhaite arrêter et la persévérance dont il a besoin pour tenir.

Il existe encore deux autres exemples de persévérance sans consommation de cannabis qui consiste à soutenir et non à relâcher ses efforts pour aller jusqu'au bout de ses objectifs. Il y a une crainte d'abandon, de ne pas pouvoir aller au bout de leurs efforts ; une inquiétude certes normale, mais qui manifeste le besoin d'être rassuré et de trouver sa voie.

« (...) Mais ma plus grande appréhension est qu'une fois que j'en aurai marre de mon placement et que je m'en irai chez mon père en pleurant pour arrêter mon placement, parce que je suis venu ici pour réussir et régler mes problèmes et partir comme ça, ça n'est pas une solution pour moi » (David)

« En espérant aucun relâchement après ce bon camp Canada ! (...) » (Eric)

b) Bilans et lettres-thèmes

Nous regroupons ici les deux documents dans lesquelles la même difficulté a été identifiée dans les deux documents ou elle apparaît dans l'une ou l'autre lettre.

Après l'usage de cannabis survient le manque de confiance en soi. Il représente une difficulté pour une minorité dans les lettres-thèmes (1/8) et dans les bilans (3/8). Le manque de confiance en eux entrave l'accomplissement des tâches, l'atteinte d'objectifs et leur affirmation auprès de leurs pairs.

Le premier exemple provient d'une lettre solo et le second d'un bilan dans lesquels les garçons nous ont clairement expliqué que l'obstacle à la réalisation de leurs projets d'avenir réside dans leur manque de confiance en eux.

« Je pense que je pourrais construire mon avenir, si j'aurai plus confiance en moi et si je ne prenais pas tout à la légère. Et si je me donne à fond partout (...) » (Patrick)

« Avant le camp, mes principales difficultés étaient la confiance en moi et le manque de motivation. » (Alexandre)

La minorité (2/8) a de la peine à s'affirmer face au groupe, ce qui, selon nous, est un signe de confiance en soi fragile. Une personne bien dans sa peau ose dire non, ose donner son avis et avoir des opinions différentes des autres sans se les cacher.

Alexandre préférait s'isoler du groupe, car il n'était pas en mesure de refuser ce qui lui était demandé :

« Sinon les difficultés relationnelles se trouvaient au début du camp, où je me mettais beaucoup à part du groupe, car je me laissais trop souvent marcher dessus. » (Alexandre)

Bastien craignait d'être écarté du groupe. Ce jeune nous donne l'impression d'être davantage un suiveur qu'un meneur :

« Mes appréhensions pour la suite au foyer sont : de me faire repousser par les autres, de ne pas trouver ma place, d'être mis à part, mis de côté. » (Bastien)

Deux jeunes, l'un dans les bilans (1/8) et l'un dans les solos (1/8) évoquent leur peine à se contrôler dans la relation avec les autres ou dans l'accomplissement de leurs tâches. Une fois énervés ou sous l'emprise du stress, ils ne parvenaient pas à se calmer.

« Pour la première chose que je pourrais faire, c'est me tranquilliser, et être beaucoup plus zen en faisant les choses et avec les autres. Je ne sais pas pourquoi je suis tout le temps stressé, mais si j'élimine ce problème ça ira mieux, à mon avis (...) » (David)

« Au niveau relationnel, ce qui a été difficile, c'était de savoir me contrôler pour ne pas m'énervier contre un autre jeune ou éventuellement un éducateur. » (Frédéric)

- L'endurance physique

Après les problèmes liés au comportement viennent les difficultés physiques. Le camp au Canada consistait en un long trajet en canoë suivi de portages. Il fallait également se lever tôt et dormir dans un confort limité. Les efforts physiques demandés ont été vécus difficilement pour la quasi majorité d'entre eux.

- a) Bilans

La majorité des interviewés (6/8) dans les bilans et uniquement dans ce document, a mentionné leurs faiblesses telles que les portages, le canoë et les tâches quotidiennes, dues à un manque de moyens physiques et/ou un manque d'endurance, à un changement de quotidien, à des efforts différents et peu habituels à fournir :

« Difficultés au niveau physique : faire du canoë, les portages ainsi que toutes les tâches. » (Bastien)

« Pour le physique, j'ai eu des difficultés dans les portages car il y en avait des longs, mais aussi des courts. Le pire, c'était quand il y a eu plusieurs portages dans la journée, car on a perdu beaucoup de temps. » (Mickaël)

- La relation

- a) Bilans

L'un des garçons a évoqué sa difficulté à avoir de l'estime pour les personnes appartenant à son cercle familial. Quelle image sa famille lui renvoyait-elle ? Y avait-il des conflits au sein de sa famille ? Serait-ce dû à une mauvaise vision de lui-même ? Incapables de pouvoir répondre à ces questions, nous avons pu néanmoins trouver quelques pistes de réponses.

« Mes principales difficultés avant le camp étaient de respecter ma mère et mon entourage, la famille. » (Bastien)

- Le Cognitif

Il s'agit de tout ce qui a trait à la capacité mentale, telle que la réflexion.

- a) Entretiens

Ce champ ne concerne qu'un seul répondant (1/4). Alexandre nous a confié être parfois trop dans ses rêves et n'être pas suffisamment concret. Il se perdait dans son trop plein de créativité. Était-ce un moyen de fuir la réalité ?

« Ouais j'en ai plein, même trop, ouais ça me, ça me perd un peu, justement, je suis trop dans mes rêves et tout, je dois arriver à être plus concret et pas ailleurs quoi (...) » (Alexandre)

Existe-t-il des limites à la connaissance de leurs capacités et de leurs fragilités ?

Nous avons pu constater que les limites se situaient au niveau des forces. En effet, seuls deux garçons les ont identifiées. Les faiblesses, quant à elles, occupent un champ très vaste et très large.

Comment s'est exprimé le sentiment d'efficacité chez les garçons ?

Nous avons abordé dans cet item la question du sentiment d'efficacité qui se traduit essentiellement chez nos adolescents par la fierté :

- a) Bilans

Un peu moins de la moitié (3/8) a exprimé, uniquement dans les bilans, leur satisfaction d'avoir accompli le camp, car ils y ont retiré des enseignements comme de l'expérience ou une prise de conscience :

« J'ai appris beaucoup de choses durant ce camp et j'en suis fier et je vous en remercie beaucoup. » (Bastien)

« (...) J'en retire beaucoup de fierté, car je ne pensais pas y arriver au bout avec autant de prise de conscience et d'expérience. (...) » (Alexandre)

- b) Entretiens

Un garçon (1/4) nous a donné le sentiment contraire durant l'entretien, celui de ne pas avoir de valeurs. En effet, il se dénigrait énormément pendant le camp :

*« (...) ouais moi des fois, j'étais au plus bas quoi, franchement, je me suis un peu dénigré quoi, **hen hen**, je me suis un peu, je me suis un peu dénigré, même beaucoup des fois. Ouais on a fait plein de trucs comme ça (...) »* (Alexandre)

Résumé :

Les éléments importants qui ressortent de cette analyse sont les suivants :

- ➔ Chez les garçons, il ressort plus de faiblesses et de difficultés que de forces. Les jeunes ont découvert passablement d'éléments sur eux-mêmes.
- ➔ Les forces découvertes sont d'ordre artistique, physique ou encore mental que certains ne pensaient pas avoir.
- ➔ Quant aux faiblesses, elles se situent au niveau du comportement, qui est la dépendance au cannabis, de la persévérance et du manque de confiance en eux. Ensuite, nous retrouvons aussi des difficultés au niveau de l'endurance physique, la peur de ne pas arriver à faire les tâches physiques demandées par le camp itinérant.
- ➔ Il existe d'autres difficultés propres à une personne, voire deux : la peur de perdre le contrôle de soi ou la crainte de revoir la famille et un manque de concentration.
- ➔ Dans le sentiment d'efficacité, la plupart des garçons retirent de cette expérience une grande fierté de ce qu'ils ont pu entreprendre et découvrir. Une seule personne n'est pas satisfaite de ce qu'elle a entrepris, mais cela va probablement l'aider pour la suite.

Que se passe-t-il du côté des demoiselles ? Rencontrent-elles les mêmes facilités et les mêmes difficultés ? En quoi ressemblent-elles aux garçons ? En quoi sont-elles différentes ? Nous allons le découvrir.

Quels sont les domaines dans lesquels les filles reconnaissent leurs forces ?

Nous avons pu constater qu'un grand nombre d'entre elles abordent leurs forces dans les différents instruments de recueil des données. Nous retrouvons leurs compétences dans plusieurs domaines tels que les ressources pratiques ou physiques. De plus, certaines ont découvert de nouvelles aptitudes, de même que des ressources comportementales, relationnelles et cognitives.

a) Entretiens et bilans

L'ensemble des filles (2/2) soulève à plusieurs reprises leurs aptitudes durant les interviews. La minorité (2/9) traite de ces dernières dans leurs bilans. Voici quelques exemples pour illustrer ces chiffres.

Lors de notre entrevue, Julie nous a expliqué qu'elle savait comment faire un feu et qu'elle était astucieuse. Ce sont des capacités qu'elle avait en elle et que le Canada lui a permis d'exploiter.

« Au début, bon, je savais faire un feu, je savais faire... je sais me débrouiller hein. On peut me laisser seule sur une île, y a pas de problèmes » (Julie)

Elle nous a dit également avoir rencontré peu de limites physiques. Elle est donc consciente d'avoir des capacités pratiques et physiques.

« J'ai eu très peu de limites physiques. (...) » (Julie)

Une autre répondante a mentionné dans son bilan qu'elle n'avait pas rencontré beaucoup de difficultés physiques.

« Par contre au niveau physique, ce n'était pas trop difficile pour moi ! » (Delphine)

Nous avons alors supposé qu'elles étaient conscientes de leur endurance et de leur force physique.

Une autre auteure a estimé dans son bilan être capable de faire face à ses peurs. Le camp lui a permis de vivre des expériences uniques qui l'ont rendue plus forte. Dorénavant, elle baissera les bras moins facilement.

« Je trouve que je suis capable d'affronter mes peurs. » (Aurélie)

Deux adolescentes (2/2) ont repéré des forces dont elles ne soupçonnaient pas l'existence : les avaient-elles en elles ? Les ont-elles découvertes au cours du camp ? Dans tous les cas, ces découvertes les ont énormément valorisées.

Julie a pris conscience de toutes les tâches qu'elle était capable d'effectuer. Sans le Canada, elle ne s'en serait peut-être pas rendu compte.

« Ben qu'en fait, je savais faire plein de choses que je ne savais pas que je pouvais faire plein de choses ». (Julie)

Marine a raconté s'être dépassée et qu'elle était fière d'être parvenue à vivre six semaines au Canada, avec tout ce que ce type de camp impliquait : efforts physiques et mentaux, éloignement, adaptation à un environnement hostile, etc. :

« Ben je sais pas. Je sais pas comment l'expliquer. Je sais maintenant que j'arrive de faire 6 semaines dans la nature. Je sais... je suis fière de moi. Je sais pas comment expliquer ça. Je sais pas. J'arrive à me surpasser, à faire des choses que jamais je pensais pouvoir faire vraiment. C'était pour moi quelque chose d'inimaginable. » (Marine)

b) Lettres-thèmes

Lors de l'analyse du contenu de cet outil de recueil des données, nous avons constaté qu'un petit nombre (3/11) a exprimé ses compétences. Nous en avons exposé ci-dessous deux illustrations.

Une jeune fille a distingué ses aptitudes au niveau de son rapport avec les autres. Elle a été capable d'être à l'écoute, présente pour autrui et a su apporter de l'aide quand cela était nécessaire.

« Mes capacités relationnelles : savoir écouter les gens quand ils vont pas bien, être là quand il le faut et être là quand il le faut pas, aider les autres quand ils ont besoin d'aide, prendre du temps pour eux. » (Louane)

Une répondante s'est décrite en abordant une de ses habiletés intellectuelles. En effet, elle estimait qu'elle était intelligente et avait un bon raisonnement :

« Mais très très intelligente intellectuellement et pour tout ce qui est logique (...) » (Fanny)

Nous avons pu constater que la grande majorité des adolescentes a été apte à distinguer leurs forces dans un large champ. Nous pensons que le Canada joue un rôle dans cette distinction.

Quels sont les domaines dans lesquels les filles connaissent leurs faiblesses?

Toutes les filles ont été capables d'identifier leurs fragilités touchant à des domaines variés, allant des attitudes aux difficultés relationnelles.

- Le comportement

- a) Bilans

Toutes les adolescentes nous ont communiqué leurs problèmes comportementaux dans leurs bilans et leurs solos. Ces problèmes ont entravé leur fonctionnement au quotidien :

Un peu plus de la moitié (4/9) a abordé leurs difficultés à s'ouvrir aux autres, pour certaines en se refermant sur elles-mêmes :

« Avant le camp, je n'arrivais pas à m'exprimer je me refermais sur moi et je cachais mes sentiments ? » (Anne)

Selon nous, ne pas savoir communiquer ses besoins aux autres est signe d'un manque de confiance en soi.

« Il paraît qu'on me voit comme quelqu'un de fier mais en fait ce n'est pas le cas. (...) J'ai un léger manque de confiance en moi (...) » (Monique)

Deux autres adolescentes ont mentionné leur peine à s'affirmer et à se positionner. Ce sont des difficultés sous-jacentes de la confiance en soi : ne pas savoir dire non et certainement se laisser marcher dessus. Cela démontre la crainte d'un rejet par rapport à l'autre.

« (...) Vis-à-vis du groupe, j'avais de la difficulté à dire non et je n'arrivais pas à me positionner. » (Bénédictte)

D'autres auteures de bilans (4/9) ont eu des difficultés à accepter les remarques. C'est une problématique, selon nous, qui découle du manque de contrôle de soi et/ou parce qu'elles ne veulent ou ne peuvent pas se remettre en question. Certaines se sont énervées ou ont répondu aux éducateurs et éducatrices de manière inappropriée.

« Au niveau relationnel, c'est d'accepter les remarques venant des adultes et de ne pas m'énerver ! (...) » (Delphine)

« J'avais souvent de la peine à accepter les remarques des adultes et je leurs répondais très mal. (...). » (Valérie)

L'ensemble des répondantes craignait de ne pas parvenir à maintenir leurs nouveaux acquis. Nous supposons qu'il s'agit soit d'un manque de confiance en soi, soit d'une peur par rapport au retour, soit d'un raisonnement pertinent (l'individu ne peut changer ainsi) ou des trois. Coupées du monde « réel » durant 6 semaines, elles ne savent pas ce qui les attend à leur retour. Elles étaient parvenues à régler bon nombre de leurs difficultés, mais parviendront-elles à transposer ces forces acquises dans le monde « réel » ? Pouvons-nous affirmer que c'est là chose acquise ? Elles ont toutes ressenti la crainte de perdre quelque chose, de ne plus être celles qu'elles avaient découvertes au Canada. Serait-ce dû à la peur d'être confrontées à nouveau à la réalité de la vie quotidienne ?

« Ma crainte au foyer est de ne pas réussir à valider les semaines et de dire n'importe quoi quand je suis énervée (...). » (Aurélie)

« Ma crainte est de perdre tout ce que j'ai appris et travaillé au Canada. Tout ce que j'ai appris comme l'ordre dans mes affaires (...). Je commence petit à petit à m'en occuper et je n'ai pas envie de laisser tomber ces efforts et de tout recommencer à zéro. Je crains également de ne plus oser me positionner. » (Bénédicte)

« Mes appréhensions pour la suite, c'est de ne pas tenir une bonne organisation et de ne pas tenir tout ce que j'ai appris ici. (...) Mais vu que comme je suis motivée et que j'ai envie de réussir ça ne devrait pas poser de problèmes ! » (Delphine)

Une autre difficulté rencontrée par deux jeunes filles a été de renoncer face à la difficulté de la tâche (découragement) par manque de persistance ou de volonté. Elles ont peut-être eu peur de faire quelque chose de positif et/ou de perdre qui elles étaient auparavant.

« L'une de mes difficultés était de vite baisser les bras quand je n'y arrivais pas. (...)» (Aurélie)

« (...) c'était très difficile de faire les tâches, d'avancer lorsque j'étais découragée. » (Valérie)

Deux filles ont expliqué la manière dont elles s'énervaient rapidement et le fait qu'elles ne parvenaient pas à se contrôler.

« Avant le camp mes principales difficultés étaient de m'énerver trop vite pour un rien. J'insultais trop vite les autres et je râlais pour un oui ou pour un non. » (Theresa)

Delphine a exprimé sa fragilité à devenir indépendante. Elle avait besoin d'être accompagnée au quotidien :

« Mes principales difficultés étaient : je n'étais pas du tout autonome, je ne savais pas me débrouiller. » (Michèle)

▪ L'endurance physique

a) Bilans

La majorité des interviewées (7/9) a reconnu des difficultés physiques de divers ordres : le payage, la découpe du bois et les portages. Ces difficultés proviennent-elles d'un manque de force physique et/ou d'endurance ?

Pour l'une d'entre elles, payer a été une activité rude et épuisante.

« (...) Et puis au niveau physique, c'était le payage : c'était dur et fatigant. » (Aurélie)

Pour la deuxième, le plus difficile était le sciage du bois.

« Mes difficultés physiques ont été ressenties pour scier le bois. (...) » (Michèle)

Pour la troisième, transporter canoës et tonneaux n'a pas été de tout repos.

« J'ai aussi eu des difficultés à porter les canoës pour passer entre les arbres et les tonneaux qui me faisaient mal au dos. » (Theresa)

- La relation

- a) Bilans

Deux filles ont cité dans leurs écrits avoir eu un rapport conflictuel avec leurs mères, mais nous n'avons pas pu en connaître les causes. S'agissait-il de disputes à propos des sorties ? De leurs fréquentations ? D'un refus de la mère d'accepter que sa fille grandisse ?

« (...) *ma relation avec ma mère n'était pas vraiment celle qu'on devait avoir.* » (Bénédicte)

« *Les conflits avec ma mère étaient violents.* » (Anne)

Existe-t-il des limites à la connaissance de leurs capacités et de leurs fragilités ?

Nous n'avons pas remarqué de limites, puisque les adolescentes ont dressé leurs autoportraits de manière nuancée et égale.

Comment s'est exprimé le sentiment d'efficacité chez les filles ?

- a) Bilans et entretiens

Deux filles dans les bilans (2/9) et une dans l'entretien (1/2) ont tiré de vives satisfactions de leurs exploits au Canada. Au premier abord, elles ne pensaient pas réussir à tenir jusqu'à la fin du camp avec tous les efforts qu'un tel séjour demandait.

« (...) *vraiment fière de moi d'être arrivée au bout de ce projet.* » (Bénédicte)

« *Je suis fière de moi.* » (Delphine)

« *Franchement, je suis fière de l'avoir fait (...) D'avoir pagayé 200 kilomètres, d'avoir passé 6 semaines vraiment dans la nature à 100%. Maintenant, je sais que j'arrive à vivre sans natel, sans tout ça. Enfin, pas vivre éternellement, mais j'arrive à vivre un moment sans ça. Non je suis vachement fière.* » (Marine)

Les deux jeunes avec lesquels nous nous sommes entretenues nous ont fait part de leur sentiment de fierté lorsqu'elles ont dû effectuer des activités très précises. L'une lorsqu'elle s'est aperçue qu'il lui fallait une seule explication pour qu'elle parvienne à monter les canoës et la tente. Elle s'est comparée aux autres et s'est considérée « meilleure ».

« *Ben moi je suis quelqu'un qui est très manuel donc heu... pis qui apprend super vite donc, heu, moi, il a fallu montrer 1 seule fois comment monter les canoës, des trucs comme ça et j'en refais un. C'est pour ça... Pour moi c'était ça qui était facile. Monter la tente. Je la montais toute seule. Je la démontais toute seule, alors que les autres ils la montaient à 2 pis y mettait 15-20 minutes à la démonter ou la monter, moi je mettais 5 minutes pour la monter 5 minutes pour la défaire... (...)* » (Julie)

L'autre jeune fille a exprimé son immense joie lorsque elle a pu creuser le meilleur trou et monté la meilleure bâche.

« (...) *la dernière île, on devait rester 5 jours dans la même île, pis, je sais qu'on va rester 5 jours là je faisais un vrai trou. Pis j'ai fait le meilleur trou de tout le camp.* » (Marine)

« *La bâche, on doit tout le temps la tendre. J'ai aussi fait la meilleure bâche. J'ai fait la plus droite de tous. Elle était parfaitement droite. J'étais trop fière, mais malheureusement, il pleuvait pas alors on avait pas besoin de s'abriter.* » (Marine)

Résumé :

Pour les filles les éléments qui ressortent de notre analyse sont les suivants :

- ➔ Les filles expriment un peu plus de faiblesses que de forces.
- ➔ Chez la plupart des filles, il ressort des forces qui se situent dans des domaines bien différents, tels que la débrouillardise (faire un feu), le dépassement de la peur, une aptitude à l'écoute, la conviction d'être intelligente.
- ➔ Certaines sont heureuses d'avoir pu découvrir des forces qu'elles ne soupçonnaient pas.
- ➔ Concernant les faiblesses, les filles ont dessiné un tableau varié dans des domaines bien différents. Néanmoins, la plupart des filles ont été confrontées aux mêmes difficultés, comme par exemple des difficultés de communication ou d'affirmation, qui peuvent exprimer un manque de confiance en soi. Les jeunes filles ont de grandes craintes concernant le retour à la vie réelle, la crainte de ne pas maintenir le côté positif de leurs découvertes sur elles-mêmes. Une autre difficulté est l'endurance physique : elles ont de la peine à effectuer toutes les tâches physiques que demandait le camp.
- ➔ Il existe d'autres faiblesses que partagent moins de filles : renoncer rapidement lorsque cela devient difficile ; avoir des difficultés à devenir indépendantes ; avoir de la peine à garder son contrôle ; la difficulté à accepter les remarques. Enfin, certaines rencontrent des difficultés relationnelles avec leur famille.
- ➔ Elles sont également fières d'avoir réussi ce périple, dans lequel elles ont découvert d'innombrables éléments.

Différences entre les genres :

Dans notre analyse et durant le rassemblement des différentes données, nous avons pu constater moins de garçons que de filles exposent leurs forces. Cependant, les deux groupes ont parlé de découvertes au niveau de certaines facultés dont ils n'avaient pas conscience avant d'effectuer ce camp. Toutefois, les filles ont exposé un peu moins leurs compétences que leurs difficultés.

De plus, les deux sexes n'ont pas rencontré les mêmes difficultés. Les garçons sont davantage touchés par l'usage de cannabis tandis que les filles se sont trouvées face à des difficultés dans les tâches de la vie quotidienne, de l'ordre de l'autonomie et du désordre.

Les filles ont identifié un sentiment d'efficacité dans l'accomplissement de tâches. Les garçons ne nous en ont pas fait part. Leur satisfaction est d'ordre général.

Similitudes entre les genres :

Un garçon et deux filles ont exprimé avoir réussi à se dépasser et ont découvert des aptitudes qu'ils ne soupçonnaient pas.

La confiance en soi et la maîtrise de soi sont des aspects développés au même niveau d'envergure chez les adolescents et adolescentes. Nous avons pu constater que dans les

deux groupes, ils ressentent des difficultés à avoir confiance en eux et doutent beaucoup de leur personne.

Tant la gente masculine que féminine a vécu des moments difficiles, notamment lorsqu'il a fallu pagayer, porter canoës et tonneaux.

Le manque de persévérance est l'une des difficultés qui touche les deux sexes.

Les deux sexes ont été fiers d'avoir accompli ce camp, avec tout ce que cela impliquait.

5.4 Remise en question

Dans ce chapitre, nous avons cherché à savoir si le camp au Canada avait permis aux jeunes de se remettre en question. Par remise en question, nous entendons dans un premier temps une compréhension du sens du camp : les adolescents connaissaient-ils les raisons de leur participation à ce type de camp ? En quoi ce camp pouvait-il leur être utile dans la suite de leurs parcours ?

Dans un deuxième temps, une prise de conscience : se sont-ils rendu compte par eux-mêmes ou à l'aide d'une tierce personne que leur manière d'agir, de penser ou d'être en relation n'était pas adéquate et nécessitait un changement.

Dans un troisième temps, ils ont expliqué leurs comportements actuels ou passé de façon interne : « C'est moi qui suis à l'origine de mes actes ». L'explication intrinsèque é indispensable pour qu'ils puissent modifier leur comportement. Ce point a été plus difficile à déceler et à mesurer.

Pour finir et en englobant tous les éléments cités auparavant, la pédagogie par l'expérience par le biais de ses outils et objectifs (éloignement, apprentissages, etc.) a-t-elle permis ou non un changement ? Pour y répondre, nous nous sommes basées sur trois critères : compréhension du sens du camp, changement au niveau du mode de vie et/ou actes passés (penser, faire autrement) et changement de la qualité des relations.

Comme d'habitude, nous avons commencé par les garçons. Puis, nous nous sommes penchées sur les filles. Quelles ont été nos découvertes ? Qu'en est-il ressorti de nos entretiens, des bilans et des lettres-thèmes ?

Comme mentionné précédemment, nous nous sommes penchées sur la/les signification/s qu'ils ont donnée à leur séjour. Quelle est-elle ? Est-ce qu'ils ont saisi la portée, l'implication, les efforts, la motivation et les raisons de participer à une telle « aventure » ?

En bref, comment les garçons ont-ils compris le sens du camp ?

Nous ne nous sommes pas intéressées aux domaines dans lesquels s'est exprimée la compréhension du sens du camp, comme nous l'avons fait tout au long de notre travail, mais plutôt si oui ou non ils ont réussi à donner une signification du camp, à distinguer les objectifs de ce dernier et les enseignements retirés de cette aventure. La compréhension est, selon nous, l'élément qui déclenche la remise en question. Nous avons pu constater que la plupart des jeunes pensaient, au départ de cette expérience, que le camp ne servirait à rien et qu'il était juste là pour les embêter. Est-ce que cette opinion a perduré ou a-t-elle finalement pris une note plus positive ? Allons le découvrir.

a) Entretiens

La plupart des répondants (3/4) s'est rendu compte du but de leur « voyage ». Ils ont pu s'approprier de l'objectif de l'aventure et ainsi faire un travail sur eux-mêmes et non pas seulement pour les autres.

« (...) Le Canada, il m'a donné une claque (...) je pense que ça sert à faire réagir les jeunes, je pense que n'importe qui le fait, ça le ferait réfléchir sur sa vie (...) » (Alexandre)

Le camp a donc été une sorte d'électrochoc pour Alexandre et l'a conduit à une réaction et une réflexion.

Mickaël a été conscient qu'il lui a fallu une séparation d'avec ses proches pour des raisons qui nous sont inconnues. Nous avons supposé que ce jeune ait pu comprendre certaines choses sur ce qui se passait à la maison et ainsi prendre du recul et y réfléchir. La rupture lui a aussi permis de se libérer de certains démons de son passé et lui a donné l'opportunité de passer à autre chose ou, du moins, de repartir avec un esprit plus clair.

« (...) J'étais nouveau et pis heu, il me fallait un éloignement vis-à-vis de ma famille, de mes proches, de, de mon lieu de où j'habite. Ouais. Je pense, c'est surtout ça, pourquoi ils m'ont fait partir, puis ils voyaient que dans ma tête, je me libère un peu plus (...) » (Mickaël)

La moitié des interviewés (2/4) a défini le camp comme étant une bonne expérience. Lors de la réalisation de ce périple, ils ont pris conscience qu'ils pouvaient en tirer des éléments positifs.

« (...) J'ai bien vécu ce camp quand même. Je trouve que c'est une très bonne expérience (...) » (Grégory)

La minorité des questionnés (1/4) a perçu une similitude entre le camp et le monde du travail. Ils étaient contraints de fournir les efforts nécessaires pour arriver à temps au point de ravitaillement. Un emploi exige également de la volonté au quotidien pour obtenir un salaire à la fin du mois. Le revenu et l'approvisionnement ont été alors perçus comme une récompense.

« (...) C'était quand même payer tous les jours et tout, c'était, c'est un truc que tu es obligé d'apprendre et puis de faire tous les jours, t'étais obligé d'avancer, parce que t'avais des ravitaillements, parce que à certains lieux, t'étais obligé d'arriver ce jour là et tout. Et c'est comme un peu au boulot quoi, t'as, t'as une paye qui est à la fin du mois, pis t'es obligé de bosser tout les jours pour arriver jusque là (...) » (Mickaël)

Nous avons pu remarquer que la minorité des interviewés (1/4) a très mal vécu le camp. Le jeune l'a subi et cela s'est ressenti dans ses notes. Cependant, il nous dit avoir acquis un grand apport personnel. Pour lui le but de ce camp n'a pas été d'exceller dans ce qui était demandé par les éducateurs, mais plutôt d'apprendre à mieux se connaître pour pouvoir ensuite avancer sur des bases plus stables et se sentir mieux dans sa peau. Il en a tiré plusieurs éléments positifs pour sa vie future.

« (...) Au niveau des notes, j'ai pas fait un bon camp, après au niveau personnel oui (...) » (Alexandre)

b) Bilans

La moitié des auteurs (4/8) a considéré le camp comme une aventure et a constaté le besoin de changer. Ils ont identifié les apports nécessaires pour changer d'attitudes. Certains

auraient même été partants pour revivre le séjour. Ce camp a été un détonateur pour certains pour évoluer dans un comportement moins déviant et plus constructif.

« (...) J'ai envie de dire que c'était une grande et belle aventure et que si c'était à refaire, je le referais sans hésitation, car ça m'a permis de me rendre compte qu'il fallait que je change (...) » (Bastien)

En somme, nous avons pu constater que chacun a donné sa propre définition du camp. Certains ont partagé la même vision : le camp est comme une belle expérience, une aventure permettant d'entrevoir la nécessité de changer. D'autres y ont trouvé une ressemblance avec l'environnement professionnel. D'autres encore l'ont ressenti comme une « secousse » entraînant une réaction et une réflexion. Un dernier nous a exposé la nécessité de s'éloigner en participant au « voyage ».

Après avoir pu constater qu'un grand nombre de garçons s'est forgé une idée des motifs pour lesquels ils ont pris part au séjour et a apporté leur définition ainsi que leur explication, il est temps de connaître :

Quels sont les changements opérés au niveau de leur mode de vie et/ou leurs actes passés grâce (en partie ou totalement) au Canada ?

Comme les propos tenus par les jeunes n'étaient pas suffisamment explicite, nous en avons conclu qu'il s'agissait parfois uniquement d'une prise de conscience sans qu'il y ait eu pour autant un changement. Cependant, la plupart du temps, nous avons clairement pu identifier des transformations. Nous avons commencé par décrire leur prise de conscience, puis nous avons abordé les métamorphoses qui se sont opérées au niveau de leurs comportements, de leur consommation, de leur vision d'eux-mêmes et/ou de leurs difficultés ainsi que de la qualité de leurs relations.

a) Entretiens

Nous avons constaté que chez passablement de jeunes il existe une réelle réflexion sur leurs actes passés, ou sur leur manière de se faire respecter, ou encore sur le fait d'avouer une erreur pendant le camp.

Trois des interviewés (3/4) ont exprimé une prise de conscience sur leur comportement passé. Ils ont posé un regard différent et plus lucide sur leur vie passée. Ils ont réfléchi sur qui ils étaient et quels changements ils pouvaient apporter pour améliorer la qualité de leur vie et leur quotidien comme par exemple :

Mickaël s'est rendu compte que ses actes « délictueux » ne lui valaient pas d'être plus apprécié par ses pairs.

« (...) avant je pensais qu'en faisant mes conneries, que c'était comme ça que j'allais, j'allais être apprécié par exemple et pis heu, je vois que c'est de la connerie (...) » (Mickaël)

De même Grégory a revisité son rapport à la consommation de cannabis, au travail et sa manière d'être.

« (...) Par contre, mes pensées après le Canada par rapport à avant le Canada sont pas forcément les mêmes. Y a plein de choses qui ont changé par rapport au cannabis, au travail, des façons d'être, des choses importantes, des trucs comme ça. Ça oui, ça a beaucoup changé. (...) » (Grégory)

b) Bilans

La moitié des répondants (4/8) avoue avoir eu des écarts de comportement pendant le camp. Il s'agit d'un, voire de deux vols pour certains. Ils ont exprimé leurs remords. Nous avons pu remarquer que les vols qu'ils avaient commis en début du camp les ont conduits à culpabiliser sur ce qu'ils avaient fait. Dans le passé, ils n'auraient pas avoué leurs méfaits, après l'expérience du camp, ils ont réussi à assumer leurs actes en les dénonçant.

« (...) j'ai eu un problème au début de ce camp, j'avais eu une grande faim au milieu de la nuit et malheureusement, je suis allé dans un tonneau prendre du caribou et 3 barres de chocolat. Je le reconnais, c'était honteux ! (...) » (Eric)

c) Lettres-thèmes

Un des jeunes (1/8) a mentionné les raisons pour lesquelles il avait commencé à consommer du cannabis. Il était tout à fait au clair sur les raisons qui l'ont poussé à consommer du cannabis.

« (...) Je consommait aussi parce que tout le monde autour de moi en consommait ! Mais ce n'est pas la seule cause ! C'était moi qui avais voulu consommer. C'est moi qui ai eu l'idée dans ma tête, à cause de petits problèmes de familles (...) » (Eric)

Un des garçons (1/8) a posé une réflexion sur les éléments auxquels il devait faire attention pour être respecté. Il nous a exprimé en quoi il pouvait s'améliorer dans le respect pour lui-même et pour les autres en changeant certains comportements ou encore en étant mieux dans sa peau. Voici ces réflexions :

Alexandre s'est rendu compte qu'il devait respecter l'autre pour être respecté en retour.

« (...) Toute personne à droit à ce qu'on la respecte. Pour qu'une personne nous respecte, il faut avant tout la respecter, car le respect va dans les deux sens (...) » (Alexandre)

Il nous a expliqué également qu'il devait avoir confiance en lui, qu'il devait s'affirmer et en imposer pour se faire respecter.

« (...) Oui, si j'apprends à me montrer sûr de moi, à m'affirmer, à affirmer mes valeurs et mes idéaux, il m'est tout à fait possible de me faire respecter (...) » (Alexandre)

Après cette partie réflexive ou de prise de conscience, nous nous sommes interrogées :

Quelles sont les attitudes qu'ils ont modifiées ?

Nous avons eu la conviction que leurs comportements habituels ne pouvaient pas perdurer et qu'ils ont dû faire l'apprentissage de nouvelles stratégies et/ou manière de fonctionner et/ou retirer des enseignements. Etait-ce le cas ?

a) Entretiens

Nous avons pu constater que la majorité des jeunes (3/4) a répondu que le camp au Canada leur avait permis d'effectuer certains apprentissages dans des domaines propres à chacun. Ils se sont sentis suffisamment en confiance pour pouvoir apprendre de nouvelles choses, dans des domaines différents. Ils ont également appris à se connaître, de même qu'à travailler en groupe. Voici quelques exemples :

Pour un répondant, l'enseignement s'est situé au niveau de sa prise d'autonomie.

« (...) *ben j'ai appris qu'il fallait que je me responsabilise* (...) » (Alexandre)

Un autre jeune a appris la solidarité en œuvrant plus uniquement pour lui-même, mais également pour les autres.

« (...) *Ça m'a appris le travail en groupe* (...) » (Grégory)

Chacun des trois interviewés a accompli d'autres apprentissages. Cependant, nous nous sommes arrêtées à ces quelques exemples qui, à notre avis suffisent à illustrer cet item.

b) Bilans

La majorité des répondants (7/8) admet avoir changé certains de leurs comportements, comme par exemple : la ponctualité, la persévérance. Certains ont acquis une plus grande confiance en eux; ils sont devenus plus patients, plus autonomes ou encore plus responsables.

Un garçon a réalisé qu'il devait avoir davantage de confiance en lui et qu'il était capable d'être assidu.

« (...) *J'ai appris que je manquais de confiance en moi. (...) J'ai appris que je pouvais être persévérant.* (...) » (Mostafa)

Un autre, qu'il devait se responsabiliser davantage. Il est d'ailleurs devenu plus indépendant.

« (...) *Je me responsabilise un peu plus. Je suis devenu plus autonome.* (...) » (Quentin)

Quel est leur rapport à la consommation ?

Les différentes commodités et infrastructures qu'offre notre société sont absentes au Canada. Ont-ils alors pris conscience de la valeur des aliments, de l'argent et que, finalement ils n'étaient pas si mal lotis lorsqu'ils étaient en Suisse ?

a) Entretiens

La majorité des questionnés (3/4) pense et agit différemment quant à leur manière de consommer, pour certains au niveau de la nourriture, pour d'autres dans leur manière d'acheter, de vivre et dans la dépendance à la drogue. Le fait de ne pas avoir eu tout à leur portée, les a obligés à changer leur comportement face à la consommation. En même temps, ils ont pu y réfléchir et cela leur sera sûrement utile à leur retour à la réalité.

« (...) *Ça m'a appris que la nourriture, ça a de la valeur. Moins jeter tout ce qu'on jette là, parce que là tu ne jetais rien.* (...) » (David)

« (...) *Au niveau de la nourriture, j'essaie de faire attention. Au niveau de l'argent, ça m'a appris beaucoup à me gérer mais, au niveau de tout, des habits, de l'argent, des temps libres, de la fête, de la boisson, de n'importe quoi* (...) » (Grégory)

b) Bilans

La moitié (4/8) a écrit qu'ils avaient une nouvelle motivation et le désir de changer dans certains domaines, tels que la consommation de cannabis ou leur vision d'un projet professionnel. C'est là un déclic provoqué par le camp. En voici deux exemples :

« (...) Je n'ai vraiment aucun besoin de consommer dans ma vie ! Ce camp m'a aidé à me rendre compte que je n'étais pas accro à cette consommation. (...) » (Eric)

Eric s'est aperçu qu'il pouvait vivre sans avoir besoin de consommer et qu'il n'était pas si dépendant au cannabis.

« (...) Je me réjouis de rentrer en Suisse pour mettre en œuvre tout ce que j'ai prévu. Je me suis rendu compte qu'il y a un temps pour tout, et là, il est venu le temps que je me comporte en adulte et que je trouve un apprentissage pour entrer dans la vie active. (...) » (Luc)

Luc a pris conscience qu'il était temps de devenir adulte et de s'inscrire dans un projet professionnel.

c) Lettres-thèmes

Grâce à une prise de distance, la minorité des auteurs (3/8) s'est rendu compte des effets négatifs que le cannabis procurait sur leur organisme et sur leur psychisme. Ne plus avoir les moyens de se procurer des stupéfiants a permis à ces jeunes de sentir, de vivre, de réfléchir sur leur consommation et de développer un esprit critique face à cette substance.

« (...) La réalité était différente. Les joints me ramenaient encore plus vers le fond. (...) » (Frédéric)

Frédéric a pris conscience que la consommation ne le tirait pas vers le haut mais plutôt vers le bas. Contrairement à ce qu'il en pensait autrefois, elle n'avait pas été un si bon allié que ça.

L'image de soi et/ou sur leurs problématiques s'est-elle modifiée ?

a) Lettres-thèmes

La moitié des jeunes qui a écrit la lettre-thème (4/8) a pris conscience de leurs difficultés grâce au camp, que ce soit au niveau de la consommation de cannabis ou de leur force mentale. Ils ont pu changer certains de leurs comportements et ainsi se sentir mieux. La vision d'eux-mêmes et des éléments extérieurs a changé. Ils ont pris du recul pour assimiler les nouveautés.

Nous avons supposé que David a une perception différente aujourd'hui. Cependant, il aurait besoin de plus de temps pour travailler sur sa problématique.

« (...) Le Canada m'a appris beaucoup par rapport à mon problème, mais pas assez parce que il n'y a pas assez de temps. Mais moi j'ai vu une énorme différence comparé à avant le Canada. (...) » (David)

Mickaël a pris conscience des apports du camp par rapport à sa consommation de cannabis. Il y a également d'autres choses qu'il voit autrement. Serait-ce la représentation qu'il se fait du monde ? De lui-même ? Ses fréquentations ? Son placement ? Ses difficultés ? Ses valeurs ? Ces questions restent ouvertes, car il n'en a pas évoqué les motifs.

« (...) Je pense que le Canada m'a aidé pour bien plus que pour le cannabis. Je regarde les choses d'un autre œil (...) » (Mickaël)

b) Entretiens

Seul Grégory (1/4) se perçoit différemment. Ne consommant plus de cannabis, son image de lui-même s'est améliorée.

« Oui quand même (se voit différemment). Avant, j'étais complètement drogué par le cannabis, complètement ailleurs. Je me retrouve plus le ... (son prénom) que j'étais avant ses consommations, ses excès, tout ça. Ça, ça fait plaisir. (...) » (Grégory)

En définitive, nous avons pu observer des changements au niveau du comportement : confiance en soi, autonomie, solidarité, mais aussi des changements dans le rapport à la consommation. Les aliments sont des denrées importantes et l'argent a une valeur cruciale. Consommer du cannabis n'est plus nécessaire. Avoir un projet est devenu fondamental.

Pourquoi et comment ont-ils changé de mode de vie et/ou leurs actes passés ?

a) Entretiens

La moitié des jeunes (2/4) exprime des changements qui se sont produits après une conversation au pow-wow ou avec les éducateurs. Nous avons pu constater que l'apport d'une tierce personne a permis aux jeunes de se confronter plus directement à leur situation actuelle et ainsi ils ont été en mesure d'en discuter et de réfléchir à un éventuel changement dans leur manière de vivre.

Mickaël a raconté que quelques jeunes avaient exprimé leur mécontentement quant à la manière dont fonctionnait le groupe au début du camp. La situation avait pu être régulée grâce à l'intervention des éducateurs.

« (...) c'était quoi, les deux premières semaines, après on a dû changer un peu les choses (...) D'abord c'était une demande de tout le monde envers les éducs, je pense, tout ceux qui avaient des durs travaux, quoi, c'était, nous, nous on a fait la demande (...) » (Mickaël)

Un des jeunes (1/4) s'est aperçu de ses faiblesses grâce à l'intervention de ses pairs et a essayé par la suite de s'améliorer. Les discussions lors des pow-wow ont conduit ce jeune homme à une réelle prise de conscience. Elles lui ont permis de clarifier sa situation et de se rendre compte du travail qu'il avait effectué sur lui-même ou les efforts qu'il devait encore produire.

« (...) Les points négatifs qu'on abordait à mon sujet, c'est des réels points négatifs, des points à travailler. (...) Pis, j'ai essayé de les travailler. (...) » (Grégory)

Les feedbacks de pairs et/ou des éducateurs et l'opportunité de dialoguer avec le groupe sont quelques outils permettant régulation, remise en question et changements divers.

Existe-t-il des limites à ces processus de changement ?

Nous avons pu constater que pour la minorité des répondants (1/4), le jeune n'a pas su ou pu se remettre en question. Il se sentait à chaque fois obligé de faire les choses. Pour ce jeune, l'important était de valider pour avoir la moyenne dans les notes, mais il nous a rarement parlé de sa motivation, des changements possibles. Y a-t-il eu des changements en lui qu'il n'a pas soulignés ?

« (...) Ben je sais pas. Qu'est-ce que je peux dire ? Pas avec plaisir parce qu'on est obligé. Je faisais ça pour valider c'est tout. (...) » (David)

Deux des interviewés (2/4) ont expliqué leurs difficultés à tenir les résolutions qu'ils avaient prises pendant le camp. Certaines fois, il était plus facile de dire que de faire. Nous avons noté que les jeunes avaient réfléchi et pris conscience de beaucoup de choses durant ce camp. Néanmoins, il n'a pas été facile pour eux de s'y tenir. Est-ce que l'attention portée à leurs problèmes ne va pas plus tard baisser ?

« (...) *Non mais, ça c'est là-bas, tu te dis qu'il faut pas jeter et tout pis le confort et tout mais, quand tu passes après deux semaines ici, ça revient quand même. Direct ça change. Tu reviens normal. (...)* » (David)

Effectuer les activités non pas parce qu'elles ont un sens, un apport individuel et collectif mais parce qu'elles font partie de toutes sortes de contraintes et permettent de valider des critères de réussite. Entrevoir les bénéfices du changement durant le camp mais une fois réintroduites dans la « réalité », les résolutions peuvent-elles alors être tenues ?

Quels ont été les changements au niveau de la qualité de leurs relations ?

Le rapport avec leurs proches est-il similaire à celui d'avant le camp ou au contraire différent ? Et si il est différent, qu'est-ce qui l'explique et qu'est-ce qui a permis ce changement ? Nous avons dans un premier temps abordé le milieu familial, puis le monde des amis et enfin l'environnement éducatif.

▪ Le changement relationnel face à la famille

Nous avons remarqué l'importance de la famille. Le camp Canada a permis aux jeunes de visualiser la situation et, pour certains, de réparer les erreurs avec leurs familles.

a) Entretiens

La majorité des interviewés (3/4) rapporte leur prise de conscience concernant la relation avec leur famille. Ils nous ont exprimé les changements qui se sont opérés dans leurs relations au retour du camp. Pour certains, les bons rapports perdurent et continuent de s'améliorer.

« (...) *Avec mon père, je suis tout le temps à la maison, je suis là, pour m'occuper de mon frère ou de ma sœur. Il me fait plus confiance qu'avant, parce que avant il avait perdu toute la confiance qu'il avait, **hen, hen**, quand on l'a à nouveau ça fait plaisir. (...)* » (Alexandre)

Cependant, pour d'autres, la relation qui s'était momentanément améliorée après le camp s'est détériorée quelques temps après.

« (...) *Juste après le Canada, ça avait beaucoup changé. Ça allait beaucoup mieux mais, ça a duré des mois. Pis, on s'est revu un peu trop souvent. Ça a de nouveau tout dégringolé (...)* » (Grégory)

b) Bilans

La minorité des auteurs (2/8) s'est exprimée au sujet de leur famille. L'un craignait de retrouver ses proches, car les contacts avec ces derniers n'étaient pas des plus amicaux.

« (...) *Deuxième chose que je redoute, c'est le contact que j'aurais avec mes parents, car avant le Canada ils étaient froids. (...)* » (Frédéric)

L'autre s'est rendu compte que sa famille lui était essentielle.

« (...) *Et j'ai appris que la famille est très importante à mes yeux ! (...)* » (Eric)

c) Lettres-thèmes

La minorité des répondants (3/11) a exprimé le désir de changer les liens qui les unissent à leur famille; par exemple en les respectant, en étant plus présents, en s'amusant avec leurs frères et sœurs ou encore en aidant à la maison.

« (...) *Avec ma mère, respecter ce qu'elle me dit. La respecter, lui donner l'amour et le soutien qu'une mère a besoin. (...)* » (Bastien)

« (...) *Et aussi de passer beaucoup plus de temps avec ma famille, de sortir beaucoup moins et de rentrer plus tôt (...)* » (Eric)

▪ Le changement de fréquentation

a) Entretiens

Pour la plupart des jeunes que nous avons interviewés (3/4), le camp au Canada leur a permis de faire une sélection dans leurs fréquentations. Ils ont choisi ceux envers qui ils pouvaient avoir confiance, ceux avec qui ils n'avaient pas un comportement déviant. Certains ont senti qu'ils étaient influençables ; de ce fait ils ne désirent plus aujourd'hui être en contact avec les amis avec qui ils entretenaient des relations inadéquates.

« (...) *J'ai gentiment changé de fréquentation, j'ai vraiment gardé ceux avec qui je pouvais bien m'amuser et puis qui faisaient pas de conneries, où on sortait heu, sans, sans rester sur un banc, des trucs comme ça par exemple (...)* » (Mickaël)

b) Lettres-thèmes

La minorité des auteurs (2/8) a expliqué leur nouvelle position face à leurs fréquentations.

« (...) *Ma famille avait raison quand elle me disait que j'avais de mauvaises fréquentations et que c'était eux qui me poussaient à le faire. (...)* » (Frédéric)

▪ Le changement de rapport aux éducateurs

La moitié des répondants à notre entrevue (2/4) nous a exposé que la relation avec les éducateurs était différente que celle qu'ils pouvaient avoir au foyer dû au contexte.

« (...) *J'ai eu un autre regard sur un des éducs, enfin sur les deux, parce que là-bas, c'était vraiment marrant quoi, c'étaient les deux, ils nous faisaient vraiment marrer et tout, maintenant ils peuvent moins, on est au foyer, y a le directeur. (...)* » (Mickaël)

Pourquoi la qualité des relations a-t-elle changée?

La famille a pris une autre dimension. La séparation a créé un manque affectif. Le cercle familial est devenu alors important.

Ils se sont rendu compte également de l'effet nuisible de certaines fréquentations (ne plus être dans l'environnement « toxique », prendre du recul par rapport à ce dernier permet de voir les choses de manière différente).

Le cadre au Canada est moins directif et contraignant. Les accompagnants peuvent se permettre de « lâcher la bride ».

Résumé :

Quelques éléments-clés qui ressortent chez les garçons :

- ➔ Le camp a été perçu comme une expérience bonne et positive, une aventure à refaire et permettant de se rendre compte de la nécessité de changer.
- ➔ Pour l'un des garçons, le camp a des points communs avec le contexte professionnel. Durant le séjour, il a dû procurer des efforts pour avancer (= récompense). Au travail, il a fallu également effectuer les tâches demandées voire exigées afin de recevoir un salaire.
- ➔ Un autre jeune homme a eu le sentiment d'avoir subi le voyage parce que les enjeux se situaient peut-être ailleurs.
- ➔ Un troisième a appréhendé le séjour comme une claque entraînant réaction et réflexion.
- ➔ Un autre a eu besoin pour se libérer de prendre du recul face à des événements peut-être envahissants, oppressants et culpabilisateurs.
- ➔ Les garçons ont également réfléchi à leurs actes passés ou encore actuels, comme la consommation de cannabis. Ils ont compris les raisons pour lesquelles ils ont sombré dans une consommation illicite, ce qui leur a permis de mettre fin à cette consommation. Ils ont pu modifier leur représentation du travail et divers savoir-être. À la fin du camp, certains se sont repenti de leurs fautes durant le séjour.
- ➔ Des changements d'attitudes ont été identifiés. Ils ont compris qu'ils étaient seuls maîtres à bord et acteurs de leur vie en devenant indépendants, qu'ils gagnaient davantage à s'entraider qu'à agir égoïstement, que pour obtenir ce qu'ils souhaitent, il faut aller jusqu'au bout de ce qu'on entreprend.

Dans ce qui suit, nous nous sommes intéressées à ce qui se passe du côté féminin. Les jeunes filles ont-elles perçu des changements dans des domaines similaires ? Ont-elles posé le même type de réflexion ?

Comme pour les garçons, les filles ont cherché à comprendre la signification du camp, à se l'approprier ou encore à y donner sens.

Comment les filles ont-elles compris le sens du camp ?

a) Entretiens

Les deux répondantes à notre entretien (2/2) ont décrit le camp comme une expérience. Au début nous avons pu noter que l'aventure n'était pas décrite de cette manière, mais avec le temps et la réflexion, Julie, par exemple, a su prendre le camp comme étant une expérience.

« (...) Je l'ai prise comme une expérience. Au début, je voulais pas prendre comme une expérience. Pis après, ben voilà quoi je l'ai pris comme une expérience. (...) » (Julie)

b) Bilans

Donner sens au camp est un pas qui peut être long et délicat. Nous avons rapporté ci-dessous les propos de deux filles qui, dans leurs bilans (2/8), ont réalisé le but de leur départ pour le Canada. Pour l'une d'entre elles, le séjour lui a permis de réfléchir sur elle-même, sur ses écarts.

« C'est bien que je sois venue au Bush du Canada, car il y a beaucoup de choses que je ne connaissais pas sur moi et que j'ai découvertes. Je pense que cette expérience m'a beaucoup aidé à réfléchir sur moi-même, à penser aux erreurs que j'ai commises, j'ai appris beaucoup de choses pratiques. » (Michèle)

La seconde s'est rendue compte que l'éloignement était un mal pour un bien. Ce dernier lui était même indispensable.

« (...) une séparation ne fait pas de mal, c'est même nécessaire. » (Anne)

Seule une fille (1/8) a exprimé au départ son désir de rentrer au plus vite. Par la suite, elle s'est adaptée et a voulu rester. Nous avons deviné que si elle n'avait plus voulu quitter le Canada c'était parce qu'elle y avait donné sens. Elle en a retiré des choses positives pour elle.

« Ce que j'ai encore envie de dire au terme de cette aventure, c'est qu'au début je voulais rentrer chez moi ou au Foyer, mais au bout de quelques semaines, je voulais rester et ne plus partir du Bush, parce que je m'habitue super vite aux changements et une fois que je suis habituée à un endroit, et bien, je ne veux plus m'en séparer. » (Aurélié)

Comme nous l'avons fait pour le chapitre sur les garçons, nous avons cherché ici à connaître :

Quels sont les changements opérés au niveau de leur mode de vie et/ou leurs actes passés grâce (en partie ou totalement) au Canada ?

Les filles ont-elles aussi procédé à une introspection de leurs actes passés, de leur vie en général. Elles se sont demandées comment améliorer leur quotidien et ainsi pouvoir partir sur de nouvelles bases.

a) Bilans

Un peu moins de la moitié des jeunes filles (3/8) exprime une pensée sur leur vie, les obstacles qu'elles ont dû affronter ou simplement comment apprendre à vivre le moment présent. Elles ont dû apprendre à vivre avec les erreurs commises dans le passé, à endurer des épreuves et à profiter des moments présents et passés.

« (...) J'en retire de cette aventure que dans la vie, il y a des grands moments qui sont durs et qu'il faut faire face. Que c'est dur au début, mais que après on s'y fait (...) » (Valérie)

Pour Valérie, la vie n'est pas un long fleuve tranquille. Au contraire, elle y rencontre des obstacles à surmonter pour ensuite trouver une eau plus paisible.

Deux des auteurs de bilans (2/8) ont pris conscience du mal qu'elles avaient pu faire autour d'elles autrefois. Dans le contexte Canada, l'autre, la personne que l'on côtoie régulièrement, a pris de la valeur et cela les a conduit à avoir des remords, à se sentir coupables pour certains gestes ou paroles malencontreuses qu'elles avaient eus avant de partir.

« (...) Pendant ces 6 semaines au Canada j'ai, par exemple, réalisé que j'ai fait souffrir les gens de mon entourage. (...) » (Bénédicte)

b) Lettres-thèmes

Une répondante (1/11) a regretté les vols qu'elle avait commis auprès de sa famille. Mais en plus de la prise de conscience sur la trahison familiale, elle a réfléchi sur elle-même, sur sa propre personnalité, sur sa naïveté.

« (...) J'étais naïve, je leur donnais tout ce qu'il voulait et cet argent n'était pas à moi, je le volais à ma mère, je le regrette au plus profond de moi. (...) » (Audrey)

Du côté de la gente féminine, elles ont pris conscience de la souffrance de leurs proches et ont adopté une nouvelle philosophie de vie.

Et qu'en est-il du changement au niveau de leurs comportements ?

a) Entretiens

Les deux interviewées (2/2) ont réussi à modifier leur manière de se comporter dans des domaines différents tels que l'acceptation des conseils :

« (...) Ben j'écoutais. Je les prenais mais d'un côté, j'aime pas qu'on me donne des conseils. J'aimais pas qu'on me donne des conseils. Maintenant, ça va mieux. (...) » (Julie)

Ou encore oser se positionner face aux autres.

« (...) Maintenant j'arrive à dire ce que je pense. (...) » (Marine)

b) Bilans

Toutes les filles (8/8) ont exposé des changements au niveau de leurs attitudes comme la prise d'autonomie, parce qu'elles ont réalisé des tâches individuellement et parce qu'elles ont appris qu'il était possible de faire les choses par elles-mêmes.

« (...) J'arrive à prendre ma part d'autonomie, j'arrive à me débrouiller, je n'ai plus besoin qu'on soit toujours derrière moi. (...) » (Michèle)

Le Canada a également amené une meilleure connaissance de soi.

« (...) J'ai beaucoup appris sur moi, parce qu'avant je savais à peine qui j'étais « qui suis-je, à qui appartient ce corps ? » (...) » (Valérie)

c) Lettres-thèmes

La minorité des auteurs de lettre solo (3/11) a exprimé une modification dans leur comportement, en relation à la maîtrise de soi, en gardant son calme, par exemple.

« (...) Maintenant, je sais garder mon sang froid. Avant c'était une chose que je ne maîtrisais pas. (...) Tandis que si tu parles calmement, on t'écouterait plus. (...) » (Béatrice)

Cette jeune fille a pris conscience qu'une oreille se tendra davantage à celui ou celle qui conserve son self-control.

Les adolescentes ont essentiellement modifié leur manière d'être dans le but de mieux vivre en harmonie avec elle-même et avec les autres ainsi qu'à une meilleure connaissance de soi.

Pour ce qui est de la question :

Pourquoi et comment ont-elles changé leur mode de vie et/ou leurs actes passés ?

Dans leurs récits, nous n'avons pas identifié de données permettant d'expliquer ces changements. Par conséquent, nous n'avons pu avancer que des hypothèses. Est-ce une prise de conscience personnelle ? Contrairement à leur attitude passée, elles ont effectué des tâches seules et ont été presque étonnées d'y parvenir. Le travail des éducatrices, la vie en groupe et la force de la nature ont entraîné ces métamorphoses : dans cet environnement, il n'était pas possible de renoncer, il fallait persévérer. La rédaction de la lettre solo et le départ en duo leur ont donné la possibilité de repérer leurs difficultés et d'y remédier. Peut-être que l'explication se trouve ailleurs ; peut-être l'ensemble de tous ces éléments ou un seul facteur a joué un rôle.

Existe des limites à ces processus de changement ?

a) Entretiens

Pour une des répondantes à notre entrevue (1/2), il lui a été difficile de changer son comportement malgré les remarques de l'éducatrice à qui elle s'était confrontée. La jeune n'a pas réussi à changer ou ne l'a pas voulu tout simplement, car c'était sa manière d'opérer depuis des années. Cependant, elle en a pris conscience. Le changement pourra donc être entrepris si elle en a envie et si elle s'en donne les moyens.

« (...) C'est par exemple, j'ai le bois là. Je veux qu'il soit là. Si les autres veulent le mettre là, ben non, je vais le déplacer parce que je veux qu'il soit là. C'est pas comme ça qu'il faut être. Plusieurs fois, L., elle m'a dit c'est pas comme ça qu'il faut que tu sois. Si on met le bois tu peux le laisser là. J'étais là mais non (...) » (Julie)

b) Lettres-thèmes

Pour une des auteures (1/11), changer de comportement a été difficile, bien qu'elle ait su ce qu'elle perdait au passage. La jeune fille a pris en compte les effets pervers de son comportement, mais les « mauvaises » habitudes étaient ancrées en elle. Peut-être avait-elle peur de changer, de ne plus être celle qu'elle était ? Rester telle quelle semble être plus rassurant, alors que changer ses habitudes peut être source d'angoisse et mène vers l'inconnu.

« Etant autoritaire avec les autres, je perds passablement de chose. J'ai tout à perdre si je le suis. Je l'ai remarqué à plusieurs reprises, mais malgré ça, je continue, car l'autorité, je l'ai depuis toujours, mais je fais des efforts pour la diminuer (...) Je perds des amis, je perds confiance en moi, je perds la confiance des autres, je me renferme sur moi, à ne pas aimer qui je suis. » (Céline)

Quels ont été les changements dans la qualité des relations chez les filles ?

Nous avons procédé de la même manière qu'avec les garçons, à savoir décliner ces transformations en trois catégories. La première touche au cercle familial, la deuxième aux pairs et le dernier, aux éducateurs.

- Le changement relationnel face à la famille

- a) Entretiens

Le meilleur moment de leur relation avec la famille pour les deux questionnées (2/2) a été les retrouvailles.

« (...) C'est surtout le moment le meilleur, c'est les retrouvailles, parce quand on s'entendait pas trop avec nos parents, pis qu'on partait 6 semaines comme ça, sans nouvelles, sans rien, même les éducatrices, ils peuvent pas dire comment on va. (...) » (Marine)

Une des filles a exprimé les changements qui se sont produits par la suite avec sa mère.

« (...) Ça a changé avec ma maman, parce qu'avant on était très fusionnelles et pis maintenant c'est moins fusionnel. On se prenait plus la tête que maintenant. (...) » (Julie)

- b) Bilans

Un peu moins de la moitié des auteurs (3/8) s'est rendu compte de l'importance de leur famille et combien elles y tenaient.

« (...) J'ai aussi pensé que la famille est très importante et qu'il ne faut jamais perdre les liens (...) » (Michèle)

« (...) et je me suis rendue compte que j'avais des gens autour de moi à qui je tenais (...) » (Anne)

Nous avons alors supposé que l'éloignement avait créé un manque qui leur a permis de se représenter leurs proches de manière différente. Elles ont pris conscience de l'importance de conserver des relations avec des individus qui tiennent à elles et leur veulent du bien, contrairement à ce qu'elles avaient pu penser auparavant des personnes ressources.

- c) Lettres-thèmes

Une des jeunes filles des solos (1/11) a amélioré sa relation avec sa maman, tout en étant consciente qu'il y avait encore bien des choses qui demandaient des efforts de part et d'autres.

« (...) Par rapport à avant ça va déjà mieux avec elle. Je l'écoute plus, mais ce n'est pas le cas pour elle. Elle me considère toujours comme une gamine, quand je vais chez elle, elle me laisse même pas sortir l'après-midi (...) »

- Le changement de fréquentation

- a) Entretiens

Une des jeunes (1/2) a expliqué que c'est à son retour qu'elle a pris conscience de qui étaient ses réels amis et elle a pu faire le tri.

« (...) J'ai bien fait le tri. Avant le Canada, j'avais beaucoup d'amis. Après, j'ai vu qui étaient mes vrais amis. J'ai fait vraiment beaucoup le tri. Ça m'a vraiment permis d'ouvrir les yeux. (...) » (Julie)

Aurait-elle pris conscience de la mauvaise influence qu'exerçaient ses pairs ?

- Le changement de rapport avec les éducateurs

Julie (1/2) a raconté que la relation entre éducatrices ayant participé au camp et les jeunes n'était pas la même que le lien qui unissait les éducateurs du foyer avec les adolescentes.

« Non, il y a eu des liens qui se sont fait entre jeunes et éduc. On pourra jamais comparer un éduc. (...) C'est des liens différents. (Julie) »

Pourquoi la qualité des relations a-t-elle changé?

Nous pensons que pour que les relations se modifient, les filles ont dû changer leur manière d'être en lien avec autrui. Il est peut-être possible que les proches aient également changé d'attitude. Toutefois, nous n'avons ici que les propos tenus par les adolescentes. Nous avons pu constater que la majorité des auteures de bilans (7/8) parle des comportements qu'elles ont modifiés pour que leur relation avec autrui en soit améliorée. Elles ont dû apprendre :

La politesse ou respect

« (...) je réponds moins aux éducateurs. Et puis je dis beaucoup moins de gros mots. » (Aurélie)

L'empathie pour prendre conscience de leurs faiblesses et les changer

« Je me suis mise à la place d'autres personnes pour remarquer des défauts ou autre, et ça, m'a bien montré qu'est-ce que je devais changer. » (Delphine)

L'indulgence et l'honnêteté

« J'ai appris à revenir vers les gens lorsqu'on se fâche. Être honnête, oublier le mensonge. » (Valérie)

Une autre explication peut être que lorsqu'on se retrouve éloigné de ceux qui nous sont chers, on prend alors conscience de leurs valeurs. En prenant du recul, la séparation nous permet de nous rendre compte de ce qui est bon ou mauvais.

De plus, nous avons pu observer que des liens uniques se créent entre éducatrices et jeunes durant le camp. Est-ce dû au temps qu'elles passent ensemble ? Est-ce dû au cadre moins directif ?

Résumé :

Les éléments significatifs chez les filles sont les suivants :

- ➔ Le camp est pris comme une expérience.
- ➔ L'une des filles a souhaité partir par peur de l'inconnu, de ne pas être à la hauteur, parce que le changement était trop brutal et l'adaptation difficile. Puis elle s'y est attaché parce qu'elle y a trouvé probablement plus de bénéfices que de pertes.
- ➔ Le camp y est vu comme un outil de découverte et de connaissance de soi.

- ➔ S'éloigner peut être bénéfique et primordial selon ce que nous vivons chez soi ou ce que nous faisons vivre aux autres.
- ➔ Plusieurs filles ont pris conscience du mal effectué à leur entourage, conséquence d'actes passés et ont exprimé leurs remords.
- ➔ Elles ont réussi à accepter et à effectuer des choses auparavant impensables et infaisables, elles peuvent partager leurs opinions, être plus apaisées et autonomes.
- ➔ Elles nous ont donné l'impression que ce n'était qu'une fois loin de leur famille qu'elles se rendaient compte qu'elle pouvait leur manquer et que c'était beau de pouvoir se retrouver après un laps de temps.
- ➔ Elles ont fait un choix dans leurs fréquentations parce qu'elles se sont rendues compte qu'elles pouvaient évoluer de manière plus saine et que tout le monde ne nous veut malheureusement pas que du bien.

Suite à ce tour d'horizon dans l'environnement masculin et féminin quelles sont les différences et les similitudes fondamentales entre les deux sexes ?

Différences entre les genres :

Une des premières différences que nous avons pu remarquer se situe au niveau de la consommation de cannabis. Les garçons ont bien exprimé le changement qui s'était opéré à ce niveau, alors que les filles n'en ont pas parlé ou n'ont pas été confrontées à ce problème.

Nous avons pu constater que tant les garçons que les filles ont des limites au niveau de leur remise en question. Cependant, les limites ne se situent pas au même niveau. Pour certains, les activités sont faites par obligation ; pour d'autres, les résolutions sont difficiles à tenir. Les adolescentes ont exprimé leur difficulté à changer certains de leurs comportements.

Une différence que nous avons pu encore noter entre les deux sexes s'inscrit à l'échelle des apprentissages. Les filles ont parlé des acquisitions au niveau tant physique que manuel, alors que les garçons ne les évoquent pas.

Enfin, nous avons pu remarquer que la plupart des filles ont exprimé dans les bilans un changement de comportement qui les a amenées à avoir de meilleures relations avec leur entourage ; nous n'avons pas retrouvé ces propos chez les garçons.

Similitudes entre les genres :

Tant chez les garçons que chez les filles, nous avons remarqué qu'une grande majorité a vécu des changements au niveau du comportement : autonomie, responsabilité, persévérance, confiance en soi, entraide.

Les deux groupes nous ont fait part de leurs réflexions sur des actes passés et ont éprouvé des remords. Toutefois, moins de la moitié des filles et des garçons a témoigné sur ce thème.

Quelques filles et garçons ont donné une définition commune du camp : le camp est une expérience.

Dans les deux groupes, la minorité des répondants a donné sens au camp grâce à sa propre interprétation des objectifs.

Nous avons constaté que les deux sexes ont changé de relation avec leurs familles respectives et qu'ils ont également effectué une sélection dans leurs fréquentations.

Nous avons également observé que les garçons et les filles parlent d'un contact différent avec leurs éducateurs dans le camp Canada et lorsqu'ils étaient au foyer. Ils nous ont démontré que le cadre a joué un rôle.

5.5 Solidarité

Nous nous demandions si la pédagogie par l'expérience accroît la solidarité au sein d'un groupe. La solidarité étant un domaine vaste, nous l'avons donc séparé en trois divisions : l'entraide, le rapport aux autres et l'appartenance au groupe.

Dans l'item entraide, nous avons cherché à connaître s'il y a eu entraide. Et si tel a été le cas, dans quels domaines s'est-elle profilée ? Qu'est-ce que cette aide leur a procuré ?

Par rapport aux autres, nous nous sommes intéressées aux relations singulières vécues durant le séjour. Quelle importance les jeunes leur ont-ils données ? De quoi avaient-ils besoin ? Qu'est-ce que l'autre pouvait leur apporter ?

Pour finir, nous avons analysé l'appartenance au groupe, ce qui nous a permis d'observer les liens développés entre les jeunes. Quels sont les bénéfices retirés lorsque nous nous sentons appartenir à une entité ? Est-ce la cohésion qui leur a permis d'avancer et de s'entraider ? Si elle n'existait pas, est-ce que chacun aurait agi de manière individuelle en se préoccupant uniquement de son propre parcours ?

Nous allons voir ici si nos questionnements ont été pertinents et s'ils ont réellement lieu d'être.

Quels sont les domaines dans lesquels les garçons ont mobilisé l'entraide ?

Nous avons exposé ici uniquement les données provenant des entretiens, puisque les lettres-thèmes et les bilans ne l'abordaient pas.

Nous avons pu constater que l'entraide se vit au moment des tâches quotidiennes et se décline en deux pôles. Le premier est celui de la cuisine ; le deuxième touche aux activités techniques.

La moitié des garçons (2/4) dit avoir eu effectivement beaucoup d'aide de la part des autres lors de la préparation des repas. La coopération accrue dans ce domaine précis est-elle due au manque de maîtrise et de connaissance pour ce dernier ?

« (...) Ouais bon pour faire à manger on s'entraidait tous (...) » (Mickaël)

« Moi, ce que je faisais un peu, c'est que je donnais un coup de main, pour vraiment préparer le souper. » (Grégory)

Seul Grégory (1/4) a évoqué des services donnés dans d'autres activités, telles que le montage de la tente, le canoë ou la canne à pêche. Aider l'autre lui permettait-il en un sens d'être valorisé ? Renvoyait-il ainsi une image de quelqu'un de serviable et de sympathique ?
« *C'est volontiers que je donnais un coup de main, aussi pour monter la tente, retourner le canoë ou bien préparer une canne à pêche, des trucs comme ça.* » (Grégory)

Les jeunes ont-ils besoin d'une raison pour s'entraider ?

Nous avons remarqué que, dans les deux cas de figure décrits ci-dessous, l'entraide a une signification. Si elle est présente, c'est parce qu'il y a un but. Ils n'aidaient pas toujours pour l'amour de l'acte gratuit. Certains avantages peuvent parfois se cacher derrière ces actes.

La majorité des répondants (3/4) exprime qu'ils étaient d'accord d'aider, car ils voyaient un bénéfice au bout (par exemple : pouvoir manger, aller plus vite dans la tâche ou encore pour s'occuper).

« *On aimait bien faire à manger, parce que y avait tellement peu que si tu arrivais à cuisiner un peu, t'étais content, je sais pas pourquoi.* » (Mickaël)

« (...) *Pis heu bon s'occuper aussi, faut dire aussi. Souvent, on l'aidait pour l'aider mais, aussi parce que ça occupait. Y a pas 50 mille trucs à faire et, c'est ça le truc, donc, ça c'était vraiment bien (...)* » (Grégory)

Pour Grégory (1/4), aider ses camarades dans la préparation du repas était une obligation due à son rôle, car cette fonction faisait partie de sa tâche d'intendance.

« *Mais heu moi, j'aidais pour les repas, vu que j'étais de l'intendance. Ça fait un peu partie de mon rôle, de contrôler qu'ils abusent pas trop des épices, des trucs comme ça.* » (Grégory)

Nous avons constaté que l'aide peut aussi ressembler à une contrainte. Si un jeune n'avait pas eu la responsabilité d'une activité aurait-il quand même su donner un coup de main ?

Existe-t-il des limites aux actes d'entraide ?

Nous nous sommes rendues compte que l'entraide peut dresser des frontières entre les personnes, notamment lorsque les adolescents n'étaient pas solidaires avec le jeune responsable du matériel. Ils ne lui facilitaient pas la tâche en ne respectant ni son travail, ni l'équipement. En effet, ils ne rangeaient pas les haches. Le jeune en question (1/4) a su cependant régler ce différend en exprimant son mécontentement auprès des éducateurs, pour que le groupe change de comportement et fasse les choses de manière adéquate.

« (...) *surtout ils font pas attention, ils utilisent une hache, ils la jettent n'importe où (...). Ils rangeaient pas les affaires, et puis avaient aucun respect sur ce coup là (...). Ouais, c'était quoi, les deux premières semaines, après on a dû changer un peu les choses* » (Mickaël)

Après avoir effectué un certain nombre de constats et répertorié les données pour l'entraide, nous allons pouvoir passer à la phase suivante qui est le rapport que les jeunes entretiennent entre eux.

Quels types de relation cultivent-ils ?

Ici aussi, les propos recueillis proviennent uniquement des entrevues, car le sujet n'est abordé nulle part ailleurs.

La plupart des répondants (3/4) a une relation privilégiée avec un jeune. Ils parlent beaucoup de leur compagnon de tente ou de canoë et des moments difficiles qu'ils ont réussi à surmonter ensemble...

« (...) Parce que tout le camp, j'étais plus avec lui qu'avec les autres quoi (...). Ce camp il permet de connaître les personnes, quoi, par exemple, comme tout les camps, tu auras une personne que tu connaîtras bien mieux que les autres. Ce camp, ça m'a permis de le connaître pendant un mois et demi et puis. Ça, ça nous a, je pense, ça nous a pas mal lié, vis-à-vis des autres (...) » (Mickaël)

Nous avons remarqué que la personne avec qui le jeune passait le plus de temps représentait un grand soutien pour avancer dans cette aventure et pour affronter certains obstacles. Il disposait alors d'un allié, d'un confident, qu'il a d'abord appris à connaître, sur lequel il pouvait ensuite compter et avec lequel il a osé s'exprimer et s'ouvrir davantage. À deux, ils se sentaient certainement plus forts. Pendant l'expérience, des liens se sont tissés et peut-être vont-ils perdurer par la suite.

Qu'est-ce qu'ils retirent du rapport qu'ils entretiennent entre eux ?

Le rapport à l'autre n'a pas besoin d'être démesuré. Nous avons observé, dans les exemples suivants, que des choses simples amènent une certaine joie de vivre. Par exemple, ils ont pris conscience qu'ils ont apporté quelque chose de plus à leurs pairs et que la présence de l'autre suffisait pour se sentir moins seul et rassuré.

Deux des répondants (2/4) ont exprimé l'importance de l'autre, non pas dans l'aide fournie, mais plus de par sa présence : il était agréable de pouvoir discuter, rigoler ou tout simplement avoir quelqu'un près de soi. Dans cette aventure, l'autre est primordial. Il amène de belles éclaircies lorsque le moral n'est pas de la partie, du courage lorsque la motivation baisse et un souffle de vie.

« (...) Moi, ce que je préférais, par exemple, quand je faisais la cuisine, je préférais que quelqu'un se pose à côté de moi, qu'on parle, qu'on rigole et tout, que, que quelqu'un qui va m'aider, à faire (...) » (Mickaël)

Un des garçons (1/4) a dit être content de venir en aide aux personnes en difficulté. En leur offrant un coup de main, il avait le sentiment d'encourager ses compagnons et de les motiver davantage à travailler sur leurs fragilités.

« (...) Si on voit qu'y a truc qui va moins bien, ou qu'un jeune va moins bien, on peut essayer de l'aider (...). Rien que de lui proposer son aide, ça l'encourage, pis ça la motive 2 fois plus à changer sa petite problématique, pis à l'améliorer (...) » (Grégory)

Existe-t-il des limites au(x) rapport(s) qu'ils entretiennent entre eux ?

Pour ce point, nous avons récolté des données durant les interviews et l'analyse du contenu des bilans.

a) Entretiens et bilans

La moitié des questionnés au cours de l'entrevue (2/4) et un peu moins de la moitié dans leurs bilans (3/8) ont raconté que le rapport à l'autre pouvait être plus complexe avec certaines personnes qu'avec d'autres. L'affect jouerait-il un rôle dans la solidarité ? Pour les deux jeunes, il était difficile d'accepter tout le monde, d'autant plus lorsque les participants n'avaient pas été choisis. L'autre pouvait devenir désagréable, difficile à gérer et à l'origine de tensions.

« (...) Ouais quand même ouais. Après, il y a des personnes qu'on aime moins (...) » (Grégory)

Ou encore :

« (...) Surtout ben, c'est plein de tensions, les autre jeunes c'est pas, c'est pas forcément, ceux qu'aimerait le plus(...) » (Alexandre)

a) Bilans

Trois répondants (3/8) ont exprimé les mêmes difficultés que les interviewés mentionnés ci-dessus, c'est-à-dire celles d'être continuellement avec les mêmes personnes qu'ils n'ont pas choisi et avec lesquelles ils n'ont pas forcément d'atomes crochus. Ils y ont été confrontés tous les jours et n'ont pas pu les éviter. Ils n'ont pu que s'y adapter et essayer de faire régner l'ambiance la plus agréable possible. Ceci n'a évidemment pas empêché l'apparition de conflits.

« (...) mais au bout d'un certain moment, ça m'embête de voir toujours les mêmes personnes. » (Patrick)

Bastien, quant à lui, semblait plutôt avoir des difficultés à s'intégrer dans le groupe, parce que la majorité des participants abordait un sujet qui ne le concernait pas.

« (...) Au niveau relationnel la difficulté : que les autres jeunes parlaient de drogue et de tout plein d'autres choses qui ne me touchent pas. (...) » (Bastien)

Dans cette dernière étape de notre analyse des données de la solidarité masculine nous avons tenté de répondre à une dernière question à leur sujet :

Se sentent-ils appartenir au groupe et quels sont leur(s) rapport(s) au groupe ?

Les jeunes ont évoqué l'ambiance, la dynamique et les apports du groupe dans trois instruments de recueil des données.

a) Entretiens

Pour la plupart des questionnés (3/4), il y avait beaucoup de respect, surtout au niveau de l'écoute de l'autre, au sein du groupe de parole, le pow wow. Nous avons noté que c'était un moment important pour eux, au cours duquel ils pouvaient partager leurs difficultés ou leurs succès sans se sentir jugés.

« (...) C'est vraiment un moment que tu sens que tu peux parler, que t'es écouté, qu'y a personne qui te dénigre en fait (...) » (Grégory)

Nous avons également observé que le groupe et le soutien apporté par chacun étaient importants dans l'aventure Canada. La plupart (3/4) a répondu avoir apprécié l'aide du groupe et que cet appui leur a permis d'avancer et de se stimuler.

Pour David, nous avons constaté que, grâce à la parole d'une tierce personne, il a réussi à se motiver pour continuer au mieux l'aventure.

« (...) Ouais des trucs. Ouais, on se disait des trucs pour se motiver un peu (...) » (David)

Grégory a exprimé un sentiment de satisfaction en constatant la bonne dynamique qu'il y avait dans le groupe et le fait qu'il pouvait compter les uns sur les autres

« Au Canada, c'était vraiment un très très bon groupe. On était solidaire. On voyait qu'il y avait quelque chose qui se passait mal, on allait tout de suite aider. (...) » (Grégory)

b) Lettres-thèmes

Un des jeunes (1/8) a parlé du respect et de la coopération qui existaient dans le camp.

« (...) Respecter les autres, leur donner des coups de main. (...) » (Quentin)

c) Bilans

Une minorité des répondants (2/8) a parlé de la bonne entente qui existait au sein du groupe. Il n'y avait pas ou peu eu d'ancroche au niveau relationnel. Avec le temps, ils ont appris à se connaître et à s'appuyer les uns sur les autres. Ils ont puisé l'énergie et les stimulations nécessaires dans la bande pour aller de l'avant.

« Au niveau relationnel ; j'ai rencontré peu de difficultés au niveau du groupe. (...) On apprend à se faire confiance entre nous, à trouver une plus grande motivation. (...) » (Eric)

Que retirent-ils du sentiment d'appartenance au groupe ?

Les jeunes nous ont donné leurs explications lors des interviews.

a) Entretiens

Deux jeunes répondants (2/4) ont eu le sentiment qu'au Canada, il y avait beaucoup plus de solidarité que durant les autres camps et/ou à *La Fontanelle*.

« (...) j'avais fait qu'un camp, mais jamais j'ai vu d'entraide autant grande (...) » (Mickaël)

Mickaël a relevé que les actes de soutien et de coopération permettent de tenir moralement le coup dans cet environnement hostile et d'aller de l'avant. Ils se sont sentis alors en groupe et non tout seuls.

« (...) On était trop éloigné de tout, quoi, si on s'aidait pas, je pense qu'y en avait qui pétaient les plombs, qui devenaient fou, quoi. C'est le fait de s'entraider, je pense, c'est ce qui nous donnait du moral et puis qui nous disait d'avancer. Qu'on se sente pas tout seul, qu'on se sente en groupe quoi. (...) » (Mickaël)

Selon Grégory, ils ont dû cheminer ensemble et une forte cohésion du groupe est née, contrairement à *La Fontanelle*. De plus, ils ont compris que sans l'aide des uns et des autres, ils ne pouvaient pas ou moins bien avancer.

« C'était vraiment chacun sa gueule et pis tant pis si t'arrives pas tandis qu'au Canada y avait pas eu ça. » (Grégory).

Existe-t-il des limites à l'appartenance au groupe ?

a) Entretiens

Un des jeunes (1/4) a trouvé que le groupe du Canada était un « bon » groupe, dans lequel il y avait eu beaucoup d'entraide. Il s'est aussi aperçu que ce même groupe avait pu mettre une certaine pression dans des situations particulières. Par exemple, au moment de la préparation du repas, sous la pluie, ou encore lorsqu'il fallait partager la nourriture. Les

jeunes s'entraidaient, mais cette pression perdurait. Voici un exemple de ce que nous entendons par « pression du groupe » : lorsque l'un des jeunes devait effectuer le repas sous la pluie, il s'agissait déjà d'un état de fait plus complexe que lorsque le temps est au beau fixe. Or, le groupe attend un résultat en retour ; il doit donc réussir à faire le repas, malgré les intempéries, car sinon, l'humeur du groupe aurait été négative et la faute se serait retournée contre le cuisinier.

« C'était la cuisine la tâche la plus dure, parce que même s'il y avait un monstre orage, on est dehors, on est sous la pluie, à essayer de faire partir du bois mouillé avec un briquet. Pis, heu, avec la pression du groupe alors, ils viennent nous aider mais, on a quand même la pression du groupe. » (Grégory)

Grégory a souligné l'importance d'effectuer sa tâche convenablement. S'il devait échouer, les conséquences se seraient répercutées sur l'ensemble du groupe.

« Le boulot, il est pas spécialement dur, mais c'est lourd pour éviter qu'il est pas fait. Il y a pas que moi qui en subis les conséquences. C'était tout le groupe » (Grégory)

b) Bilans

Un des interviewés (1/8) a exprimé la séparation momentanée du groupe lors d'un jeu. La compétition a entraîné des tensions au sein du groupe et une scission entre les joueurs. Ce n'est qu'au moment où le concours s'est terminé que le groupe s'est à nouveau soudé.

« (...) Les derniers jours, nous avons eu des jeux, où on a du être 3 jeunes par équipe (...) On a senti un esprit de compétition. Ce n'est plus 6 jeunes mais trois contre trois. A la fin des jeux on a été les 6 jeunes ensemble pour une carte au trésor et on a tous dormi sur une île. C'est là que le groupe s'est reconstruit et cela m'a fait plaisir (...) » (Victor)

Résumé :

Les éléments importants dans la solidarité sont les suivants :

- ➔ Les garçons ont apprécié l'aide apportée dans les différentes tâches, comme lors de la préparation d'un repas ou pour certaines tâches plus techniques.
- ➔ Cependant, pour certains, il fallait un gain en retour (manger, rapidité...)
- ➔ Un des garçons dit avoir aidé par obligation, à cause de la responsabilité qu'il endossait.
- ➔ Au début de l'aventure, le non-respect du matériel et la non-collaboration de certains ont mis un frein à la solidarité. Néanmoins, cette problématique a pu être réglée grâce à une mise au point entre les deux partis.
- ➔ Les garçons ont développé une relation singulière avec un de leurs camarades.
- ➔ Certains jeunes ont exprimé l'importance de la présence de l'autre, pour partager les rigolades. Ils ont démontré l'importance d'avoir une personne à leurs côtés.
- ➔ Cependant, malgré ces points positifs sur l'entraide et le rapport à l'autre, certains ont raconté combien il avait été difficile d'apporter son aide à une personne qui n'était pas forcément appréciée. Ils ont parlé du respect lors des pow-wow qui a fait naître un climat de confiance au sein du groupe.

- ➔ La plupart des jeunes ont exprimé l'importance de la solidarité dans ce groupe.
- ➔ L'obligation d'effectuer les tâches dans des conditions météorologiques parfois peu clémentes a fait naître une tension difficile à supporter et peu propice à un esprit de solidarité. De même, lorsqu'il y avait compétition, la solidarité disparaissait et faisait place à la concurrence. Une fois terminée, le groupe se recréait.

Après avoir réalisé un tour d'horizon chez les garçons, nous nous sommes intéressées aux filles. De quelle manière s'exprime l'entraide chez elle ? Quels sont les domaines où nous la retrouvons ?

Quels sont les domaines dans lesquels les filles ont eu recours à l'entraide ?

Toutes les données récoltées les concernant proviennent des entretiens. Nous avons remarqué que les deux filles (2/2) s'aidaient souvent, principalement lors de tâches physiques comme la coupe du bois. Est-ce pour pallier un manque de force physique ?

« (...) *On a coupé les bûches. On était cinq, y en avait qui s'étaient fait mal au pouce, donc nous on faisait, on coupait les bûches et pis une autre qui fendait, deux autres qui fendaient* (...) ». (Julie)

Les deux répondantes (2/2) ont exprimé que, certaines fois, l'aide reçue ne provenait pas seulement des jeunes, mais aussi des éducatrices. Nous avons pu constater que les éducatrices aidaient les jeunes filles lorsque ces dernières se trouvaient en difficulté dans une activité telle que la cuisine.

« (...) *Sinon la nourriture, on fait souvent avec l'adulte* (...) ». (Julie)

Elles avaient aussi besoin d'un coup de main pour monter la bâche et tendre les cordes.

« (...) *les éducatrices, elles nous aident parce qu'il y a la grande corde* (...) » (Marine)

Les jeunes ont-elles besoin d'une raison pour s'entraider ?

Pour Julie et Marine (2/2), toutes deux étaient contentes de l'aide apportée par leurs camarades. L'entraide entraîne une forme de satisfaction.

« (...) *Ben je me sentais bien, enfin, bien aidée tout ça et tout. (...) J'étais contente.* » (Marine)

Existe-t-il des limites aux actes d'entraide ?

L'entraide n'est pas infinie. Parfois, elle est limitée par le biais d'un facteur externe, mais également par soi-même. Les exemples qui vont suivre illustrent bien la difficulté de s'entraider, lorsqu'il y a des exigences derrière, ou encore pas ou peu de volonté de la part de certaines personnes.

Nous avons pu constater, dans les deux exemples suivants, que la limite de l'entraide se situe au niveau du règlement. Les éducatrices avaient exigé que chaque fille accomplisse seule les tâches qui lui étaient attribuées. Malgré la consigne des accompagnatrices, les répondantes (2/2) se sont entraïdées. Nous avons pu constater un besoin, une envie des filles d'apporter ou encore, de recevoir l'aide de leurs camarades. La coopération semblait

plus forte que le cadre émis par les adultes et finalement ce qui devait être une limite n'en fut pas une.

« (...) Bon, au début, les éducs, elles nous autorisaient pas. Donc après, on attendait qu'elles se cassent pis voilà. (...) » (Julie)

On avait dit à Julie, une jeune fille ayant de bonnes capacités manuelles (1/2), que si elle venait en aide à ses camarades de route, elle aurait eu de mauvaises notes. Or, elle avait très envie d'aider ses camarades, mais elle ne l'a pas fait. Ici, nous voyons à nouveau le désir d'aider l'autre, mais le risque de recevoir des évaluations insatisfaisantes a poussé Julie à stopper son entraide.

« Si j'allais les aider, je me chopais des mauvaises notes, donc je préférais rien faire que de me choper des mauvaises notes » (Julie)

Comme l'a exprimé l'une des interviewées (1/2), c'est le comportement de certaines jeunes filles qui s'est révélé être un frein à l'entraide. Les filles ne s'entraidaient pas car, soit elles ne savaient pas y faire, soit elles n'avaient pas la volonté de faire certaines choses. Nous avons remarqué qu'il était nécessaire que le travail soit reconnu ou au moins respecté. Mais nous avons également noté que Julie aurait souhaité que l'aide ne vienne pas uniquement d'elle, mais aussi de ses camarades, notamment lorsqu'il fallait payer.

« Pis moi j'étais avec Alexandra pis Marine. Pis les deux, elles foutaient rien sur le canoë. Pis moi, j'ai péti les plombs à la fin de la journée. Pis après, j'en ai ramassé plein la gueule » ou encore « D'un côté c'est chiant, parce qu'être avec des filles qui savent pas payer pis qui ont aucune volonté. » (Julie)

L'aide restait néanmoins sélective : comme l'a souligné l'une des adolescentes (1/2), elle aidait uniquement lorsque ses tâches étaient accomplies et seulement lorsqu'elle en avait envie.

(...) si ça me dérangeait je le dis pis si ça me dérangeait pas je le fais. En général, ça me dérangeait pas. (...) » (Marine)

Quels types de relation cultivent-elles ?

Ici, nous avons décrit les rapports que les filles entretiennent entre elles.

Nous avons pu souligner que les deux jeunes (2/2) ont plus d'affinités avec une seule camarade, tout en s'entendant bien avec le reste du groupe. Elles cultivent des relations privilégiées, tout en intégrant le groupe. Elles ont des alliées, avec qui elles peuvent partager les choses plus en profondeur et qui lui apportent un soutien dans les moments difficiles ou joyeux,

« (...) je préférais dormir avec Mia qu'avec les autres filles (...) » (Julie)

Qu'est ce qu'elles retirent du rapport qu'elles entretiennent entre elles ?

Une des répondantes (1/2) appréciait que ses camarades soient présentes pour lui tenir compagnie et non pas seulement pour l'aider dans la tâche.

« (...) j'avais pas besoin que quelqu'un fasse le feu. Par contre, des fois, ils restaient avec moi, autour de moi à discuter, on rigolait pendant que l'eau bouillait pis on rigolait. (...) » (Julie)

L'autre peut être un soutien, rien qu'en étant assise à proximité. Cette proximité pouvait rassurer l'autre.

Se sentent-elles appartenir au groupe et quels sont leurs rapports au groupe ?

Voici ce que nous avons découvert sur l'idée d'appartenance des filles à un groupe.

Durant les pow-wow, les deux filles (2/2) ont exprimé le fait qu'elles pouvaient partager leurs histoires en toute confiance, dans un climat de respect total et sans craindre le jugement de l'autre. Nous avons pu noter que grâce à ce climat de respect existant au sein du groupe, les filles se sentaient moins retenues, plus libres de prendre la parole lorsqu'elles étaient en groupe.

« (...) C'est pas un groupe où vraiment, par exemple, ah j'ai peur d'elle alors je dis pas. C'est vraiment, on ose tout se dire (...) » (Marine)

Les deux répondantes (2/2) ont exprimé qu'au sein du groupe, elles se donnaient des conseils afin d'avancer dans leur aventure. Elles se soutenaient dans les moments difficiles en se remontant le moral. Elles ne laissaient pas leur camarade devant une impasse. Elles s'aidaient par le moyen de la communication.

« (...) Au Canada, le groupe te conseille, remonte le moral. (...) » (Marine)

Que retirent-elles du sentiment d'appartenance au groupe ?

Les deux interviewées (2/2) nous ont parlé de l'importance du groupe, ainsi que de son bon fonctionnement. Pour elles, le camp n'aurait pas été le même si elles avaient dû l'effectuer avec d'autres filles. On a ainsi constaté l'importance d'être avec les bonnes personnes, sans quoi le camp aurait été très différent et un souvenir moins bon.

« (...) Pis, heu, on a passé tellement de bons moments qu'en fait ce camp, il est devenu trop bien, même si c'était au milieu du désert, ou bien au milieu de je sais pas où, ça aurait été trop bien parce qu'il y avait les bonnes personnes. (...) » (Julie)

Les deux filles (2/2) ont insisté sur cette complicité dans le groupe Canada, en exprimant combien il aurait été difficile pour elles de partir avec le groupe de *La Fontanelle*, s'il avait été constitué après le départ de certaines filles et l'arrivée de nouvelles.

« Si je devais refaire le Canada, je ferais avec le même groupe, mais au tout début de mon placement pas maintenant. » (Julie)

Les deux répondantes (2/2) nous ont confié que le Canada était une expérience qui liait, elles ont pu apprendre à se connaître, elles ont également pu se lâcher, rigoler de manière différente qu'au foyer de *La Fontanelle*. On remarque à nouveau une certaine complicité dans le groupe, leur ont permis d'être en confiance et de se « lâcher » plus facilement.

« Ouais. Passer 6 semaines avec une fille tout le temps dans la tente et passer 5 mois à La Fontanelle ça revient au même. C'est même encore plus fort le Canada. » (Marine)

Nous avons pu constater à travers les paroles d'une interviewée (1/2) que le groupe était soudé, qu'il existait une forte unité entre les filles, qui arrivaient à se mettre d'accord entre elles pour transgresser certaines règles. Elles nous ont raconté que, ensemble, elles avaient ressenti une force et que cette union leur avait permis d'aller à l'encontre du règlement imposé par l'adulte.

« (...) Et nous on se mettait tout le temps d'accord. Eh, les filles, vous êtes ok de pas aller au trou parce que c'est moi qui dois le creuser dans 2 jours et tout. (...) Y a que les éducs qui allaient (...) » (Marine)

Une des questionnées (1/2) nous a confié combien elles étaient solidaires entre elles, qu'elles n'auraient pas laissé tomber l'une de leur camarade si cette dernière s'était trouvée en difficulté.

« (...) Ben qu'un groupe c'était uni, pis que c'était solidaire, pis que par exemple, si y avait quelqu'un qui était dans la merde, ben il allait l'aider de toute façon (...) ». (Julie)

Résumé :

Voici les éléments importants que nous avons récoltés auprès des filles en termes de solidarité :

- ➔ Les filles s'entraidaient beaucoup dans les tâches physiques.
- ➔ Elles étaient aidées par l'adulte lorsqu'elles rencontraient des difficultés dans l'accomplissement de certaines tâches.
- ➔ Les filles étaient ravies de l'aide que leurs camarades apportaient.
- ➔ Les obstacles à l'entraide pouvait être de l'ordre du règlement, ou encore dus au comportement de certaines d'entre elles.
- ➔ Il ressort que, pendant ce camp, elles avaient une alliée avec qui elles pouvaient partager plus facilement leurs problèmes ou leurs désirs.
- ➔ Les jeunes ont exprimé l'importance de la présence d'une tierce personne.
- ➔ Le climat de confiance qu'elles ont pu instaurer pendant ce camp leur a permis de révéler leurs sentiments, de se donner des conseils. Elles ont ainsi pu créer une grande cohésion entre elles.
- ➔ Cette expérience a incité les filles à développer une grande solidarité au sein du groupe.

Différences entre les genres

La première différence que nous avons pu constater entre les garçons et les filles est le domaine dans lequel ils ont besoin d'aide. Par exemple, les garçons vont plus facilement être aidés dans la confection des repas, alors que pour les filles, l'aide se révèle nécessaire plutôt dans un domaine où une bonne condition physique est exigée, comme la coupe du bois. Est-ce pour remédier à leurs fragilités ?

Pour les garçons, l'aide est plus utilitariste. Ils vont rechercher plutôt une récompense, une compensation pour l'aide apportée à l'autre. Les filles, au contraire, vont observer et aider leurs camarades dans le besoin, tout en recherchant une compensation plutôt au niveau moral, tel un remerciement ou une appréciation de la part de l'autre.

Les filles ont exprimé l'aide apportée par les éducatrices lorsqu'elles étaient en difficulté ; alors que les garçons ne se sont pas exprimés sur ce sujet.

Nous avons constaté que certains garçons ont des difficultés à accepter tous les jeunes du groupe, chose que nous n'avons pas retrouvée chez les filles. Nous avons remarqué que chez les garçons, l'affect joue un rôle dans l'acceptation de l'autre.

Lorsque les garçons sont confrontés à une situation de compétition, il s'ensuit la zizanie au sein du groupe, contrairement aux filles qui ne semblent pas adopter ce type de comportement.

Similitudes entre les genres :

Nous avons découvert de la réciprocité aussi bien chez les adolescents que les adolescentes. J'aide et je suis aidé en retour.

Les deux groupes sont limités par le comportement négatif de leurs pairs. Exemple : Mickaël et le matériel ou encore Julie ou Marine sur le canoë qu'accompagnent deux filles qui ne payent pas.

Les deux sexes ont besoin des autres, plus précisément d'une personne pour se motiver, partager ou tout simplement pour s'amuser ou rigoler. Ils ont presque tous une relation privilégiée avec un membre du groupe. Cependant, les filles vont plutôt rester au niveau du groupe alors que les garçons vont privilégier les relations duelles.

L'un des garçons ainsi qu'une des filles apprécie l'aide ou le soutien, par la présence d'un autre camarade.

Aussi bien les garçons que les filles ont parlé du climat de confiance dans lequel ils ont baigné durant leur expérience au Canada. Ils ne se sentaient pas jugés par les personnes qui les entouraient. Ils vont même jusqu'à dire combien ils étaient contents des camarades avec qui ils ont partagé leur vie en camp et ont ressenti une très grande entraide dans les deux groupes.

Filles et garçons ont parlé tous deux de ce formidable esprit de solidarité qu'ils ont pu vivre au Canada et qu'ils n'ont que peu retrouvé dans d'autres camps ou à *La Fontanelle*.

6. SYNTHÈSES

Dans ce chapitre, nous avons repris chaque hypothèse de manière à les valider totalement, partiellement ou aucunement et nous avons mis en évidence les observations et renseignements significatifs les concernant.

Hypothèse 1

La première hypothèse émise au début de ce travail a été que :

La rupture créée par la pédagogie par l'expérience est le seul moyen de rompre avec l'environnement « toxique » des adolescents en difficultés placés en institution.

Nous avons défini la **rupture** comme étant une séparation d'avec les proches durant une période déterminée, un changement d'environnement, d'habitudes, de confort et de comportements usuels.

R. Jaccard¹¹³ évoque également cette notion : l'objectif de la pédagogie par l'expérience est de créer une rupture, en faisant quitter la « Zone » du jeune c'est-à-dire son lieu de domicile, sa famille et ses amis, afin de l'insérer dans un contexte où la nature domine, par exemple, le Canada. L'adolescent pourra ainsi déconnecter avec son milieu, ses difficultés (consommation, violence, états dépressifs), sa cellule familiale « violente voire malsaine » et l'influence de ses pairs.

Selon nous, tous les facteurs précités rendent l'environnement du jeune « toxique ». Par ailleurs, lorsque nous avons dressé les portraits des adolescents interrogés, nous nous sommes rendus compte que les garçons ont été placés principalement pour des raisons de consommation de cannabis, de délits commis (vols, escroquerie,...), de rupture scolaire, familiale et, pour l'un d'entre eux, pour un problème additionnel de logement. Il est donc avant tout question de placements pénaux. Les filles, quant à elles, rencontrent des difficultés relationnelles, comportementales et familiales. Lors des entretiens, les deux genres disent avoir eu besoin d'une coupure permettant de sortir de leur environnement que nous appelons « toxique » et que R. Jaccard nomme la « Zone » pour un certain temps.

Nous avons souhaité conserver ce terme, certes un peu fort pour les problématiques qu'il englobe, les souffrances qu'il entraîne, le poids qui pèse sur les épaules de nos jeunes et l'effet envahissant qu'il a dans l'univers de ces derniers.

Nous avons dégagé ensuite de nos différents instruments de récoltes des données, les axes suivants :

Une **perte de repères** engendrée par l'éloignement. Les jeunes se sont retrouvés à des milliers de kilomètres de leurs proches, de leurs lieux d'habitation, sans moyen d'entrer en contact avec leurs chers. La distance a également suscité un cruel manque affectif qui nous fait penser qu'il leur a fallu partir pour qu'ils se rendent compte de l'importance de leurs proches. Comme l'évoque M. Fize¹¹⁴, la sécurité est l'un des sept besoins capitaux de l'adolescent. Cette assurance est généralement donnée par les parents, perdue momentanément et/ou déjà perdue par les relations que les adolescents cultivent ou ont entretenues. A notre avis, cette perte de sécurité suscite le besoin de rechercher un nouvel équilibre. D'après les propos que nous avons recueillis, le jeune retrouve une certaine harmonie auprès d'un autre jeune ou du groupe. Les répondants nous ont dit s'être serrés les coudes dans les bons comme dans les mauvais moments de l'expérience canadienne.

Nous pensons de manière générale que pouvoir compter sur quelqu'un rassure, atténue le sentiment de solitude et l'absence de marques de références. Ceci est d'autant plus vrai lorsque l'environnement est exigeant.

L'adaptation à un environnement insolite et hostile a été tumultueuse. Les principales difficultés rencontrées, développées majoritairement durant nos entretiens, ont été les désagréments causés par la quantité démesurée de moustiques et par la pluie. Les protections mises à disposition se sont révélées peu efficaces face à l'envahissement d'insectes. La vie quotidienne s'est organisée en fonction des moustiques. Les jeunes ont été tenus de regagner rapidement leur tente le soir. Pour la préparation des repas, ils ont dû tenir compte des prévisions météorologiques qui venaient compliquer la réalisation de cette tâche.

La modification des habitudes de vie en a bouleversé plus d'un. Les jeunes l'ont évoquée durant les interviews et les évaluations. La nourriture est apparue en nombre et en variété insuffisante. Le rationnement de cigarettes a été complexe, puisque les infrastructures

¹¹³ Cité in *Concept général de la Fontanelle : Philosophie, organisation générale, options socio-éducatives, secteurs d'activité* (2000). Mex (Vs). P. 70.

¹¹⁴ FIZE, M. (février 2006). *L'adolescent est une personne*. Paris : Éditions du Seuil.

commerciales étaient inexistantes en plein Bush canadien. Le confort y était différent et des moindres. Les besoins naturels s'effectuaient dans un trou, à quelques mètres du campement. Les nuits se déroulaient sous tente. Les douches se prenaient dans la rivière. Les activités hebdomadaires et les responsabilités étaient différentes (pagayage, intendance matériel et nourriture, etc.)

La plupart d'entre eux ont dû changer leurs **comportements usuels**. Dans ce contexte peu ordinaire, une jeune fille ne pouvait plus exercer son contrôle sur tout un chacun et elle a appris le lâcher-prise, par exemple. Un garçon n'était plus en mesure d'agir de manière individuelle et selon ses désirs. Il a été « contraint » à tenir compte de l'ensemble du groupe.

Au regard des diverses observations mentionnées ci-dessus, nous avons donc pu affirmer qu'il y a eu rupture et cette rupture a été multiple : géographique, familiale, dans les habitudes de vie et de comportements. Le camp a non seulement permis de couper avec le contexte « toxique » des jeunes pour les motifs cités dans le premier paragraphe, mais il leur a aussi donné un espace pour agir et vivre autrement.

Par conséquent, est-ce que notre postulat de départ selon lequel la rupture créée par la pédagogie par l'expérience peut être considérée comme seul moyen de rompre avec le milieu nuisible des adolescents placés en institution s'avère juste, correct, adéquat, pertinent ?

A notre avis, la rupture représente effectivement un moyen de ne plus être en contact direct avec ce qui est néfaste. Le camp au Canada empêche les jeunes de succomber à toute tentation (consommation, délit, fréquentation, fugue,...) alors qu'un placement ordinaire peut leur donner l'opportunité de fuir et de replonger. Au milieu du Bush il n'y a aucune échappatoire. Même s'il y a des tentations, ils n'ont pas les moyens de les assouvir. La rupture devient alors effectivement un procédé efficace, mais aucun élément provenant de nos outils de recueil de données n'indique qu'il s'agit de l'unique manière d'y parvenir. Pour finir, suite aux diverses réflexions posées précédemment, nous pensons qu'il serait plus judicieux de reformuler notre hypothèse comme suit :

La rupture créée par la pédagogie par l'expérience est un moyen de rompre avec l'environnement « toxique », avec les habitudes de vie et les comportements usuels des adolescents en difficultés placés en institution.

Hypothèse 2

La deuxième hypothèse articulée admet que :

La rupture créée par la pédagogie par l'expérience apporte une meilleure estime de soi et une remise en question des adolescents en difficultés placés en institution.

Ce postulat comprend deux concepts : **l'estime de soi et la remise en question**. Tout d'abord, nous nous sommes concentrées sur l'estime de soi. Puis, dans un deuxième temps, nous nous sommes penchées sur la remise en question.

Avant tout, voici la définition de **l'estime de soi** selon Duclos Germain et al. « L'estime de soi est la valeur qu'on s'attribue dans les différents aspects de la vie. »¹¹⁵ Ces auteurs ont également souligné que l'adolescent examine ses aptitudes et fragilités par le biais d'un discours interne qui lui permettra de nourrir son estime de lui-même ou au contraire de se dévaloriser. De plus, la construction de l'estime de soi passe en premier lieu par un apprentissage de soi qui demande un jugement objectif de ce que le jeune repère en lui. Ce n'est qu'ensuite qu'il pourra se reconnaître.

Nous avons présenté ensuite les différents points abordés par les adolescents dans les différentes méthodes de récoltes de données.

Nous avons remarqué que tant les garçons que les filles ont découvert et nommé **leurs forces et leurs faiblesses**. Pour visualiser ces différents éléments, nous avons constitué une liste des différents domaines et actions où les jeunes ont identifié leurs compétences et leurs difficultés. Nous avons commencé par la découverte de leurs forces.

Les compétences désignées par les jeunes sont les suivantes : la créativité, la force physique, la force mentale, la confrontation à leurs peurs, l'acquisition de nouvelles tâches. Certains ont mis en avant les forces qu'ils ont mobilisées lors de ce camp, telles que leur endurance et leurs forces physiques, l'écoute des autres, la mise en avant de leur habilité intellectuelle. Dans ces exemples, nous avons pu constater que les jeunes ont découvert passablement de forces qui les ont motivés et valorisés tout au long du camp. Ils ont su mobiliser leurs aptitudes pour pallier certaines difficultés dues à l'environnement, à leurs changements d'habitudes, à l'éloignement géographique et relationnel.

Dans les deux groupes, il existe des difficultés (faiblesses) qui ressortent de manière évidente comme la consommation excessive de cannabis, le manque de persévérance, le manque de confiance en soi, la difficulté à communiquer et à s'affirmer. Ils ont également une grande crainte que les découvertes sur leurs compétences ne soient pas acquises pour toujours. Pour certains, l'endurance physique était une force. Pour d'autres, ils se sont rendu compte qu'ils n'avaient pas obligatoirement le physique escompté. D'autres craintes ressortent mais à plus petite échelle, telles que ne pas pouvoir se maîtriser, manquer de concentration et la difficulté à accepter certaines remarques.

Nous avons remarqué qu'il existe chez chacun des jeunes des difficultés et des faiblesses qu'ils ont dû affronter durant le camp. Cette reconnaissance de leurs faiblesses va leur permettre de mieux se comprendre et ainsi de vivre en connaissance de ses propres limites.

Nous avons également constaté, que les adolescents éprouvent un **sentiment de fierté** et de grande satisfaction d'avoir participé et vécu jusqu'au bout ce camp au Canada, preuve d'une certaine forme de valorisation.

¹¹⁵ DUCLOS, G., LAPORTE, D. et ROSS, J. (2002). *L'estime de soi des adolescents*. Québec, Canada : Éditions de l'Hôpital Saint-Justine.

Nous avons pu ainsi observer que la plupart des jeunes interviewés et auteurs de lettres-thèmes et de bilans ont réussi à identifier aussi bien leurs forces que leurs faiblesses. Ils ont effectué des apprentissages et des découvertes dans des domaines bien distincts favorisant, à priori, le développement de l'estime de soi. Ils ont trouvé en eux ce qu'ils ignoraient posséder et sont parvenu à dresser leurs autoportraits de façon très objective, signe d'une bonne connaissance d'eux-mêmes.

Comme cité ci-dessus, les jeunes ont pris conscience de leurs forces et de leurs faiblesses, mais nous ne pouvons pas dire s'ils sont dans la compréhension, l'assimilation l'acquisition et l'acceptation de ce qu'ils ont découvert. En effet, l'accès à une bonne estime de soi est tout un processus. Comme le mentionne R. Poletti R. et B. Dobbs¹¹⁶, certaines personnes peuvent avoir une grande estime d'elles-mêmes dans certains domaines et nullement dans d'autres. Ce qui explique également la complexité d'évaluer le niveau et la qualité de l'estime de soi. Cela ne veut pas dire que si un jeune a une bonne estime de soi dans le domaine de la créativité et une mauvaise estime de soi dans les tâches physiques, il a globalement une mauvaise estime de lui ; c'est pourquoi, dans notre recherche, il nous est difficile d'affirmer pour chacun des jeunes où il se trouve avec son estime de soi.

Pour conclure, nous pouvons dire que l'hypothèse de l'estime de soi est difficilement mesurable au niveau de la qualité de l'estime que chaque jeune a de lui-même. Nous ne pouvons pas affirmer si un jeune a une meilleure image de lui après son expérience au Canada. Nous pensons qu'il faudrait évaluer à plus long terme cette problématique. Néanmoins, nous pouvons certifier que la pédagogie par l'expérience amène les jeunes à découvrir de nouvelles compétences, à observer des forces peu mises en pratique, à découvrir certaines de leurs limites et de leurs faiblesses. Si ce camp a permis aux jeunes de partir à la découverte d'eux-mêmes, nous ne pouvons pas affirmer s'il a contribué à l'apogée de l'estime de soi chez les jeunes.

Nous pensons donc qu'il serait plus judicieux de reformuler l'hypothèse ainsi :

La rupture provoquée par la pédagogie par l'expérience a permis aux adolescents en difficultés placés en institution de découvrir et d'identifier un certain nombre de forces et de faiblesses.

Après cette reformulation, nous évoquons ici la **remise en question**. Il s'agit ici de prendre conscience des situations et des événements qualifiés comme inadéquats selon les normes sociales et s'interroger sur la capacité des jeunes à modifier leurs comportements afin qu'ils soient en conformité avec les normes de la société. Nous avons cherché à répondre à notre idée de départ selon laquelle l'adolescent doit donner sens à l'expérimentation vécue ou en cours pour pouvoir démarrer une remise en question. Comment vivre pleinement une activité, un travail, un voyage, si nous n'en connaissons pas les raisons et les buts, les atouts qu'ils peuvent engendrer ?

Nous avons pu constater que tel a été le cas. Chacun a pu donner sa définition et son interprétation des objectifs du camp. Une grande majorité a donné sens à ce « voyage ». Pour certains, il a été question d'une expérience, d'une aventure, d'une « claque » permettant de se rendre compte que quelque chose était en dissonance. Ce n'est pas le chemin qu'ils ont emprunté jusqu'à aujourd'hui qui est conforme à ce que les normes, la famille et la société attendent d'eux. « Il faut que ça change. » « Il faut que JE change ». Cette pronominalisation est fondamentale. Selon M. Vaillant¹¹⁷, l'individu doit se sentir aussi bien acteur (= je l'ai fait. Si j'en suis là aujourd'hui c'est parce que j'ai commis une faute) qu'auteur (= j'en réponds. Mon placement est le moyen de répondre à mes actes, de payer

¹¹⁶ POLETTI, R. et DOBBS, B. (1998). *L'estime de soi ; un bien essentiel*. Bernex/Genève, Suisse: Éditions Jouvence.

¹¹⁷ VAILLANT, M. (1999). *La réparation de la délinquance à la découverte de la responsabilité*. Paris : Editions Gallimard, Collection sur le champ.

en quelque sorte mes erreurs). Selon S. Vanistendael et J. Lecomte¹¹⁸, l'explication intrinsèque est d'importance : je suis à l'origine des comportements non-conformes et un changement sera possible lorsque je l'aurai décidé. Je dois être preneur.

À ce propos, les jeunes ont été capables de partager avec nous plusieurs exemples. Ils ont été en mesure d'exprimer les raisons pour lesquelles ils consomment du cannabis et quels sont les méfaits de leur consommation tout en s'attribuant leur part de responsabilité. Pendant six semaines, ils se sont abstenus ; seront-ils capables de persévérer ? Ils éprouvent également des regrets quant à leurs actes passés et les actions perpétrées avant et durant le séjour au camp. Leur compréhension du sens du camp évoqué dans le paragraphe précédent et l'attribution causale dont ils ont pu faire preuve dans les exemples ci-dessus leur ont donné l'opportunité de mettre en route prises de conscience et processus de changement.

Nous avons remarqué, à la lumière des trois moyens de recueil des données, qu'il y a eu modification de comportement grâce à différents apprentissages. Par exemple, la vie en groupe ne permet plus d'être individualiste. Les adolescents ont appris l'entraide durant le camp. Ils se sont aperçus qu'il fallait faire preuve de persévérance pour atteindre leurs objectifs. Selon les dires des jeunes interrogés, au Canada, si on lâche, on reste seul, sans échappatoire, personne ne vient vous chercher. D'autres jeunes se sont rendu compte qu'il était temps de s'émanciper, faire le deuil de l'enfance en devenant petit à petit des adultes. Au milieu du Bush, personne n'est là pour effectuer les tâches de l'autre. Ils se sont rendu compte également de la valeur de la nourriture et de l'argent. Ces constats rejoignent l'idée développée dans la synthèse de la première hypothèse dans laquelle nous évoquions qu'il était impossible de continuer à adopter les comportements habituels et qu'il fallait par conséquent trouver de nouvelles stratégies.

Il ressort des bilans et des entretiens que nous avons eus avec les jeunes que ces derniers portent un regard différent sur leurs familles. La famille est devenue plus importante. Elle l'a certainement toujours été, mais les difficultés rencontrées ont peut-être rendu les jeunes aveugles à l'affection de leurs familles respectives. L'un d'entre eux a exprimé lors de notre entrevue son souhait de passer plus de temps auprès des siens après ce qu'il avait vécu au Canada. Nous avons le sentiment qu'une fois éloignés de leurs familles, ils réalisent la valeur de choses irremplaçables tels que les parents, les infrastructures, les aliments, le matériel. La fréquentation de leurs pairs a fait l'objet d'un tri. En les côtoyant jour après jour, il leur a été difficile de prendre conscience des aspects négatifs de certaines fréquentations. Lors des entrevues et dans les lettres-thèmes, ils disent avoir ouvert les yeux sur certaines amitiés « malsaines » et avoir pris conscience de la mauvaise influence de certains amis d'autrefois.

Ainsi, notre hypothèse selon laquelle la rupture créée par la pédagogie par l'expérience permet une remise en question des adolescents placés en institution se trouve validée. Nous pensons que le camp Canada sème des graines chez ces jeunes qui portent et/ou porteront des fruits. Ils réfléchissent, prennent conscience, envisagent et ont l'intention de changer à propos des erreurs commises dans le passé, de leurs modes de vie, leurs rapports à différentes consommations et à la qualité de leurs relations. Mais qu'en sera-t-il une fois de retour en Suisse ? L'avenir le dira.

¹¹⁸ VANISTENDAEL, S. et LECOMTE, J. (2000). *Le bonheur est toujours possible, construire la résilience*. Paris : Editions Bayard.

Hypothèse 3

La troisième hypothèse présume que :

La rupture créée par la pédagogie par l'expérience conduit les adolescents en difficulté placés en institution à un élan de solidarité.

En guise d'introduction, nous avons donné une définition globale de la **solidarité**. Avant tout, la solidarité s'établit lorsque plusieurs personnes sont en corrélation. La solidarité est construite sur un lien social et s'appuie sur des notions de « justice » et de « générosité ». Nous avons remarqué que la solidarité réside « la dépendance mutuelle entre les hommes »¹¹⁹ ou encore, selon le Larousse, le constat que les êtres humains sont **interdépendants**. La solidarité fait aussi référence à **l'affect**. Il existe un sentiment qui incite les personnes à s'octroyer une aide réciproque. Selon R. Chappuis¹²⁰, la solidarité comprend donc la mutualité à travers laquelle il y a un échange pour l'intérêt général de la collectivité, d'un groupe.

Une fois posées les notions théoriques de la solidarité, nous avons présenté les éléments importants dont les jeunes nous ont fait part durant les entretiens, les bilans et les lettres-thèmes.

Durant les entretiens, les garçons et les filles, nous ont raconté que pendant le camp au Canada, ils ont **su s'entraider** lors des tâches qui leur étaient plus difficiles à accomplir telles la cuisine, ou les tâches physiques comme la découpe de bois. Pour certains, aider équivalait à recevoir quelque chose en retour (manger, rapidité, etc.)

Ils ont exposé que **l'autre, la personne qui est à leurs côtés, est importante**. Pour eux, la présence, les paroles, les rires leur suffisaient. La compagnie d'une tierce personne leur apportait aussi un grand soutien dans l'accomplissement des tâches. Pour d'autres, aider un camarade leur procurait satisfaction; ils étaient contents de donner un coup de main à leurs pairs.

Dans les données récoltées, nous avons également découvert, que la plupart des répondants a noué une **relation privilégiée** durant ce camp. Si ce lien particulier avec une personne en qui le jeune pouvait se confier a été source de réconfort et de motivation, le groupe dans son ensemble n'était pas pour autant mis de côté. En effet, le profond respect et la confiance qui se sont instaurés au sein du camp ont permis à un certain nombre d'entre eux de se dévoiler durant le pow-wow. Ils nous ont dit n'avoir jamais rencontré durant d'autres camps ni même à *La Fontanelle* autant d'élan de solidarité. Ce camp a fait naître un esprit de complicité et un sentiment de cohésion au sein du groupe présent. L'aventure Canada, disent-ils, est une expérience qui lie.

Nous avons pu observer deux sortes de solidarité : 1) aider l'autre parce qu'il est en difficulté et être là pour lui 2) apporter de l'aide, car en retour il y a une récompense physique ou morale. Selon R. Chappuis¹²¹, ce besoin de reconnaissance fait partie intégrante de la solidarité, de ce désir de réciprocité qui s'inscrit dans un acte quel qu'il soit. La solidarité n'est pas un acte altruiste, mais un réel échange. Aider est source de satisfaction et motive les jeunes à continuer dans cette voie et à poursuivre leur « aventure » canadienne.

Nous avons constaté dans cette première partie que les jeunes ont également un grand besoin de l'autre : l'autre peut être un être unique, un allié, celui avec qui il a pu créer des liens forts. L'autre peut être aussi le reste du groupe. La solidarité ici ne se traduit pas

¹¹⁹ ***. (2009) *Le petit Larousse 2010*. Paris : Larousse. P.950.

¹²⁰ CHAPPUIS, R. (1999). *La solidarité : L'éthique des relations humaines*. Paris : Presses universitaires de France.

¹²¹ Loc.cit.

seulement par une aide physique telle qu'aider à couper le bois, mais également par le rapport-même à l'autre : l'autre est important parce qu'il motive, écoute ou est tout simplement là près de moi. Nous avons remarqué que l'affectif et l'émotionnel jouent également un grand rôle dans l'aide apportée aux autres ; il y a un besoin de reconnaissance et de soutien de la part d'un camarade. Comme nous avons pu le remarquer et selon R. Chappuis, l'amitié entre les gens est une forme d'énergie qui rapproche les personnes qui se ressemblent, une énergie « qui s'incarne dans la pratique de la solidarité, conçue comme acte de raison et comme manifestation de l'amour. »¹²² Nous pouvons appuyer ces paroles en nous référant à Le Breton¹²³, pour qui l'activité en groupe renforce le lien social et conforte le jeune dans ses valeurs et dans la reconnaissance de son partenaire. Elle entraîne la prise de conscience de l'autre et alimente ainsi le sens de la responsabilité.

La solidarité a pourtant ses **limites** qui sont de trois ordres. On découvre une première limite dans les **comportements** non-coopératifs et sélectifs de quelques jeunes lorsqu'ils effectuent certaines tâches, par exemple lorsque les jeunes n'aident pas à ranger le matériel. Ce comportement fait obstacle à l'esprit de solidarité.

La deuxième est la **mise en compétition** : lors d'un jeu organisé durant le camp, la solidarité a disparu momentanément pour faire place à l'esprit de compétition entre les groupes concurrents. Cependant, elle a refait son apparition une fois le jeu terminé.

La troisième limite est de l'ordre **affectif**. Certains disent avoir eu des difficultés à être solidaires avec d'autres jeunes avec qui ils avaient moins d'affinités.

Nous avons remarqué que les limites se situent à un niveau différent selon la situation. Pour le premier exemple, la compétition et le manque de coopération ont mis un terme à l'esprit de solidarité mais uniquement pendant une durée limitée dans le temps. Les discussions entre les différents agents « perturbateurs » ont permis une clarification et un retour de l'entraide. Comme le citent les jeunes, il y avait aussi un grand respect entre eux. Ce respect a peut être permis de passer outre leur mauvaise entente pour accomplir les tâches ensemble.

Nous avons pu constater que la pédagogie par l'expérience conduit à la solidarité au sein du groupe. Selon le témoignage d'un jeune, il aurait été difficile d'effectuer cette expérience canadienne sans un esprit de solidarité; il y aurait sûrement eu plus de jeunes qui auraient perdu le contrôle d'eux-mêmes. Les jeunes ont reconnu qu'ils ne pouvaient avancer tout seuls, qu'ils ont eu besoin des autres pour accomplir les diverses tâches quotidiennes, pour payer et affronter les obstacles. Nous pensons que ces dires résument bien le camp au Canada en termes de solidarité.

¹²² Ibid. P. 15.

¹²³ Cité in BOVARD, G. (Août 2007). « *Dis moi et j'oublierai montre moi et je me souviendrai peut être fais moi faire et je comprendrai* ». Givisiez : HEF-TS.

Hypothèse 4

La quatrième et dernière hypothèse suppose que :

Lors de la rupture créée par la pédagogie par l'expérience, les filles et les garçons adoptent des comportements différents.

Tout au long de notre analyse, nous nous sommes aperçues qu'il existe autant de différences que de similitudes entre les genres. En guise de synthèse, nous les avons toutes rassemblées et nous avons illustré chacune d'entre elles par un exemple tiré de l'expérience des jeunes ayant effectué ce camp au Canada.

Nous avons constaté que les filles exprimaient plus facilement leurs sentiments que les garçons. Les filles parlent de l'éloignement en termes de tristesse, alors que les garçons le considèrent comme une perte de repères ou comme un moteur pour avancer, sans qu'ils s'autorisent à parler des sentiments que cet éloignement éveille en eux. Selon Novelle Dafflon A.¹²⁴, les filles parviennent plus facilement à mettre des mots et à partager leurs émotions, ceci dès leur plus jeune âge. Les garçons, quant à eux, les communiquent plus difficilement.

Concernant l'identification de leurs compétences et de leurs faiblesses, les deux groupes ont eu plus de difficulté à exprimer leurs forces. Néanmoins, cela est beaucoup plus visible chez les garçons que chez les filles, à travers leurs lettres, leurs entretiens et leurs bilans.

Pour les garçons, la principale difficulté repérée dans leurs bilans se situe au niveau de leur consommation de stupéfiants, qui est considérée comme une faiblesse lorsque son usage est excessif, qui devient une échappatoire et finalement une entrave dans leurs parcours. Selon M. F. Padioleau¹²⁵, les garçons ont de la peine à s'ouvrir et à parler de leurs ressentis. Ils ressassent leurs doutes et leurs soucis et, incapables de mettre des mots sur leurs maux, préfèrent se réfugier dans la consommation d'alcool ou de cannabis. Les problématiques décelées par les filles dans leurs évaluations se sont articulées autour des tâches de la vie quotidienne. Elles sont rarement autonomes ou ordonnées et rencontrent des difficultés d'ordre comportemental et/ou relationnel.

Au niveau de l'appartenance au groupe, les deux sexes ont des relations privilégiées avec une seule personne. Si, les filles parlent plus volontiers de leur rapport avec le groupe, les garçons quant à eux n'en parlent pas ou très peu. Chez eux, c'est la relation privilégiée qu'ils entretiennent avec un autre jeune qui prime sur la relation avec le groupe. Cependant, si nous nous arrêtons un instant sur les notions théoriques développées par B. Chapelier¹²⁶, nous nous rendons compte que ce sont plutôt les filles qui vivent une relation à deux, voire à trois ou en petit comité, alors que les garçons ont peu de relations avec une ou deux personnes particulières et privilégient le groupe. Dans cette expérience, c'est donc l'inverse qui se produit.

Par rapport à l'entraide, les deux genres apprécient les coups de main apportés par chacun des participants et la réciprocité. Ils aiment la présence de l'autre. Avoir quelqu'un à leurs côtés leur a permis de se motiver. Ils se sont fait mutuellement confiance et ont donc osé exprimer tant les bons fonctionnements que les dysfonctionnements au sein du groupe. Chacun des deux groupes dit n'avoir jamais rencontré autant de solidarité que dans ce camp au Canada. Si les garçons recherchent une récompense comme manger, être plus rapide, les filles offrent et reçoivent leur soutien parce que cela leur fait plaisir ; elles ont rarement évoqué vouloir en tirer des bénéfices.

¹²⁴ NOVELLE DAFFLON, A. (2006). *Filles-garçons, socialisation différenciée ?* Presses universitaires de Grenoble.

¹²⁵ PADIOLEAU, M. F. (1989). *Les 13-18 ans : ce qui se passe dans leur corps et dans leur cœur*. Paris : Editions Balland.

¹²⁶ CHAPELIER, B. et al. (2000). *Le lien groupal à l'adolescence*. Paris : Edition Dunod.

Des difficultés similaires ont été rencontrées au niveau de l'endurance (travaux physiques exigeant de la force physique) et de la persévérance pour aller jusqu'au bout de ce qu'ils souhaitent entreprendre (atteindre des objectifs, réaliser une tâche, arrêter de fumer).

Les deux groupes parlent également du manque de confiance en eux. Lorsque les jeunes n'osent pas s'affirmer et se positionner, le manque de confiance devient un obstacle à la réalisation de leurs projets d'avenir. En parallèle, filles et garçons disent avoir découvert des aptitudes qu'ils n'auraient jamais pu soupçonner. Tous deux disent combien ils ont été fiers d'avoir été au bout de cette aventure, avec tout ce que cette aventure implique. Selon E. E. Maccoby E. et C. N. Jacklin¹²⁷, l'autosatisfaction et la confiance en soi sont analogues au sein des deux genres, durant les périodes de l'enfance et de l'adolescence. Ce phénomène persisterait à l'âge adulte puisque les renseignements que les auteurs possèdent n'indiquent aucune différence.

Les moustiques et le manque de confort ont ennuyé aussi bien les filles que les garçons. Les deux bandes ont dû changer leurs habitudes face à cet environnement hostile. Filles et garçons ont pris conscience de leurs actes passés et les ont regrettés. Tous deux ont décidé d'apporter des changements à leur mode de vie. Concernant la préparation au camp, les filles et les garçons ont dit ne pas avoir été préparés mentalement. Ils étaient anxieux de savoir ce qu'ils allaient réellement découvrir.

Pour finir et au terme de ces constats, nous pouvons répondre qu'effectivement, filles et garçons vivent quelques situations de manière différente. Hélène Montardre¹²⁸ explique cette différenciation entre les genres par des facteurs biologiques Mais pas seulement : notre éducation, notre histoire, notre culture, le contexte dans lequel nous vivons, nos conditions de vie, les images et les différents modèles véhiculés par la société jouent aussi un rôle dans la construction de notre personnalité et de notre identité. A notre avis, nous ne pouvons prédire ou comprendre un comportement selon l'appartenance à un genre. Nous sommes des êtres humains avant tout. Les jugements et explications par rapport aux attitudes adoptées et réactions exprimées par les uns et par les autres seraient trop hâtifs, catégoriques et même stéréotypés. Des exceptions existent au sein-même des groupes. Il a été intéressant de découvrir toutes ces dissemblances et ressemblances et de donner la parole aux jeunes. Sur la base des expériences que nous avons enregistrées, il serait plus adéquat de dire que chaque jeune a vécu la rupture provoquée par la pédagogie par l'expérience de façon très personnelle, avec des parcours qui se regroupent fréquemment et se séparent également. Le postulat sera donc conservé puis qu'il n'est pas erroné en soi.

¹²⁷ MACCOBY, Eleanor E. et JACKLIN, C. N in La différence des sexes, questions de psychologie. HURTIG, M.C. et PICHEVIN, M.F. (1986). Paris : Editions Tierce.

¹²⁸ MONTARDRE, Hélène (2001). *Filles et garçons, êtes-vous si différents ?* Paris : Edition de La Martinière Jeunesse.

7. BILAN

Nous voilà arrivées au terme de notre démarche. Avant de la clore officiellement, nous marquons un temps d'arrêt afin d'analyser le chemin parcouru. A quelles difficultés avons-nous été confrontées ? Quelles sont les limites que nous avons identifiées ? Quels enseignements en avons-nous retirés ? Quelle(s) suite(s) donner à ce travail ?

7.1 Difficultés rencontrées et limites de notre recherche

En prenant du recul, certaines étapes de notre travail auraient pu effectivement être effectuées différemment. Cependant, la tâche aurait été difficile et ce pour diverses raisons. Difficultés et limites peuvent alors être associées.

L'un des points de départ de l'élaboration de notre écrit, après la sélection des concepts théoriques et le choix de la méthodologie, a été le listing d'un certain nombre de risques. Phase importante et bénéfique puisqu'une fois la liste dressée, nous savions à quels éléments précis nous devons être attentives. Ses risques se sont-ils confirmés ? Et si tel a été le cas, comment y avons-nous remédié ?

Le premier risque perçu a été notre subjectivité. Nous présumions qu'elle pouvait avoir un impact sur notre manière d'interpréter et de juger les données récoltées auprès des jeunes. Certains de nos propos n'engagent que nous. Si la majorité de notre travail s'appuie sur des éléments théoriques, nous sommes toutefois conscientes qu'une part de subjectivité persistera toujours. Elle est difficilement maîtrisable. D'ailleurs, cette idée rejoint la crainte que nous avons d'influencer les adolescents lors de la formulation de nos questions. Nous pensons malgré tout avoir eu la position adéquate à leur égard. Nous avons cherché à rester objectives et espérons n'avoir exercé aucune influence, même si nous espérons pouvoir valider nos hypothèses et surtout ne pas nous tromper. Mais n'est-ce pas plus intéressant, enrichissant et formateur de réorienter sa recherche en reformulant les premiers postulats ? A ce propos, nous tenons à ajouter l'extrême rigidité dont nous avons fait preuve tout au long de l'analyse de contenu. Nous tenions à remplir les grilles de façon scrupuleuse, en plaçant chaque citation à sa bonne place et en restituant chaque témoignage le plus fidèlement possible. C'est un procédé qui nous a freinées dans l'avancement de notre travail puisqu'il nous a occupées pendant six mois. Cette prise de conscience, bien que tardive, nous permettra d'agir différemment lors de l'élaboration d'un futur travail.

Nous avons par ailleurs dû faire face à l'écueil de l'âge à savoir le peu d'écart nous séparant des adolescents. Nous avons peur qu'ils ne prennent pas au sérieux notre recherche et puissent ne pas être coopératifs. Nous n'aurions peut-être pas été crédibles à leurs yeux et cela aurait entièrement faussé notre recherche sur le terrain. Finalement, nos rencontres se sont bien déroulées et nos appréhensions se sont révélées sans fondement. Nous avons rapidement su gagner la confiance des jeunes. Nous avons pu le constater très vite, car les jeunes n'ont pas eu trop de difficultés à se livrer lors de nos entrevues. Nous pensons qu'ils ont su rester eux-mêmes et ont répondu de manière sincère. Il est vrai que quelques jeunes sont restés sur la retenue et paraissaient inquiets par peur de donner des réponses fausses et de donner une image négative d'eux-mêmes. Mais nous avons su leur rappeler qu'aucune réponse n'était juste ou fausse, qu'il s'agissait de leur aventure et que nous n'étions en aucun cas dans le jugement. Nous pensons aussi que la fierté d'avoir participé à cette expérience unique et le sentiment d'être valorisé par l'intérêt que nous leur portions, les ont incités à nous communiquer leurs expériences ouvertement.

Pour ce qui est de la recherche théorique et de la sélection des renseignements pertinents à la définition de nos concepts, nous sommes déçues des résultats sur les spécificités entre les deux sexes. Nous n'avons pas obtenu les effets escomptés. D'une part, les différences et les similitudes trouvées semblent être des stéréotypes. D'autre part, très peu d'éléments ont pu être réellement mis en corrélation avec notre thématique. En outre, un certain nombre de variables ont dû également être prises en compte. Pour élargir nos connaissances nous aurions dû pousser la recherche beaucoup plus loin, en approfondissant tous les aspects jouant un rôle dans la construction de la personnalité et de l'identité sexuelle, amenant un individu à être, vivre, se comporter d'une certaine manière. Cependant, notre travail étant varié et portant sur plusieurs pôles à la fois, il nous a été difficile de développer cette notion plus en profondeur.

Une deuxième limite que nous avons identifiée concerne les entretiens. Un certain temps s'est écoulé entre la réalisation du camp et nos entrevues. Il a été difficile pour certains jeunes de retrouver leurs souvenirs parmi les événements de cette année passée à *la Fontanelle*. Néanmoins, nous avons mis en évidence les bons résultats de la part des jeunes, et cela nous a permis d'observer que, même si certains souvenirs étaient flous et difficiles à se remémorer, la plupart des éléments de cette aventure ont été rapportés. Ce laps de temps a pourtant un aspect positif : il a permis aux jeunes de prendre du recul face à leur expérience et leur a donné l'opportunité de mieux évaluer le chemin parcouru.

Pour finir, concernant la mesure de l'estime de soi et de la remise en question, nous nous sommes rendues compte qu'il aurait fallu réaliser des entretiens et des observations sur du plus long terme, en rencontrant les jeunes quelques mois avant leur départ pour le Canada, pendant leur séjour et après le camp. Malheureusement, nous n'en avons ni le temps, ni les moyens. De plus, comment savoir si les jeunes auraient adhéré à cette recherche, qui aurait pu être ressentie comme une intrusion dans leur vie personnelle ? Nous avons obtenu le portrait des adolescents à un moment de leurs parcours, sans connaître ce qu'il en était avant et ce qu'il en sera après. La rupture, la solidarité et les comportements différents et similaires sont, quant à eux, plus facilement qualifiables et quantifiables parce qu'ils sont fondés sur des faits concrets.

7.2 Apprentissages et compétences

En évaluant notre travail, nous avons remarqué qu'il nous était possible de tirer diverses connaissances et aptitudes de cette enquête.

De façon globale, cette démarche a été un perpétuel apprentissage. Nous avons appris à nous organiser face à l'envergure et à l'ampleur de ce travail. Nous avons su nous répartir les tâches et tenir compte des emplois de temps de chacune malgré le bémol évoqué précédemment concernant l'analyse de contenu.

Nous avons été capables de cibler nos recherches théoriques, de sélectionner les informations pertinentes à l'élaboration de notre Travail de Bachelor et de synthétiser nos résultats dans la mesure du possible. Ce dernier exercice a constitué une difficulté pour toutes les deux. Nous avons également fait appel à nos compétences en rédaction, en structuration, en articulation de notions et en reformulation.

Au fil de nos lectures, nous nous sommes familiarisées avec des concepts et une méthode d'intervention qui nous étaient peu familiers. Cela a enrichi nos boîtes à outil de futures éducatrices sociales. Nous avons approché les jeunes en difficulté par le biais des besoins exprimés et nous avons pu nous rendre compte des risques encourus lorsqu'il y avait carence ou cumul de facteurs. Nous savons à présent d'où provient la pédagogie par

l'expérience, quels sont ses objectifs, de quelle manière elle peut être pratiquée et comment elle s'exerce aujourd'hui.

Cette recherche nous a permis de réaliser une démarche scientifique, de préparer des entretiens, de les mener et d'analyser les données recueillies en les argumentant, en les appuyant avec des notions théoriques et en mobilisant parfois notre esprit critique notamment pour les spécificités entre les deux sexes.

Les entrevues avec les jeunes ont été les moments que nous avons le plus apprécié. Les rencontres ont été enrichissantes puisqu'elles nous ont permis de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de départ d'une manière autre que purement théorique. Les adolescents se sont facilement prêtés au jeu et ont eu autant de plaisir à partager leurs expériences que nous avons eu à les écouter.

Pour finir, nous avons eu beaucoup de plaisir à réaliser notre travail et avons été enthousiastes par le sujet dès le premier jour. Il a suscité de vives émotions : soif de connaître, doutes, angoisses, tensions, désir de transmettre quelque chose,... qu'il a aussi fallu gérer. Et pour ne rien oublier, nous avons énormément appris l'une de l'autre et nous nous sommes complétées.

8. CONCLUSION

Après avoir effectué notre travail, nous avons pris le temps d'observer les éléments que nous avons développé, ainsi que les questions qui ont émergé, tant sur la pratique de la pédagogie par l'expérience que sur notre profession comme éducatrice sociale.

8.1 Principaux constats

Au terme de ces quelques mois de recherche, nous avons constaté qu'une telle démarche, réalisée à deux, implique un investissement important en temps de lecture, pour valider et confronter la théorie, en énergie, pour rester fidèle au langage des jeunes, pour garder une attitude professionnelle et pour effectuer les nombreux déplacements, enfin en émotion. Une fois la recherche terminée, il a été nécessaire de prendre un peu de recul.

Travailler à deux a permis la complémentarité, mais a rendu parfois la tâche plus ardue pour garder une version commune. Cela demande des compromis et une discipline de part et d'autre.

Pour une question de délai, de réalisme et d'investissement suffisants, un jour, il faut décider de mettre un point final, même si la fin de cette aventure éveille un pincement au cœur. Quand on est exigeante et perfectionniste, on souhaite toujours peaufiner les données. C'est aussi une marque de maturité que de savoir lâcher prise et de constater dans un esprit positif tout ce qui a été fait en effectuant encore un petit clin d'œil à ce qui pourrait faire office de suite à ce travail de recherche par d'éventuels autres étudiants.

8.2 Nouveaux questionnements et perspectives d'avenir

Au fil de nos recherches, nous avons identifié un certain nombre de bénéfices à la pratique de la pédagogie par l'expérience. En effet, les jeunes interviewés ont eu l'opportunité d'effectuer une réelle coupure avec leur environnement « toxique ». La rupture a même été

multiple : géographique, familiale, des habitudes et des comportements usuels. Cette séparation d'avec leur milieu leur a permis de se rendre compte et de s'interroger sur les erreurs commises dans le passé et pendant le séjour. Ils ont modifié quelques-uns de leurs comportements grâce à l'adaptation à un nouvel environnement, à l'apprentissage de la vie en groupe et à un espace qui oblige à vivre autrement. L'éloignement de leurs proches leur a donné l'opportunité de prendre conscience de l'importance de la famille et de certaines relations entraînant le besoin de faire un choix nouveau dans leurs fréquentations. La relation éducative a également changé. Ils ont créé des liens plus forts et différents avec les éducateurs qui les ont accompagnés dans le bush. Ils ont découvert et repéré leurs forces et faiblesses ce qui leur a permis de mieux se connaître et de mieux se valoriser.

Suite à nos différentes lectures, il nous est apparu que l'adolescence est la période la plus propice pour entamer ce genre de pratique puisque les personnes se trouvent dans un processus de changement. Elles sont, à cette période de la vie, en recherche de sensations fortes, de défis, d'expériences, de découvertes et donc généralement très friandes de vivre ce type d'aventure.

Cependant, chaque méthode a ses inconvénients et ses limites. En posant nos premières questions durant nos entretiens et uniquement à cet endroit, nous avons constaté que les jeunes n'avaient pas le choix de participer au camp Canada. Cette absence de libre adhésion peut engendrer, selon nous, une non-collaboration des adolescents au sein du groupe et, une forme de violence, les objectifs préétablis pouvant ainsi être difficilement atteints. C'est effectivement toute la question de l'aide sous contrainte qui se pose. A notre avis, il serait préférable que les résidents se sentent libres de participer à cette expérience dans le but de leur donner la possibilité d'être acteurs de ce projet à part entière. Si le camp n'était pas obligatoire, y aurait-il autant d'adolescents qui y participeraient ? N'y aurait-il pas plus de bénéfices à en tirer s'ils avaient le choix ? Ces questions restent ouvertes.

Nous pensons que *la Fontanelle* en est tout à fait consciente et qu'elle met tout en œuvre pour que le séjour se déroule dans les meilleures conditions possibles : visionnement d'un film, témoignages d'anciens participants, marche, via ferrata,... D'où, d'ailleurs, l'importance d'être un éducateur social avec une expérience de ce type de camp, des conflits et des comportements des adolescents (leurs besoins et leurs difficultés). Les accompagnants doivent avoir des compétences indispensables au bon fonctionnement du voyage comme une parfaite connaissance d'eux-mêmes pour pouvoir gérer au mieux leurs émotions, leurs fatigues, leurs limites et partager leurs états d'âme aussi bien avec leurs collègues qu'avec les jeunes tout en gardant une position professionnelle. Cet échange rend les éducateurs plus réels et accessibles. Ils doivent avoir une véritable confiance en eux. Chaque éducateur doit disposer de ses aptitudes quels que soient son domaine d'activité et la population avec laquelle il travaille. Nous pensons toutefois que ces capacités doivent être acquises et mobilisées de façon plus prononcées lorsqu'il s'agit d'accompagner des adolescents en difficulté pour un séjour de ce genre. Les éducateurs doivent également avoir une bonne, voire une excellente endurance physique, des connaissances sur la vie en pleine nature (faire un feu, préparer des repas, s'orienter, administrer les premiers secours...) et sur l'environnement. Les jeunes peuvent développer ainsi une plus grande confiance envers l'adulte parce qu'ils se sentent en sécurité, les trouvent crédibles et les respectent. Nous estimons aussi qu'il est important d'avoir quelques années d'expérience dans le domaine de l'éducation sociale avec des adolescents en difficulté et un certain bagage pour pouvoir mettre en pratique la pédagogie par l'expérience.

L'organisation de feedback est tout aussi primordiale. Comme nous l'avons constaté dans la théorie, les feedbacks ont un rôle indispensable pour que les jeunes réalisent ce qui leur arrive, les apprentissages qu'ils effectuent, mais aussi qu'ils se rendent compte de leurs limites. Il existe deux types de feedbacks : l'un donné directement par la nature. L'autre émis par les éducateurs ou encore par les autres jeunes lors de discussions. Nous avons constaté

que grâce au pow-wow, certains jeunes ont essuyé des critiques. Ces remarques ont pu être entendues, acceptées, prises en compte et faire l'objet d'un travail individuel. Bien appliqué, cet outil permet aux adolescents de prendre conscience de qui ils sont. Les éducateurs doivent être capables de reprendre certains comportements directement avec les jeunes par l'échange, le conflit et le dialogue. Ils doivent aussi pouvoir gérer des critiques mal venues ou peu acceptées par certains. Les critiques émises par les jeunes doivent également être contrôlées par les éducateurs et reformulées si celles-ci ont été mal interprétées. Nous pourrions dire que l'éducateur est le garde-fou de ce qui est dit. Pour certaines personnes, les mots peuvent être plus dévastateurs qu'une violence physique. Il faut donc rester attentif et vigilant à ces aspects.

Au terme de ces constats et observations, que pouvons-nous proposer en tant qu'éducatrice sociale en devenir ? Quelles pistes d'action serait-il possible de transposer dans notre pratique professionnelle ?

Nous avons pu découvrir le camp Canada avec ses avantages, ses désavantages et ses limites. Mais qu'en est-il du retour ? Comment ramener les jeunes à la réalité sans que le retour soit trop brutal ? Comment utiliser les enseignements tirés de cette expérience sans les réinsérer à nouveau dans une rupture ? Comment parvenir à concilier leurs nouveaux apprentissages avec leur retour à la vie quotidienne ? Nous avons quelques pistes d'intervention que nous aimerions partager. Durant ce périple, nous avons pu observer une responsabilisation des jeunes et l'entraide. Nous pensons qu'il serait bénéfique de pouvoir continuer dans ce sens pour que les adolescents se sentent considérés et reconnus en tant qu'adultes en devenir. Par exemple, il serait intéressant de désigner une personne-déléguée qui serait le porte-parole du groupe afin de transmettre aux éducateurs les différentes problématiques du jour que les jeunes auront discutées entre eux au préalable. Chaque jeune pourrait être responsable d'une tâche bien précise dans la gestion de la vie quotidienne et à lui de s'organiser pour qu'elle soit faite correctement. Les tâches pourraient être la confection du pain pour le déjeuner, le nettoyage des salles de bain communes, la préparation de la table, etc. Les jeunes seraient ainsi toujours en interdépendance, car si certains travaux n'étaient pas effectués, tout le groupe en pâtirait. Il y a effectivement des risques que les jeunes ne souhaitent pas accomplir ces tâches, que la maison devienne insalubre. D'où l'importance de répartir les activités et leurs conséquences sur l'ensemble du groupe directement. Deux personnes pourraient être nommées pour chaque responsabilité. Ainsi, il y aurait esprit de solidarité, recherche de compromis et négociation.

Nous pensons qu'il serait bon de sortir les adolescents de la rupture provoquée par la pédagogie par l'expérience en effectuant des ruptures moins abruptes et moins violentes. Ils pourraient être autorisés, par exemple, à manger parfois avec les mains. Cette idée peut paraître incongrue et paradoxale puisque habituellement ce genre de fantaisie leur est interdit. Ils ont plutôt tendance à entendre des remarques telles : « Ne mange pas avec les doigts. » « Ferme la bouche en mangeant. » « Ne mets pas les coudes sur la table. » Mais ici ce sont les éducateurs qui sont à l'origine de cette demande de changements, contraires aux règles préétablies. Une discussion pourrait ensuite être engagée avec eux. Les éducateurs pourraient leur demander comment ils se sont sentis, quelle a été leur réaction. Le but de cet exercice serait de modifier leur quotidien de façon amusante. Ce procédé peut amener un questionnement qui peut être très enrichissant et pourrait leur permettre d'effectuer des apprentissages dans des domaines bien distincts. De plus, quelle que soit la forme de la rupture, elle serait de toute manière maîtrisée et contrôlée par l'adulte.

Des sorties en montagne pourraient également être proposées afin de permettre aux jeunes de découvrir la nature (herbes, plantes, fleurs, champignons, animaux) et la géographie suisse (rivières, montagnes, etc.) avec pour objectif de les sortir de leur quotidien et leur donner l'opportunité de découvrir leur environnement.

En parallèle et dans le même ordre d'idées que les paragraphes précédents, nous pensons que cette pratique peut être élargie et profiter à d'autres populations telles que les enfants, (en mesurant ce que la distance peut provoquer chez eux, la difficulté du périple, etc.) les adolescents n'ayant pas de problématique particulière et les adultes. Néanmoins, nous sommes conscientes que le coût élevé de cette pratique peut être un frein à sa réalisation ; cependant pourquoi ne pas l'adapter à la population ? Pour mettre en pratique la pédagogie par l'expérience est-il nécessaire de partir aussi loin que le Canada ? Nous pensons que plus l'éloignement est important plus la rupture est grande, brutale et source de questionnements. Malgré cela, nous proposons que la distance puisse être aménagée selon les besoins et les priorités afin de permettre d'effectuer une coupure avec le quotidien et cela pendant un laps de temps plus ou moins long. Nous préconisons la possibilité d'adopter cette pratique dans d'autres institutions, dans des établissements scolaires (en classe de neige, en montagne l'été, en séjour extrascolaire ou parascolaire) ou sur inscription spontanée auprès de spécialistes ciblés et reconnus, par exemple.

Tout au long de notre enquête, nous avons séparé les genres en nous posant la question de leurs différences. Après avoir trouvé la réponse à nos interrogations, nous nous demandons comment nous pourrions utiliser ces données à bon escient. En quoi sont-elles importantes ? Devons-nous aborder notre prise en charge de façon différente si nous sommes face à un garçon ou face à une fille ? L'identification de ces dissemblances et ressemblances est intéressante et peut nous donner des clés de compréhension dans notre quotidien d'éducatrices sociales avec des jeunes en difficulté. Toutefois, elle ne va pas nous permettre de prédire les réactions et comportements des garçons ou des filles. Ce serait prendre un raccourci que d'avancer qu'une fille ou un garçon a un mode de comportement et des réponses bien définis et à soi. Chaque personne est un trésor unique et complexe ; son unicité le rend parfois prévisible mais le plus souvent totalement inattendu.

Pour clore notre travail de recherche, nous pouvons dire que cette démarche nous a permis d'appréhender une nouvelle pratique éducative. Avoir privilégié la parole des jeunes nous a permis de faire émerger leur vécu durant ce camp, de voir quelles étaient leurs réels besoins, désirs et en quoi cette pratique professionnelle pouvait être un bon moyen prendre un peu de recul sur la vie. Cette approche va permettre aux néophytes de découvrir ce programme éducatif. Nous avons pris conscience que ces camps itinérants ne devaient pas être une fin en soi. A notre avis, ce concept et cette méthode d'intervention doivent faire partie d'un accompagnement global tant sur le plan comportemental, cognitif que professionnel. Ils doivent avoir des objectifs précis pour faire émerger de nouvelles compétences, pour que les adolescents se retrouvent et puissent repartir avec une expérience positive et un projet d'avenir dont ils sont les seuls acteurs.

Pour nous, la rupture provoquée par la pédagogie par l'expérience en début de placement est un bon moyen pour les jeunes de remettre les « compteurs à zéro », de faire le vide dans leur vie et ainsi de partir sur de nouvelles bases qui, nous l'espérons, seront bénéfiques pour eux. Nous le leur souhaitons, mais ce n'est pas si simple. En effet, en tant qu'éducatrices sociales, nous savons parfois que les changements sont difficilement mesurables et perceptibles. L'atteinte des objectifs est un travail de longue haleine. Les rechutes font partie de l'apprentissage des individus. Le suivi des éducateurs semble alors primordial lors de leur retour. Le départ a été un changement brutal et le retour le sera aussi.

Cette pratique est un nouvel outil que nous allons pouvoir apprivoiser. Peut-être qu'un jour, nous aurons l'opportunité d'effectuer ce type de camp selon les besoins de la population que nous côtoierons. En tant que travailleurs sociaux, il nous semble primordial d'avoir des outils multiples pour accompagner les personnes en difficulté. Ce type de camp en est une référence.

Ce travail de recherche nous a fait découvrir une foule de choses tant sur nous-mêmes que sur le plan de la recherche. Toutes ces démarches nous seront des plus bénéfiques dans notre futur métier.

Selon les souhaits du Directeur et des collaborateurs de *la Fontanelle*, nous envisageons de leur transmettre notre Travail de Bachelor afin de partager avec eux le fruit de notre recherche.

8.3 Validité du travail

Comme nous l'avons évoqué précédemment, nous avons aujourd'hui suffisamment de recul pour pouvoir exprimer toute notre satisfaction après ces nombreux mois de travail. Nous sommes fières de l'investissement et du cœur que nous avons mis dans cette démarche, qui nous l'espérons, sera reconnue à sa juste valeur.

Pour nous, la globalité du travail a atteint les objectifs que nous nous étions fixés au départ et cela se vérifie à travers les conclusions et synthèses de nos différentes hypothèses. Les données représentent le nombre de personnes ayant participé à la recherche (42) de par la quantité de réponses qui se regroupent. Nous sommes conscientes que ce travail a été effectué à un moment donné, dans un certain contexte, avec des personnes bien précises et pour un travail de diplôme, ce qui ne devrait pas porter atteinte à la richesse de la recherche elle-même (théorie, confrontation d'expériences et d'opinions, rencontres avec les jeunes, etc.).

Si le travail était à refaire, nous adopterions la même démarche et les mêmes outils. Nous avons effectué ce travail en tant que futures éducatrices sociales et non pas en tant que psychologues, enseignantes en orientation ou thérapeutes comportementalistes. Des remises en question, nous en avons eues tout au long de ces longs mois tant sur notre manière de travailler que sur les options de recherche choisies. Il s'agit encore une fois de mettre un point final à toute une série de questionnements et de les valider de manière positive. C'est sur cette note positive que nous voulons conclure notre travail, Avec ce clin d'œil à la vie :

Chacun fait ce qu'il peut avec ce qu'il est et le mieux possible dans un contexte donné.

9. BIBLIOGRAPHIE

9.1 Livres

BERGER, C., BEHRENS, M., CODONI-SANCEY, C., FORSTER, S., MARTIN, C. (2006) *Bulletin CIIP n°19 – Politique de l'éducation et innovations : la transition école – emploi*. Neuchâtel. 28 pages.

BOUKRIS, S. (1997). *L'adolescence de A à Z*. Paris : Editeur Jacques Grancher. 278 pages

BOVARD, G. (Août 2007). « *Dis moi et j'oublierai montre moi et je me souviendrai peut être fais moi faire et je comprendrai* ». Givisiez : HEF-TS. 97 pages.

CHAPELIER, B. et al. (2000). *Le lien groupal à l'adolescence*. Paris : Edition Dunod. 244 pages.

CHAPPUIS, R. (1999). *La solidarité : l'éthique des relations humaines*. Paris : Presses universitaires de France. 127 pages.

CYRULNIK B., POURTOIS J.-P. (2007). *Ecole et Résilience*. Paris : Edition Odile Jacob. 441 pages.

DE SAINT PAUL, J. (2004). *Estime de soi, Confiance en soi ; s'aimer, s'apprécier et croire en soi*. Paris : 2^{ème} édition Dunod. 240 pages.

DUCLOS, G., LAPORTE, D. et ROSS J. (2002). *L'estime de soi des adolescents*. Québec, Canada : Éditions de l'Hôpital Saint-Justine. 89 pages.

DURKHEIM, E. (1911). *De la division du travail social*. Paris : 3^{ème} édition, [?].

FERRON, C. (1997). *La santé des jeunes en rupture d'apprentissage : une recherche-action sur les modalités de soutien, les déterminants de la santé et les facteurs favorisant une réinsertion socio-professionnelle*. Lausanne : Institut Universitaire de médecine sociale et préventive, Collection Raison de santé. 109 pages.

FIZE, M. (février 2006). *L'adolescent est une personne*. Paris : Editions du Seuil. 247 pages.

FRECHETTE, M., LEBLANC, M. (1987). *Délinquances et délinquants*. Boucherville (Québec), Canada : Edition Gaëtan Morin, éditeur Itée. 384 pages.

GASSNER, K. (2007). *Pédagogie par l'expérience ; le transfert des apprentissages est-il possible ?* EESP-Vaud : travail présenté à la haute école de travail social et de la santé pour l'obtention du diplôme d'éducatrice sociale. 54 pages.

GRATIER, G., JANCIK, J., MELINA, J. (2001). *La Brigantine : Tranzat des Alizés*. Grolley : Editions de L'Hèbe. 270 pages.

GUENIAT, O. (2007). *La délinquance des jeunes : l'insécurité en question*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes, Collection le Savoir Suisse. 149 pages.

HURTIG, M.C., PICHEVIN, M.F. (1986). *La différence des sexes*. Paris : Editions Tierce. 354 pages.

LANGEL, T. (Juin 2005). *La pédagogie sportive par l'expérience est-elle une base propice à la réinsertion sociale ?* Les Granges : École d'études sociales et pédagogiques. 44 pages.

LOUTAN, M. (1996). *De l'enfance à l'âge adulte : ces ados qui nous interrogent*. Le Mont-sur-Lausanne : Editions Ouverture. 131 pages.

LUSTENBERGER, S. (Juillet 1996). « *Exclure pour inclure* » ; *l'apprentissage de l'intégration par la pédagogie de l'expérience*. Fribourg : Facultés de lettre. 118 pages.

LUTTE, G. (1988). *Libérer l'adolescence : introduction à la psychologie des adolescents et des jeunes*. Liège, Bruxelles : Éditeur Pierre Mardaga. 340 pages.

MONTARDRE, H. (2001). *Filles et garçons, êtes-vous si différents ?* Paris : Edition de La Martinière Jeunesse. 255 pages.

NICOLET, K. (2007). *Processus d'apprentissage par l'expérience par l'expérience en mer : avec des adolescents en difficulté*. Genève : Haute Ecole de Travail Social. 65 pages.

NOVELLE DAFFLON, A. (2006). *Filles-garçons, socialisation différenciée ?*. Grenoble : Presses universitaires. 399 pages.

PADIOLEAU, M.-F. (1989). *Les 13-18 ans : ce qui se passe dans leur corps et dans leur cœur*. Paris : Editions Balland. 255 pages.

Père A. MAUCORPS (1979). *Le Bel Espoir*. Paris : Edition France loisirs. 283 pages.

PERRIN, S. (1991). *Filles et garçons : constat de leurs différences dans les jeux à règles arbitraires*. Lausanne : Travail présenté à l'école d'études sociales et pédagogiques. École d'éducatrices et d'éducateurs de la petite enfance. 68 pages.

POLETTI, R., DOBBS, B. (1998). *L'estime de soi ; un bien essentiel*. Bernex/Genève, Suisse : Éditions Jouvence. 94 pages.

REYMOND, E. (Mars 2007). *Quand la découverte de l'ailleurs invite à la découverte de soi ; voyage éducatif pour adolescent en rupture*. Lausanne : Travail de fin d'étude présenté à l'EESP. 75 pages.

SCHNEUWLY, C. (2004). *Interactions entre enfants dans un espace extérieur : une étude sur les différences entre filles et garçons*. Lausanne : Travail présenté à l'école d'études sociales et pédagogiques pour l'obtention du Diplôme d'éducatrices et d'éducateurs de la petite enfance. 34 pages.

VAILLANT, M. (1999). *La réparation de la délinquance à la découverte de la responsabilité*. Paris : Editions Gallimard, Collection sur le champ. 147 pages.

VANISTENDAEL, S. et LECOMTE, J. (2000). *Le bonheur est toujours possible, construire la résilience*. Paris : Editions Bayard. 223 pages.

ZAZZO, B. (1972). *Psychologie différentielle de l'adolescence*. Paris : Presse Universitaire de France, 2^{ème} édition revue et augmentée, Collection Psychologie d'aujourd'hui. 382 pages.

9.2 Dictionnaire

***. (2009) *Le petit Larousse 2010*. Paris : Larousse. 1808 pages.

9.3 Sites Internet

St-Raphaël : l'institut St. Raphaël (consulté le 17 août 2010)

Adresse URL : <http://www.saint-raphael.ch/isrsuite.html>)

La Fontanelle : s'engage pour la réinsertion de jeunes en rupture (consulté le 15 août 2010)

Adresse URL : <http://www.lafontanelle.ch/>

La Brigantine : Association La Brigantine (consulté le 15 août 2010)

Adresse URL : <http://www.brigantine.ch/fr/>

BUEB, B. (consulté le 20 juillet 2010). « *Formation du caractère: éducation à la responsabilité* ». Horizons et débats :

Adresse URL : <http://www.horizons-et-debats.ch/index.php?id=2164>

9.4 Autres

Association RLC (Rencontres, Loisirs et Culture) (2009). *Education de rue en ville de Sion*. Sion. Document interne.

LA FONTANELLE (2000). *Concept général de la Fontanelle : Philosophie, organisation générale, options socio-éducatives, secteurs d'activité* (2000). Mex (Vs). 83 pages.

ANNEXES

Annexe A : Grille d'entretien

Annexe B : Bilan

Annexe C : Lettre thème

Annexe D : Courrier formel pour la Fontanelle

Annexe E : Canevas de présentation

Annexe F : Grille d'analyse

Annexe A : Grille d'entretien pour les jeunes de la Fontanelle

Situation personnelle :

Prénom :	Âge :
Sexe :	Nationalité :
Lieu du domicile :	
Quand est-ce que tu as fait le camp ?	
Depuis quand es-tu en institution ?	
Quelle est la raison de ton placement ? <ul style="list-style-type: none">• Social• Pénal• Autre	

Le camp itinérant :

Avant :

Qu'est-ce qui a fait que tu as participé au camp ?
Comment est-ce que tu as réagi lors de l'annonce du camp ? Pourquoi as-tu réagi de telle manière ? (par rapport à la réponse ou à la situation concrète que les personnes nous donneront) Comment t'es-tu senti ?
Quelles étaient tes représentations du camp ? À quoi tu t'attendais ? <ul style="list-style-type: none">• Quelles étaient tes appréhensions (peurs / angoisses) ?• Quelles étaient tes motivations (les points positifs) ?• À quelle(s) difficulté(s) pensais-tu être confronté ?
Comment t'es tu préparé pour le départ ? <ul style="list-style-type: none">• Physiquement

- Mentalement
- Émotionnellement

Les relances pourraient être :

- Pourquoi ?
- Qu'est-ce qui a été difficile ?
- Qu'est-ce que tu as ressenti ?
- Qu'est-ce qui te fait dire que tu étais bien ou au contraire pas bien ?

Pendant :

Raconte-moi le camp.

- Qu'est-ce qui a été difficile pour toi ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce qui a été facile pour toi ? Qu'est-ce qui te fais dire que c'était facile ?
- Quelles ont été les capacités que tu as découvertes ?
- Quelles ont été les limites que tu as découvertes ?

Prendre une situation concrète de ce que les personnes auront dit et leur demander :

- Comment as-tu géré cette situation ?
- Qu'est-ce qui t'as permis d'aller jusqu'au bout de... ? (par exemple)

Peux-tu me raconter comment se passait le pow-wow ?

- Est-ce que tu as pu exprimer tes émotions ?
- En quoi ce pow-wow était bien ? En quoi il n'était pas bien ?
- Comment t'es tu pris pour communiquer au reste du groupe ?
- Qu'est-ce que tu as pu communiquer aux autres ?
- Comment c'était pour toi de parler aux autres ?
- Comment te sentais-tu lorsque les autres te donnaient des conseils ?
- Est-ce que toi aussi tu leur donnais des conseils ?
 - Qu'est-ce que tu leur disais ?

Comment se passait la répartition des tâches ? Ou lors du camp vous étiez tous amené à faire les repas, comment c'était pour toi ?

- Peux-tu décrire cette activité ?
- Qu'est ce que tu as ressenti lorsqu'une personne t'a aidée ?
 - Qu'est-ce qui te fait dire que tu te sentais bien ou pas bien ?
 - Qu'est ce que cela t'as apporté de travailler avec quelqu'un d'autres ?
 - Qu'est ce que tu as appris ?

<ul style="list-style-type: none"> • Comment tu t'es senti lorsque tu as aidé la personne à faire cette tâche ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Qu'est-ce qui te fait dire que tu te sentais bien ou pas bien ? ○ Qu'est ce que cela t'as apporté de travailler avec quelqu'un d'autres ?
<p>Lorsque tu nous parlais de l'éducateur ou de l'éducatrice avant, peux tu nous dire :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quel rôle a-t-il joué lors de cette difficulté ou événement positif? • Qu'est-ce qui était important qu'il fasse et/ou qu'il dise ?
<p>Quel comportement ou attitude as-tu dû mobiliser pendant le camp ? (entraide, résistance, violence)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi ? • À quel moment ?
<p>Quelle a été ta relation avec les autres (éducateurs ou éducatrices à l'égard des jeunes – les jeunes à l'égard des éducateurs ou éducatrices – jeune à l'égard des autres jeunes)</p> <ul style="list-style-type: none"> • As-tu aidé aux diverses tâches ? • As-tu participé aux diverses tâches ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Combien de fois ? • Est-ce que tu as su demander de l'aide ? • As-tu partagé tes émotions, lors du pow-wow ? (colère/content) • As-tu su écouter les autres ? • As-tu partagé des conseils ?
<p>As-tu vu une évolution dans ta manière de réagir avec les adultes et les jeunes ?</p>

Après :

<p>En quoi la vie au Canada est-t-elle différente que celle à la Fontanelle ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont les différences, les ressemblances ? (Habitue, infrastructure, langue, climat, etc.) • Avec quoi es-tu reparti ? • Est-ce que le voyage t'a donné l'occasion de changer certains de tes comportements ou attitudes ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Si oui, lesquels ? • Est-ce que tu trouves que l'image que tu as de toi a changé ? Si oui pourquoi ? Si non pourquoi ?
<p>En quoi la vie à la Fontanelle sera-t-elle différente après le camp?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les relations avec tes parents ? • Les relations avec tes copains?

- Les relations avec les éducateurs ?
- Ta relation face aux règles ?
- Comment te sens-tu après ce camp ?

À ton avis, qu'est-ce qui a changé pour toi ? Ou avec le recul, est-ce que tu penses qu'il y a des choses qui ont changé pour toi au fur et à mesure ?

- Apprentissages retirés ?
- Comportements ou attitudes qui ont changé ?
- La manière dont tu te vois ?

Est-ce que si c'était à refaire, tu le referais ?

Est-ce que tu aimerais ajouter quelque chose ?

Bilan du camp itinérant Canada 2008

- Quelles étaient, avant le camp, mes principales difficultés ?
- Quelles sont mes forces acquises après ce camp ?
- Quelles ont été les plus grosses difficultés pendant le camp, au niveau mental, relationnel et physique ?
- Quelles sont mes appréhensions pour la suite au foyer ?
- Quels sont mes objectifs pour la suite, dans un mois, six mois et dans une année ?
- Qu'est-ce que je retire de cette expérience au Canada au niveau personnel ?
- Ce que j'ai encore envie de dire au terme de cette aventure...

Lieu : Harrop Lake, Canada

Date : 6 août 2008

Nom du jeune et signature : _____

NB : une copie de ce bilan est adressée aux personnes qui garantissent ton placement (assistant-e social-e et juge si tu en as un)

Annexe C : Lettre thème

Fontanelle

s'engage pour la réinsertion de jeunes en rupture.

Document solo : consignes + tâches

Canada



Nom :

Thème :

Consignes à respecter :

- Placer la banderole de signalisation à vue, attachée à un arbre
- Ne pas te déplacer à plus de 100 mètres de ton feu de camp.
- Faire ton feu en tenant compte du vent et du risque d'incendie.
- Eteindre ton feu avec de l'eau le soir.
- Pas de contacts avec des pêcheurs ou autres personnes.
- Ne pas accepter de la nourriture ou autres choses.
- Pas de nage ou de plongeon, baignade seulement pour te laver.
- Respecter les consignes de sécurité pour le passage de contrôle.

En cas de demande de secours, placer le gilet de sauvetage bien à vue, si possible proche de la banderole sur le même arbre et utiliser le sifflet.

Tâches à accomplir :

- développer le thème par écrit en vue d'une lecture au groupe lors du pow-wow du retour du « solo »
- créer une œuvre pour une personne de ton choix
- écrire une lettre adressée à ton nom que nous t'enverrons dans 6 mois
- choisir un nouvel adjectif que le groupe a donné à la totemisation

Toutes ces consignes doivent être respectées pour que ton « solo » soit validé.

Date d'enregistrement: 27.2.07

Parcours interne:

Fo 6.4.15

serveur: Système qualité Fontanelle:SQ_20042007-6-Secteur Sport:6.4.15-
Document solo consignes+tâches

Copie à:

Page 1/1

Annexe D : Courrier formel pour La Fontanelle

Gillioz Taiana

XXX

XXX

XXX

Monsieur Burgdorfer André
Directeur
La Fontanelle
1890 Mex/Vs

Monsieur,

Suite à notre entretien téléphonique du 7 août 2008 concernant notre travail de Bachelor, nous, deux étudiantes de la HES-SO Valais, nous permettons de prendre contact avec vous, de manière formelle, afin de vous faire part de nos attentes.

Avant de vous les communiquer, nous souhaitons vous exposer, à nouveau, notre recherche. Pour commencer, notre question de recherche est : En quoi la rupture créée par « la pédagogie par l'expérience » est-elle vécue différemment pour un garçon et une fille, de 15 à 18 ans, placés en institution ? Pour mener notre enquête, nous avons besoin d'un terrain de recherche d'où notre intérêt pour votre institution. Puis, le point central de notre demande est la rencontre avec les jeunes. En effet, nous désirerons nous entretenir avec :

- 5 filles et 5 garçons
- Des jeunes revenus du camp depuis minimum trois mois.
- Des adolescents séjournant actuellement à La Fontanelle.
- Les dates que nous proposons sont le 14 et 15 janvier pour les garçons ou les filles et le 21 et 22 janvier pour les garçons ou les filles. Ce ne sont que des suggestions, car il est clair que nous nous adapterons à vos disponibilités.

Ensuite, nous aimerions consulter les lettres écrites par les jeunes à l'occasion de leurs bilans et de leurs solos, dans la mesure où la lecture de ces documents est possible. Ces dernières devront remplir les conditions suivantes :

- 10 lettres-thèmes rédigées par des filles et 10 autres par des garçons.
- 10 bilans rédigés par des filles et 10 autres par des garçons.
- Nous aurions besoin de ces dossiers pour le..., si cela est envisageable.

Dans l'attente de votre réponse, nous vous adressons nos meilleures salutations.

Ecuyer Charlotte et Gillioz Taiana

Annexe E : Canevas de présentation

- Présentation de nous :
 - Nom, Prénom
 - Dernière année à la Hes-so Valais, Filière Travail Social, Formation ES.
- L'objet de notre venue :
 - Présentation de notre travail de mémoire :
 - En quoi la rupture créée par « la pédagogie par l'expérience » est-elle vécue différemment pour un garçon et une fille de 15 à 18 ans, placés en institution ?
 - Clarification : Comment ils ont vécu le camp
 - Les points tant positifs que négatifs
 - Les différents apprentissages
 - Leur vécu, ressenti avant, pendant et après le camp.
 - Pour effectuer notre travail sur ces thèmes, nous prévoyons de faire des entretiens avec vous et les filles, ainsi que de prendre les différentes lettres que vous avez écrites lors de ce camp :
 - Bilan
 - Thème
 - Solo ; demander leurs accords (pendant l'entretien), comme pour l'entretien nous vous laissons le choix d'y participer ou non.
- Clause :
 - Libre adhésion
 - Confidentialité
 - Pseudonyme
 - Nous ne mettrons pas l'entretien en entier
 - Peut ne pas répondre à des questions
- Date des entretiens le 21 janvier.
- Demander à l'éducateur ou à l'éducatrice quand est-ce que nous recevrons une réponse.

Annexe F : Grille d'analyse

Nom des jeunes :	XX	XX	XX	XX
Préparation avant le camp :				
Mentale :				
Physique :				
Émotionnelle :				
Solidarité :				
Rapport à l'autre :				
Acte d'entraide :				
Appartenance au groupe :				
Contraire de la solidarité :				
Mécontentement entre les jeunes :				
Pas d'acte d'entraide :				

Exclusion du groupe :				
Rupture : différence :				
Éloignement :				
Habitudes :				
Confort :				
Rupture comportementale :				
Environnement :				
Contexte institutionnel/Canada :				
Rupture : similitude :				
Éloignement :				
Habitudes :				
Confort :				

Rupture comportementale :				
Environnement :				
Estime de soi :				
Sentiment d'efficacité :				
Connaître ses forces :				
Connaître ses faiblesses :				
Accepter ses forces :				
Accepter ses faiblesses :				
Contraire de l'estime de soi :				
Sentiment d'être inefficace, incompetent :				
Ne pas connaître ses forces :				
Ne pas connaître ses faiblesses :				
Ne pas accepter ses forces :				

Ne pas accepter ses faiblesses :				
Remise en question :				
Compréhension du sens du camp :				
Changement au niveau de son mode de vie/ses actes passés :				
Changement au niveau de la qualité des relations :				
Contraire de remise en question :				
Ne pas comprendre le sens du camp :				
Ne pas effectuer de changement au niveau de son mode de vie/ses actes passé :				
Ne pas changer la qualité des :				