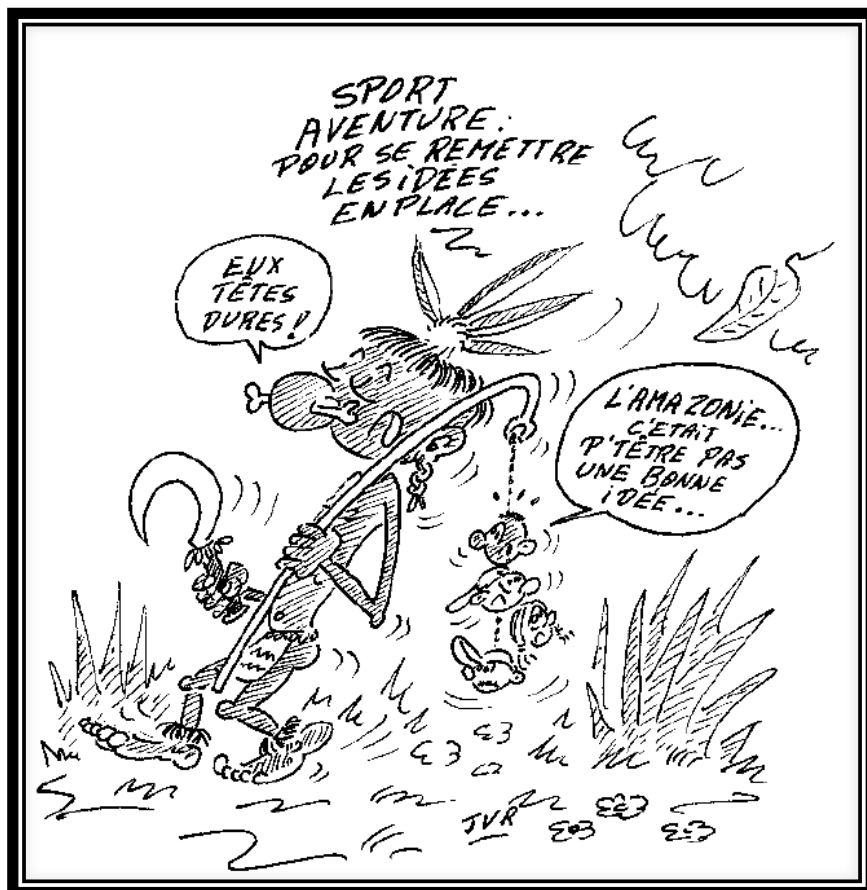


TRAVAIL DE BACHELOR POUR L'OBTENTION DU DIPLOME BACHELOR OF ARTS HES-SO EN TRAVAIL SOCIAL
HES-SO // Valais Wallis Domaine Santé & Travail social



Les camps éducatifs, un voyage favorisant les compétences sociales ?
Entre affirmation et interrogation

Réalisé par : Stéphane Bachmann / Ashley Carr
Promotion : TS ES 10 (EE) / TS ES 09 (TP)
Sous la direction de : Chantal Bournissen

Sierre, juin 2015

Remerciements

Nous tenons à remercier sincèrement toutes les personnes qui nous ont apporté leur aide.

Xavier Roduit, Directeur des Rives du Rhône, qui nous a accompagné tout au long de ce travail.

Les résidents et les ex-résidents pour leur authenticité, leur disponibilité et le chemin parcouru.

Les nombreuses personnes ressources qui nous ont soutenu et orienté tout au long de ce travail.

Avertissements

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

Pour une meilleure visibilité, l'emploi du masculin est privilégié dans le texte.

Le panel représentatif lors de nos entretiens est exclusivement masculin pour limiter les disparités que peut occasionner la différence de genre dans une analyse.

Nous certifions avoir personnellement écrit ce Travail de Bachelor et ne pas avoir eu recours à d'autres sources que celles référencées. Tous les emprunts à d'autres auteurs que ce soit par citation ou paraphrase, sont clairement indiqués. Le présent travail n'a pas été utilisé dans une forme identique et similaire dans le cadre de travaux à rendre durant les études. Nous assurons avoir respecté les principes éthiques tels que présentés dans le Code éthique de la recherche.

Résumé

Actuellement, les camps éducatifs ou les séjours de rupture font partie d'une prise en charge, originale et dynamique, mais souvent controversée, proposée régulièrement par différentes institutions, associations ou éducateurs mobiles à de nombreux adolescents ou jeunes adultes en difficultés.

La Fontanelle, les Rives du Rhône, la Brigantine, Pacifique, En Passant par la montagne, proposent des expéditions, à cours ou à long terme, à la voile, à vélo et à pied, dans le désert, en forêt ou en montagne.

Notre terrain de travail va s'intéresser autant à l'aspect organisationnel et pratique de cet outil d'accompagnement qu'au vécu de cette population, engagée dans ces séjours, en manque de repères identitaires et sociaux. Nous sommes partis à la recherche de réponses en essayant de comprendre le travail éducatif proposé et d'analyser cet outil dont le rendement qualitatif est difficilement justifiable. Séjour de vacances onéreux proposé à ces jeunes ou aventure hors du commun à la base de nombreux d'apprentissages ?

Les résultats ont permis de mettre en lumière la perception de l'échantillon face à cette méthode éducative. Il ressort que les usagers encore inscrits dans le processus perçoivent les camps éducatifs comme favorisant le besoin de confiance, de responsabilité et de dialogue. Les ex-prestataires interrogés, quant à eux, partagent une partie de cet avis seulement, notamment pour le besoin de dialogue. En revanche, ils ont une vision plus transversale pour le besoin de responsabilité et de confiance. Ces derniers sont, pour eux, favorisés durant l'intégralité du processus éducatif institutionnel.

Mots clés

Education sociale - camps éducatifs - séjours de rupture - adolescents en difficultés - socialisation

Table des illustrations

Figure 1 : (PIRAUX, 2006, p.7). « Le sport aventure : une pratique en quête de légitimation ». JDJ. n°255.

Figure 2, 3 et 4 : (BEROD, 2012, p. 27, 29 et 32). « Evaluation de la clientèle et des approches thérapeutiques au sein de la fondation Addiction Valais »

Photos : Ashley Carr, Maroc, 2010 / Stéphane Bachmann, Maroc, 2014.



« Le désert c'est un certain nombre de difficultés objectives : il y a cette chaleur accablante du jour qui dessèche la gorge et donne une soif inextinguible ; il y a aussi les serpents et les scorpions qui sont nos compagnons et sur qui il faut veiller, de peur de se laisser prendre au piège de leurs morsures venimeuses ; il y a ces nuits glaciales où les étoiles sont des cristaux de neige et où toutes les fibres de votre peau sont recroquevillées, comme pour garder un peu encore cette chaleur passée qui viendra au matin.

Le désert c'est cette solitude silencieuse, sans vache, ni chèvre, ni clochette ; sans fleur qui s'épanouit, ruisseau pour couler, arbre pour se balancer au vent. De la pierre, du sable, le bleu de l'azur et l'horizon infini. Dans cette solitude, le moindre événement prend des dimensions invraisemblables que l'imaginaire attise.

Le désert c'est aussi la beauté et la pureté du silence ... »

(ALBRECHT & ZERMATTEN, 1994)

Table des matières

1	Introduction	6
1.1	Choix de la thématique	6
1.2	Retour sur expérience	8
1.3	Question et objectifs de recherche	9
2	Cadre théorique	10
2.1	L'adolescence	10
2.1.1	Définition	10
2.1.2	Les besoins de l'adolescent	12
2.1.3	Le développement identitaire	13
2.1.4	L'estime de soi	15
2.1.5	Le développement social	16
2.2	L'adolescent en difficultés	19
2.2.1	Définition	19
2.2.2	Population aux Rives du Rhône	22
2.3	La pédagogie par l'expérience	25
2.4	Les camps éducatifs	26
2.4.1	Définition	26
2.4.2	Les camps éducatifs aux RdR	28
2.5	Contexte institutionnel et philosophie des Rives du Rhône	31
3	Synthèse de la partie théorique	33
4	Hypothèse de recherche	36
5	Méthodologie	37
5.1	Terrain d'enquête	37
5.2	Population et échantillon	37
5.3	Méthode de recueil des données	39
5.4	Enjeux éthiques et risques liés à notre démarche	40
6	Résultats et analyse des données	42
6.1	Principe et démarche d'analyse	42
6.2	Analyse des données	45
6.2.1	Le besoin de responsabilité	45
6.2.2	Le besoin de dialogue	52
6.2.3	Le besoin de confiance	60
6.2.4	Les camps éducatifs en général	64
7	Conclusion	68
7.1	Bilan de la recherche	68
7.2	Conclusion générale	73
8	Sources bibliographiques	74
8.1	Bibliographie	74
8.2	Articles	75
8.3	Sites internet	75
9	Annexes	77

1 Introduction

1.1 Choix de la thématique

« Mais tu ne sais donc pas avec qui tu as pris rendez-vous à l'autre bout du monde ? Celui qui t'attendra là-bas, c'est toi » (Claude Roy)

Nos diverses expériences professionnelles et personnelles nous ont très vite orientés vers une thématique de travail qui relie le travail social et le sport. Étant les deux très actifs, nos vies privées sont rythmées d'activités sportives, en montagne et à travers les sports d'équipe. Arpenter les cimes, connaître ses limites, se dépasser, prendre confiance en soi, être attentif à son coéquipier, s'écouter, persévérer, surmonter l'échec. Toutes ces expériences ont contribué à nous construire tant sur le plan physique que psychologique et nous ont transmis des valeurs prônées dans le travail social comme par exemple le lien, l'écoute, la confiance et le respect.

L'éducation sociale ne cesse d'évoluer et de proposer des méthodes complémentaires d'intervention auprès des différentes populations. A travers cette diversité de prise en charge, nous avons découvert de nombreuses institutions et associations qui proposent aux adolescents des activités sportives (l'escalade, l'alpinisme, les sports d'équipe etc.) mais également des camps éducatifs ou séjours de rupture.

Marcher du point le plus bas au point le plus haut de Suisse, traverser une partie du désert marocain à pied, descendre le Rhône à vélo de Sion à Marseille en 1 semaine, 5 jours en haute montagne avec la réalisation de plusieurs sommets techniques, 7 adolescents en Laponie, ces quelques exemples ont tous un point commun : ils sont effectués par des institutions qui accueillent des jeunes en difficultés.

L'association la Brigantine propose, à des jeunes en rupture, des expéditions éducatives en mer. L'institution de la Fontanelle, qui à notre plus grand regret ne souhaite pas participer à notre recherche, organise des aventures éducatives, dans la nature, pour des mineurs en difficulté des cantons romands. Les Foyers des Rives du Rhône proposent la formule "aventure et thérapie", depuis de nombreuses années, et offrent la possibilité, à ses résidents, de participer chaque année, à des expéditions en groupe dans le désert et la montagne.

Cette expérience encadrée de vie en communauté permet à l'individu, à travers un éloignement spatio-temporel, de prendre du recul, de se retirer et d'être confronté à d'autres réalités quotidiennes. Ces séjours se déroulent en nature, loin de toute population, dans des conditions de confort minimum et dans un contexte inconnu. Ils offrent à ces jeunes, qui sont souvent "en rupture", une possibilité de relativiser et de réinvestir leur vie. Jean Zermatten¹ témoigne d'ailleurs que *« la confrontation du jeune avec lui-même, son combat avec des conditions de vie très rudes et hors des normes connues, son impossibilité de se dérober à des obligations minimales imposées par la vie de groupe, la rupture avec des habitudes funestes et d'une zone pathogène, le sentiment de se dépasser sont tous les éléments qui auront une influence certainement très favorable »* (ALBRECHT & ZERMATTEN, 1994).

Nous avons décidé d'axer la recherche sur la période de l'adolescence qui se situe entre l'enfance et l'âge adulte. L'adolescent doit, durant ce passage intense, clarifier son identité socio-professionnelle (groupe de pairs, emploi), physiologique (corps, puberté) et psychologique (personnalité). Cette tranche d'âge est complexe ; l'individualité de la personne, ses configurations spécifiques infantiles, la culture, le contexte social sont autant de facteurs qui vont influencer son comportement. En outre, les défis présents sont importants et suscitent un questionnement immense au niveau de son développement identitaire et social.

¹ Ancien juge des mineurs

Les adolescents en difficultés se trouvent, en sus, en situation d'instabilité socio-familiale, affective et professionnelle. Il n'y a pas un seul adolescent mais des adolescents, comme le rappelle Braconnier & Marcelli (1998) à travers leurs analyses. On se devra donc de prendre en compte chaque individualité, ce qui rendra la tâche d'autant plus subtile avec des adolescents placés en institution.

La plupart de ces adolescents arrivent, tôt ou tard, à donner un sens à leur rupture et leur comportement change de manière positive. De nombreuses questions émergent suite à ce constat. Quel est l'impact des camps éducatifs sur leur parcours ? Est-ce que ces séjours sont profitables à tous ou cette méthode peut être un facteur d'exclusion et de stigmatisation ?

Est-ce que cet outil pédagogique est adapté au public visé et peut initier une volonté de changement ? Est-ce qu'un changement radical au niveau du comportement de l'adolescent en institution est mesurable objectivement après cette prise en charge ? Est-ce que ces adolescents, en pleine phase d'exploration de nouvelles connaissances, sont preneurs des défis et des sensations fortes proposés durant ces aventures éducatives ? De nombreuses études affirment que le sport est une solution à la rupture du lien social et qu'il favorise l'intégration, en est-il de même avec les camps éducatifs ?

Dans cette société où l'individualisme et le profit passent au premier plan, il semble intéressant d'analyser le sens que peut produire l'utilisation d'un séjour éducatif durant leur parcours. Même si la problématique et la réinsertion des adolescents en difficultés est un sujet qui préoccupe, les analyses ou études précises les mettant en relation avec ces camps éducatifs restent peu existantes. Nous avons trouvé des récits détaillés du quotidien de ces expéditions mais les concepts théoriques à l'origine de la prise en charge restent évasifs et restreints. Notre future recherche sur le terrain en sera d'autant plus enrichissante.

Nous avons choisi de limiter notre étude à un seul foyer pour des soucis de disponibilité et de différence dans la prise en charge proposée. La philosophie des Rives du Rhône, qui sont actifs dans le domaine des dépendances et difficultés personnelles depuis plus de 30 ans, est complexe et différente. Notre but sera de découvrir leur réalité professionnelle, l'historique de leur prise en charge, leur manière d'amener leurs actions socio-éducatives et thérapeutiques et d'explorer leur outil de travail en y opposant des aspects théoriques. Nous pensons que ces séjours de rupture découlent de concepts théoriques et de réflexions émises en amont qui, après un entretien exploratoire avec une responsable d'expédition dans le désert, restent peu sollicités et explicités.

C'est cette prise en charge différente d'accompagnement de jeunes en difficultés que nous allons explorer pour découvrir ses avantages mais également ses limites. Nous questionnerons la pertinence de l'outil en intégrant les récits des bénéficiaires. Ils sont les mieux placés pour expliquer les événements marquants, les craintes, les doutes, les joies, les apprentissages, les bénéfices et l'impact significatif ou non, de la pédagogie par l'expérience. Nos analyses nous permettront de mieux assimiler le public accueilli, de confronter notre positionnement à leurs découvertes, d'explorer avec des éléments pratiques et théoriques l'approche proposée et d'évaluer l'adolescent sur sa propre conscientisation de l'expérience. Nous analyserons et tâcherons également de nous focaliser autant sur les effets positifs que négatifs de ces aventures. Ceci nous permettra d'amener une réflexion plus pertinente et efficace à notre questionnement.

1.2 Retour sur expérience

*« Celui-là seul connut le feu qui s'y brula et lui seul pourrait dire
qui jamais pour le dire ne reviendra » (Swami Abhishiktananda)*

L'avantage, ou le désavantage, de ce travail demeure que cette activité en plein essor, qui offre de nombreux angles de recherche possibles, est connue des deux protagonistes. Nous avons, tous les deux, déjà participé à une aventure éducative, ce qui constitue à la fois un bagage pratique mais peut également être considéré comme un biais pour cette étude. Conscients de cette limite, nous tâcherons d'être le plus objectifs et neutres possibles pour que le questionnement reste ouvert ; *« une action pertinente dans un cadre complexe appelle donc des arbitrages et des repositionnements incessants au regard du sens que l'on veut donner à l'action »* (DHUME, 2001, p.156). Travailler sur ce thème permettra non seulement de nous remettre en question sur notre positionnement quant à l'utilisation de ces aventures mais aussi de nous ouvrir de nouvelles perspectives pour notre avenir professionnel.

Ashley

L'expérience d'un camp éducatif de 2 semaines, en tant que stagiaire aux Rives du Rhône en 2010, dans le désert du Sahara, m'a été extrêmement enrichissante. Cette pratique, qui permet une mobilisation active de ses ressources, se décline en autant de moments de joie que d'épreuves psychiques et physiques. C'est un voyage personnel et collectif à la rencontre de sa personnalité et des représentations que les gens se font de soi ! On se confronte à l'environnement hostile, l'inconnu, les conditions précaires d'hygiène mais également à la promiscuité, l'acceptation du regard et de la parole de l'autre sans moyen de fuite. Revenir à l'essentiel et lâcher ses certitudes, nous permet de découvrir et de se redécouvrir. Ce moment d'introspection a favorisé l'expression de mes limites et de mes émotions, a accentué une prise de conscience personnelle mais également existentielle et a affiné l'authenticité de ma personnalité.

Stéphane

Durant mes 10 années de pratique, j'ai participé à une trentaine de camps éducatifs à travers les Alpes et les déserts d'Afrique du Nord. J'ai assisté, au cours de ces expériences, à des moments charnières sur le chemin de la connaissance de soi, des usagers et de mes collègues. Les camps dans le désert se détachent des autres expériences par certaines particularités. L'aridité, le danger potentiel, la rareté des vivres et de l'eau, le silence, la marche, la beauté ainsi que l'isolement viennent placer un cadre singulier. Le désert nous rapproche de l'instant présent, de l'expérience vécue et estompe les soucis socio-économiques et professionnels. La fuite y est plus difficile et l'écoute, les échanges et le dialogue y sont privilégiés. Cette prise de recul est, à mon sens, importante dans le développement de toute personne et, par analogie, au développement des usagers.

1.3 Question et objectifs de recherche

A partir de ces réflexions, nous nous sommes posés la question de départ suivante :

Comment les camps éducatifs aux Rives du Rhône sont perçus par les résidents et les ex-résidents au niveau de leur développement social ?

Les objectifs de recherche fixés, qui nous permettront de guider et cadrer notre travail de manière structurée, sont les suivants :

- ✓ approfondir nos connaissances, comprendre, définir et développer les concepts-clés; adolescence, adolescent en difficultés, socialisation, pédagogie par l'expérience et la formule "aventure et thérapie" des Rives du Rhône
- ✓ identifier les besoins de l'adolescent
- ✓ questionner les résidents sur l'expérience vécue et leur conscientisation
- ✓ analyser leur ressenti, leurs apprentissages, les aspects relationnels, les difficultés, leur manière de gérer ces séjours de rupture
- ✓ comprendre si ces camps peuvent générer des effets socialisants
- ✓ déterminer la méthode d'intervention et son utilisation comme outil pédagogique aux Rives du Rhône
- ✓ comparer les objectifs fixés de l'institution à l'expérience acquise du bénéficiaire
- ✓ questionner la pertinence, les limites et les avantages d'un tel outil
- ✓ apporter une "plus-value" au Foyer choisi pour notre enquête



2 Cadre théorique

Pour rendre ce travail le plus pertinent possible, nous avons développé les 2 grands concepts théoriques qui nous intéressent, à savoir, "l'adolescence" au sens large du terme et la "pédagogie par l'expérience". En effet, il est essentiel de bien comprendre les enjeux de notre population cible et de définir la prise en charge éducative proposée en réponse à leur situation de difficulté.

2.1 L'adolescence

2.1.1 Définition

« L'homme en général n'est pas fait pour rester toujours dans l'enfance. Il en sort au temps prescrit par la nature : en ce moment de crise, bien qu'assez court, a de longues influences » (J.J Rousseau)

Le terme "adolescence" provient du latin "adolescencia - adolescere" qui signifie grandir vers, croître. Ce passage entre l'enfance et l'âge adulte est qualifié de période, de phase transitoire ou de processus de transition avec de nombreux changements.

Le début, la fin de l'adolescence et les études varient selon les nombreux auteurs, psychologues et psychiatres qui se sont intéressés à cette période. Nous constatons que la définition de l'adolescence est très diverse, voire relative, marquée par le contexte social, historique et culturel de la personne. Même si l'on retrouve ce terme durant la période de la Renaissance, ce n'est qu'après la révolution industrielle que le terme "adolescence" est utilisé comme statut à part entière.

Selon Winnicott², *« il s'agit d'une découverte personnelle où chaque sujet est engagé dans une expérience, celle de vivre, et dans un problème, celui d'exister »* (cité par BIRRAUX, 2013, p.33). Pour A. Birraux, *c'est un processus bousculant complètement le rapport au monde et à soi, permettant de quitter l'univers de pensée de l'enfance et de s'inscrire dans la communauté adulte ce qui lui permettra d'acquérir son autonomie, soit la capacité d'aimer, de jouir et de travailler »* (BIRRAUX, 1994).

Par ailleurs, évoquer une tranche d'âge exacte est d'autant plus complexe que les limites évoluent *« dans une certaine mesure à travers les époques, les cultures, les équipements technologiques nouveaux, les styles éducatifs etc. »* (COSLIN, 2006, p.5). En outre, dans certaines sociétés, il n'y a pas de catégorisation pour cette période ; *« on passe sans transition de l'enfance à l'âge adulte car il faut travailler tôt pour subvenir à ses besoins et ceux de sa famille »* (FIZE, 2006, p.35). Dans les îles Samoa par exemple, on passe directement de l'enfance à l'âge adulte. Les patriarches décident quand et comment attribuer le statut d'adulte aux enfants de la tribu.

Généralement, le début de l'adolescence commence aux premiers changements pubertaires (12 ans), et se termine vers un âge où l'on suppose une position relativement stable au niveau professionnel, social et affectif (20 - 25 ans).

Durant cette période, l'adolescent doit faire face à trois types de transformations principales : les transformations biologiques, psychologiques et sociales. Ces transformations ne sont pas anodines et créent des tensions que l'adolescent vit plus ou moins difficilement.

Au niveau des transformations biologiques (changement physique, puberté, maturation sexuelle), les transformations hormonales et la puberté marquent l'âge d'entrée dans l'adolescence. Le jeune doit s'approprier et assumer son nouveau corps, marqué par de nombreux changements. Il ressent souvent une confrontation entre l'image idéale et l'image de soi.

² Pédiatre, psychiatre et psychanalyste anglais

Au niveau des transformations psychologiques (développement cognitif, réaménagement neurologique et affectif), l'adolescent évolue au niveau de la pensée. Il est capable d'émettre de nouvelles hypothèses, ce qui lui permet de se questionner, entre-autre, sur son identité personnelle et son propre raisonnement. Il est, dès à présent, capable de se projeter dans le futur.

Au niveau des transformations sociales (apprentissage sociaux, influence des normes et valeurs du groupe de pairs), l'émergence de nouvelles attitudes et de nouveaux intérêts, lui permet une inscription scolaire et professionnelle, familiale et amicale/amoureuse. Ces éléments favorisent l'acquisition de son indépendance mais également de se libérer de l'emprise parentale.

Il va passer du stade de celui "qui suit" à celui du "qui suis-je", de "l'être" ou "ne pas être". Il doit partir à la découverte de sa propre personne, « *d'aller à la rencontre en soi d'un autre soi-même, inconnu de soi* » (BIRRAUX, 2013, p.12). Cette quête peut être compliquée voire douloureuse. Il est amené à se poser des questions telles que ; quelle est et sera ma place dans ce monde ? Qu'est-ce qu'on attend de moi ? Qu'est-ce qui m'intéresse réellement ? Qu'est-ce que les autres pensent de moi ? Suis-je aimé ?

Il n'est plus un enfant mais pas encore un adulte et doit trouver son propre rôle malgré les nombreuses contradictions qui l'agitent. Il a envie qu'on lui donne des responsabilités mais qu'on le protège encore. Il aimerait qu'on lui fasse confiance mais se montre encore très insécure dans ses choix et décisions. Il a envie de s'émanciper mais il a besoin d'être pris en compte et de se sentir soutenu. Il veut se distinguer en tant qu'individu singulier mais la présence d'un groupe de pairs a toute son importance.

Il éprouve donc de nombreuses divergences et des réaménagements, et c'est précisément durant cette période que « *l'individu fait l'expérience des contradictions, du paradoxe et de la souffrance qu'elles engendrent* » (BRACONNIER, 1998, p.12). C'est un réel bouleversement de l'idéal du monde qu'il s'est créé à travers l'influence de l'environnement familial et du lien affectif, dans lequel il faut intégrer des nombreuses contraintes sociales et définir son propre rôle.

Certains auteurs comparent même le processus de l'adolescence à une "métamorphose". Si l'on s'intéresse à ce terme, il « *s'agit d'un changement de forme, de nature ou de structure, si considérable que l'être ou la chose qui en est l'objet n'est plus reconnaissable* » (Le Petit Robert, 2012). À travers cette définition, on comprend aisément l'importance de ce processus dans le développement de l'individu.

Pour l'adolescent en institution, souvent en situation de conflit familial, de rupture socio-professionnelle et très peu stable, ces défis sont d'autant plus amplifiés. Tous ces éléments ont une influence directe sur l'acquisition et la mobilisation de ces changements. Comme le dit Boukris (1997, p.13), la métamorphose adolescente est universelle, « *seul change le terreau sur lequel grandit l'adolescent et qui favorise ou non l'existence de problèmes* ».

2.1.2 Les besoins de l'adolescent

L'adolescent, comme tout être humain, a certains besoins que Michel Fize (2006, p.181) décline en 7 points :

- le besoin de *confiance* qui lui permet de se sentir sécurisée, de croire en ses possibilités, en l'avenir et de pouvoir se fier à son prochain. Il se sent ainsi soutenu et ceci l'aide dans ses prises de décisions et engagements.
- le besoin de *dialogue* qui lui permet d'échanger, de trouver des terrains d'entente, de se sentir entendu et de résoudre des incompréhensions voire des conflits.
- le besoin de *sécurité*, un besoin fondamental de l'homme, qui lui permet de se sentir stable, soutenu et encadré. Le jeune nécessite des repères et de la structure pour pouvoir s'épanouir sereinement.
- le besoin d'*autonomie* qui lui permet d'être un acteur de sa propre vie, faire ses propres expériences et renforcer sa personnalité dans sa quête d'identité.
- le besoin de *responsabilité* qui lui permet de prendre des décisions et de les assumer.
- le besoin d'*affection* qui lui permet d'aimer et d'être aimé.
- le besoin d'*espoir*, de pouvoir réussir dans sa scolarité, dans le monde professionnel, qui lui permet de s'intégrer socialement.

Nous constatons à travers nos expériences professionnelles respectives que les adolescents placés en institution présentent un déficit dans un certain nombre de ces besoins, que Fize décrit comme capitaux pour se construire de manière optimale. Nous avançons que lorsque certains besoins viennent à manquer, ces adolescents vont réagir en conséquence, ce qui laisse la place à des comportements vraisemblablement déviants voire inadaptés.

Nous retrouvons, par exemple, ce besoin d'*espoir* chez ces adolescents en difficultés qui n'arrivent pas à se projeter dans le futur, en rupture scolaire ou professionnelle et sans plan de formation quelconque. Le besoin de *confiance*, pour sa part, est essentiel dans sa construction identitaire. L'adolescent doit se sentir soutenu par les autres et savoir qu'il a de la valeur. Il doit également pouvoir se sentir entendu ce qui le valide dans son besoin de *dialogue*.

Ces besoins restent donc fondamentaux chez chacun même si chaque résident est caractérisé par sa singularité. La quête lacunaire dans ces besoins reste, quant à elle, exprimée de manières différentes.

Nous nous posons alors la question de savoir si certains de ces besoins peuvent être ou non comblés par les camps éducatifs ? Est-ce qu'une expérience comme un séjour de rupture au désert peut influencer favorablement un de ces besoins ou amène-elle au contraire une situation d'exclusion ou de stigmatisation ?

2.1.3 Le développement identitaire

« Dans la jungle sociale de l'existence humaine, il n'est pas de sentiment d'être en vie sans un sentiment d'identité » (Erik Erikson)

Même si le développement identitaire est un processus continu qui s'opère tout au long de la vie d'un individu, c'est précisément à l'adolescence qu'il s'accélère et devient une étape primordiale dans sa construction. Par identité nous comprenons, *« l'ensemble des caractéristiques et des représentations qui font que cet individu se perçoit en tant qu'entité spécifique et qu'il est perçu comme tel par les autres »* (ALPES, 2005, p.119).

Pour mieux comprendre cette étape, nous allons nous intéresser aux stades du développement selon Erikson, qui nous amène à mieux réaliser l'importance du développement identitaire et des conséquences d'une quête inachevée ou incomplète. Il classifie le développement humain en présentant huit stades du développement. Chaque stade comporte ses enjeux psychosociaux, que l'individu doit surmonter pour se développer de manière optimale. Le cinquième stade correspond à celui de l'adolescence et sa crise identitaire. Pour lui, *« c'est une période de recherche, d'introspection et d'exploration »* (CLOUTIER & DRAPEAU, 2008, p.25).

James E. Marcia pour sa part, classifie l'identité selon trois facettes intéressantes à reprendre (CLOUTIER & DRAPEAU, 2008, p.153) :

- *l'identité subjective* qui correspond à la conscience d'être une personne unifiée, de rester la même personne dans les différents contextes, les différents rôles.
- *l'identité comportementale* qui correspond à la continuité dans la conduite observable de la personne, à ce qui est prévisible dans ses habitudes, ses motivations, ses attitudes.
- *l'identité structurale* qui correspond au style personnel d'adaptation que l'individu a développé pour interagir avec son environnement.

Cette quête est donc multidimensionnelle et concerne autant son identité personnelle, physique, sexuelle, sociale, psychologique et professionnelle. Il se pose de nombreuses questions et cette quête peut être difficile ; qui suis-je ? Qu'est-ce que la société attend de moi ? Quel est mon rôle ? Que pensent les autres de moi ?

Comme les réponses apportées par les parents ne suffisent plus, il cherche, à présent, à obtenir des réponses en dehors du cercle familial. Il intègre alors de nouvelles identifications tout en gardant ses expériences antérieures. Il doit faire le deuil de son ancien rôle et en développer un autre plus en adéquation avec la personne qu'il souhaite devenir. Il doit intégrer de nouveaux éléments et aspirations, comme éclaircir qui il est et qui il n'est pas, s'adapter à sa nouvelle apparence physique et l'assumer, se sentir reconnu et soutenu mais avant tout d'adopter un rôle personnel et social en adéquation avec ce en quoi il croit.

Ces bouleversements dans sa vie vont lui amener des moments d'incertitude et d'angoisse qu'il ne faut pas minimiser. Il est sans cesse en train de définir et de redéfinir qui il est. Ses remises en question sont complexes ; accepter son passé, vivre son présent et construire son avenir. De plus, *« l'importance que revêt le développement de l'identité à l'adolescence tient aussi au fait que les choix que cette période impose conditionnent l'avenir de façon déterminante, sinon irréversible »* (CLOUTIER & DRAPEAU, 2008, p.155).

C'est à ce moment d'ailleurs, que le besoin d'identification à un modèle est conséquent. Les modèles antérieurs étaient, avant tout, dans le cercle familial et évoluent dorénavant vers des modèles extra-familiaux, des personnalités médiatiques par exemple. Cette identification est considérable dans la quête de son identité personnelle.

C'est également durant cette période que l'influence du groupe de pairs a toute son importance. S'entourer d'un groupe dont il partage les valeurs, les croyances, lui permettra de se situer par rapport à l'image que les autres lui renvoient de lui et de modifier ses comportements en conséquence. Ils vont s'influencer mutuellement et il se sentira reconnu. Il peut alors évoluer dans sa quête et montrer une continuité dans ses manières de faire, d'agir pour que les autres comprennent qui il est, qu'ils puissent l'identifier et le reconnaître à travers ses comportements.

D'autres comme Erikson par exemple, pensent que le développement identitaire dépend de l'évolution de trois composantes chez l'adolescent, soit « *l'intégrité, la continuité et l'interactivité* » (CLOUTIER & DRAPEAU, 2008, p.146) :

- l'émergence d'un sentiment d'unité intérieure qui *intègre* l'agir en un tout cohérent.
- l'acquisition d'un sentiment de *continuité* temporelle reliant le passé, présent et futur individuel, conduisant l'adolescent à prendre conscience du suivi d'une trajectoire de vie qui a un sens et une direction.
- *l'interaction* avec les personnes importantes de l'environnement qui guide les choix.

Néanmoins, si cette quête échoue elle peut conditionner l'avenir et provoquer une diffusion ou une confusion des rôles. Certains passent ce processus sans trop de problèmes, d'autres se perdent dans une confusion des rôles, qui ne leur permettent pas de construire des bases solides pour le futur. On parle alors de "crise identitaire". « *Ne pas savoir qui l'on est, ne pas pouvoir distinguer ce qui est soi et ce qui ne l'est pas, ignorer où l'on va, voilà autant de menaces à un fonctionnement sain* » (CLOUTIER & DRAPEAU, 2008, p.154).

On imagine bien que l'adolescent en difficultés est influencé dans ses comportements par un développement identitaire compliqué voire confus. Sa quête est grandement influencée par le style parental, son éducation et la manière dont il a pu interagir avec son cercle familial durant son enfance. Plus l'adolescent a un lien d'attachement fort (attachement sécurisé³), plus il se sent de sortir des sentiers battus et se forger sa propre identité. Lors d'un lien d'attachement insécure, voire inexistant (lien d'attachement anxieux, évitant ou désorganisé), comme c'est souvent le cas, sa quête d'identité est perturbée et il a beaucoup plus de peine à définir qui il est réellement. Il se peut alors qu'il aille chercher des réponses et des identifications dans des groupes de pairs qui représentent un facteur de risques, « *une caisse de résonance, un amplificateur potentiel des conduites déviantes ou des conduites de consommation de produits* » (BRACONNIER & MARCELLI, 1998, p.41).

On comprend aisément que dans ce cas, cette non-réussite dans leur recherche identitaire a des conséquences. En ne sachant pas qui il est, il lui est impossible de s'engager durablement, de s'adapter, de se projeter dans le futur ou de s'attacher. Il est alors plus facilement touché par des éléments comme la dépression, l'irritabilité ou l'anxiété. L'institution en charge a alors la tâche ardue, de revaloriser l'adolescent dans sa quête identitaire et de lui apporter de la matière première pour qu'il puisse se réapproprier ces besoins fondamentaux cités par Fize. Est-ce que la méthode proposée dans ces camps peut combler ou apporter des éléments primordiaux dans sa construction identitaire ?

³ Schèmes d'attachement selon Mary Ainsworth

2.1.4 L'estime de soi

« Personne ne peut vous rabaisser sans votre consentement » (Eleanor Roosevelt)

Il semble que cette quête identitaire ne peut se faire sans l'influence de l'estime de soi sur l'individu et ses comportements. Nous devons donc donner un rapide survol à cette matière. Pour commencer, Bariaud et Bourcet désignent l'estime de soi comme *« un sentiment plus ou moins favorable que chacun éprouve à l'égard de ce qu'il pense être et dans quelle mesure la personne s'aime, s'accepte et se respecte en tant que personne »* (COSLIN, 2010, p.155).

Selon André et Lelord (1999), l'estime de soi repose sur trois éléments :

- *l'amour de soi* lui permet avant tout de s'estimer et de se respecter. S'aimer, l'amène à pouvoir envisager une stabilité dans ses relations et écouter ses propres besoins.
- *la vision de soi* l'amène à voir ses qualités autant que ces défauts. Une vision positive, lui permet de se projeter dans l'avenir et de surmonter plus facilement les échecs. Une vision négative peut l'amener vers une dépendance aux autres.
- *la confiance en soi* lui permet de s'engager durablement sans avoir peur de poser des actes importants et de les assumer.

Tous ces éléments peuvent se construire dans le terreau familial et à travers les liens affectifs développés en amont. La manière dont se situe l'individu dans ces piliers a une conséquence directe sur les actes posés du quotidien.

Même si les parents occupent une place importante dans la valorisation et la dévalorisation de l'individu à cet âge-là, l'influence des groupes de pairs ou des clubs sportifs ne sont pas à négliger au niveau de l'expérimentation des réussites et des échecs. Ces trois éléments s'influencent mais ne sont pas co-dépendants. Une basse estime de soi suite à des échecs, n'a pas forcément comme conséquence que l'adolescent se dévalorise dans la relation à autrui.

Comme le développement identitaire, l'estime de soi se module, se construit, se déconstruit et se solidifie tout au long de notre vie. Durant l'adolescence, celle-ci a toute son importance et une influence non négligeable sur l'identité en devenir de l'individu. Néanmoins, même si le lien d'attachement familial reste influant, chaque personne suit un processus individuel. L'individu grandissant dans une famille soudée, aimante peut autant être amené à avoir une faible estime de soi que celui dont les parents sont absents. Le premier, influencé par un trop plein d'affection, peut se retrouver dans un doute constant et une incapacité à prendre ses propres décisions. Le deuxième, insécure, peut être dans l'incapacité à se projeter dans le futur.

Se sentir compétent et aimé, permet plus facilement à l'adolescent de faire face aux nombreux paradoxes et transformations physiques et cognitives subies durant cette période. D'ailleurs, une des causes qui est à la base des comportements inadaptés voire déviants chez les adolescents en difficultés, n'est-elle pas le manque d'estime de soi ? Leurs comportements ne sont-ils pas des cris de détresse et de solitude lancés à un entourage absent ou nuisible ? Ne peut-on pas attribuer leur peur de s'engager à une faible vision de soi ?

En résumé, pour que le jeune développe une estime de soi, certaines actions de la famille, des proches, de personnes de référence ou ses éducateurs vont favoriser ce besoin (DUCLOS, 2002, p.5) :

- lui faire vivre un sentiment de confiance (confiance des parents, des proches)
- l'aider à se connaître (doit se sentir aimé, écouté et soutenu, reconnu pour ce qu'il est)
- lui apprendre à participer et coopérer (doit trouver sa place dans sa famille, son groupe de pairs et dans le milieu scolaire)
- l'aider à découvrir des stratégies menant au succès (a besoin de modèles, doit apprendre à résoudre des problèmes, obtenir succès)

Quand on sait l'influence que peut avoir la dimension de l'estime de soi sur l'individu, nous nous devons d'utiliser l'indicateur de la confiance, que nous allons vérifier durant notre enquête de terrain. Cette dernière est souvent citée comme valeur principale que l'on retrouve dans le sport. Qu'en est-il des camps éducatifs ? Quels sont les éléments qui peuvent la valoriser ?

2.1.5 Le développement social

« L'humain est un être social, il ne naît pas social mais le devient »⁴

Nous entendons par socialisation, *« processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise tout au cours de sa vie les éléments socioculturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs et par là s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre. La socialisation est un processus continu qui concerne l'individu tout au long de sa vie »* (ALPES, 2005, p.235). En complément, Coslin la définit comme *« un processus d'acquisition des attitudes, valeurs et des comportements permettant l'adaptation sociale de l'individu »* (COSLIN, 2006, p.163).

Dès sa naissance, l'être humain *« s'adapte et apprend au contact des personnes qui l'entourent »* (CLOUTIER & DRAPEAU, 2008, p.131). Ce processus s'effectue tout au long de notre vie et c'est précisément à l'adolescence qu'il subit une impulsion et une amplification. Le but premier de l'adolescent sera de "se noyer dans la masse" tout en se sentant différent et en agissant de manière individuelle.

C'est durant cette période que l'investissement social prend toute son importance et où la personne intègre des notions d'autonomie, de devoirs et de responsabilité. En pleine quête d'émancipation, il va chercher des réponses à son besoin d'autonomie, à travers des agents sociaux comme la famille, les relations amicales, les groupes de pairs, l'école, la religion, les médias, internet et les loisirs. Notre façon d'être est influencée directement par le contexte social et les relations avec les autres.

Le plus important agent social à l'adolescence reste néanmoins celui de la famille. A cet âge, où il n'est pas encore un adulte mais plus un enfant, une stabilité, une sécurité et des modèles d'interactions sains rencontrés dans le cercle familial lui permettent plus facilement de rechercher son autonomie future. Les valeurs inculquées par la famille et les liens construits ont une influence directe sur la manière dont le jeune entre en relation. C'est aussi dans le cercle familial qu'il teste ses premiers comportements et obtient des réponses plus ou moins adaptées. C'est dans cet élément, que sont transmis *« bon nombre de règles et de modèles par inculcation des modes de penser, de sentir et d'agir et par intériorisation inconsciente à travers l'imitation de cet agent socialisateur privilégié »* (COSLIN, 2007, p.19). Des relations familiales "saines" favorisent une bonne socialisation mais ceci dépend également de ses capacités personnelles (caractère, etc.).

Le groupe de pairs et les relations amicales qui ont une importance primordiale à l'adolescence, lui permettent de tester, d'expérimenter des attitudes et des comportements divers. Il peut pour la première fois entretenir une relation "d'égal à égal" et choisir ses relations amicales selon ses propres intérêts et non plus ceux imposés par sa famille. Il se désinvestit pour s'investir ailleurs, le but étant de se démarquer des valeurs familiales. Il s'attache à un groupe dans lequel il partage des valeurs, un style de vie et un statut, comme une microsociété où il découvre et expérimente le monde tout en se sentant soutenu, à l'aise et non jugé.

Comme dans toute société, il y a des règles à suivre ce qui lui permet, peu à peu, de se positionner, de s'affirmer dans ses choix et ses décisions. Il y développe un lien d'appartenance sécurisant, y apprend des compétences sociales telles que le respect des autres, la coopération, l'entraide, l'empathie qui l'influencent dans son développement.

⁴ Inspiré de : « On ne naît pas femme, on le devient », Simone de Beauvoir.

Selon Claes, ce sont « *des relations qui donnent un sens à la vie et s'avèrent à l'origine des émotions, qu'il s'agisse des joies que procure une amitié partagée, de l'exaltation de la passion amoureuse ou de la douleur des séparations* » (cité par COSLIN, 2007, p.43).

Ces agents sociaux ont donc des règles, des normes, des valeurs, des exigences que le jeune doit assimiler et appliquer afin de pouvoir vivre au mieux ses relations interpersonnelles. En pleine recherche identitaire et d'individualisme, il entre en opposition entre ses propres attentes et celles conformes de la société, composées de nombreuses contradictions. C'est une période de test, de rééquilibrage, de repositionnement où il expérimente des comportements et se voit confronter à la réponse que les autres lui renvoient. Il trie les anciennes valeurs acquises et les adapte à ses nouveaux comportements qui découlent de sa quête identitaire.

Durant ce processus, il existe toute une série de tâches à accomplir qui favorisent son développement social, que Havighurst a énuméré ci-dessous (CLOUTIER & DRAPEAU, 2008, p.128) :

- Accéder à l'indépendance émotionnelle et comportementale face aux parents et aux adultes
- Choisir un métier et s'y préparer
- S'assurer une indépendance économique
- Se préparer à la vie conjugale et familiale
- Développer les habiletés intellectuelles et les concepts nécessaires à l'acquisition des rôles civiques
- Assumer un rôle social masculin ou féminin
- Acquérir un comportement social responsable
- Elaborer un système de valeurs et de règles éthiques
- Etablir des relations nouvelles et plus adultes avec les pairs des deux sexes
- Accepter son corps tel qu'il est et l'utiliser efficacement

L'accomplissement de ces tâches est important et a une influence sur le développement de la personne. Elles lui permettent d'acquérir de nouvelles valeurs, des comportements en adaptation avec les normes sociales qui l'habilitent à trouver une autonomie sociale. Nous avons constaté que ces tâches sociales sont des compétences qui sont en déficit chez les adolescents placés en institution. Coslin énonce d'ailleurs que « *ces problèmes d'intégration sociale et les difficultés d'adaptation relationnelles et institutionnelles peuvent être considérés comme des troubles de socialisation* » (COSLIN, 2006, p.201).

En complément, la construction de ces compétences sociales découle également de diverses ressources interne que l'adolescent possède ou non de manière variable (CLOUTIER & DRAPEAU, 2008, p.144) :

- *l'estime de soi* : pour être à l'aise dans les interactions sociales
- *le sentiment d'efficacité personnelle* : capacité de pouvoir agir et prendre des initiatives
- *la cognition sociale* : capacité à être empathique et comprendre les autres et s'adapter en fonction
- *la capacité à résoudre des problèmes interpersonnels*

L'adolescent a donc une influence directe sur le développement de ces compétences à travers ses actions. Il est non seulement influencé par le terreau familial dans lequel il a été bercé mais également par ses facultés personnelles et de l'usage qu'il en fait face à son environnement. Son développement social sera d'autant plus individuel que complexe et de nombreuses composantes vont donc l'influencer.

Comme le but premier de tout placement volontaire, ou imposé, d'un adolescent en institution est qu'il puisse se "réintégrer" socialement, nous nous posons alors la question de savoir si ces camps éducatifs peuvent avoir ou non, une influence favorable, par exemple, dans le fait d'acquérir un comportement social responsable ou d'élaborer un autre système de valeurs ?

Dans une institution s'occupant d'adolescents en difficultés, nous avançons que de bonnes compétences sociales sont, par exemple :

- d'être capable d'interagir avec le reste du groupe de manière empathique et pacifique
- de coopérer et de vouloir s'intégrer
- de s'impliquer dans les tâches du quotidien
- d'exprimer ses sentiments et d'accepter des avis contraires

Nous relevons que ces compétences sont peu existantes, ou lacunaires, chez les adolescents en difficultés qui souffrent souvent de problèmes d'autonomie, de difficultés relationnelles et éducatives. Est-ce que ces camps peuvent être un vecteur favorable pour désapprendre des anciens comportements inadéquats et en apprendre d'autres ? Quels sont les éléments travaillés ? Est-ce que les compétences sociales, énumérées ci-dessus, sont favorisées durant ces activités ?



2.2 L'adolescent en difficultés

2.2.1 Définition

« Plus une chose est difficile, plus elle exige d'art et de vertu » (Aristote)

Pour la suite de ce travail, nous nous sommes heurtés à une terminologie variée qualifiant, plus ou moins bien, ces adolescents en difficultés, qui se retrouvent dans des institutions, comme par exemple :

- en crise
- difficiles
- complexes
- en rupture
- délinquants
- pathologiques

Nous avons choisi d'utiliser l'intitulé "adolescent en difficultés" pour décrire cette tranche de la population, aux multiples caractéristiques, n'ayant pas trouvé des ressources nécessaires, dans leur entourage, dans le contexte social et culturel pour être dans la norme.

La bibliographie traitant de l'adolescence est très fournie et les spécialistes intervenant dans le domaine sont eux aussi très répandus. Comme le cite Fize (2006, p.27) dans de multiples écrits, une lecture simpliste et une généralisation des pratiques peut égarer certains lecteurs et « *contribuer à donner de l'adolescence une image sombre* ». Il caractérise d'ailleurs les adolescents "en crise" tout simplement comme des "adolescents normaux" (FIZE, 2006, p.31).

Ces définitions donnent déjà un premier éclairage sur le profil de ces personnes. Il s'agit d'adolescents qui traversent une période, une situation compliquée ou qui rencontrent des problèmes. Ces difficultés constituent des épreuves pénibles et laborieuses, voire impossibles à surmonter, qui engendrent des problèmes qui peuvent avoir des conséquences plus ou moins graves.

L'adolescence est donc un processus aux multiples facettes et facteurs, ayant une influence plus ou moins grande sur cette transformation. D'ailleurs, Braconnier & Marcelli (1998, p.59) donnent les caractéristiques de trois types d'adolescence :

1. *Un groupe à croissance continue* dont les sujets sont satisfaits d'eux-mêmes, ne manifestant pas de période d'anxiété, ni de période de dépression ou de conflits exagérés avec leur entourage.
2. *Un groupe à croissance par vague* dont les sujets sont plus susceptibles de développer une dépression et une perte d'estime de soi. Ces derniers peuvent développer et se figer dans des mécanismes de défenses en situation de conflit ou d'insatisfaction. Les conflits et les contradictions avec l'entourage de ce groupe d'adolescents sont plus importants.
3. *Un groupe à croissance tumultueuse* dont les sujets sont plus enclins à l'anxiété et à la dépression que les groupes précédents. Une mauvaise estime de soi et de l'entourage prévaut dans ce groupe. Il développe une plus grande dépendance de leurs parents, des problèmes de comportements et des relations conflictuelles.

Les caractéristiques principales des difficultés rencontrées par cette population sont :

- une tendance à la dépression et à l'anxiété plus ou moins grande (groupe II et III)
- une perte d'estime de soi (groupe II)
- un conflit et contradiction avec leur entourage (groupe II)
- une mauvaise estime de soi et de l'entourage (groupe III)
- un développement de problème de comportement et de relation conflictuelle (groupe III)

En prenant en compte cette classification, les définitions du dictionnaire et l'entretien exploratoire avec Xavier Roduit⁵, nous soulignons que l'adolescent en difficultés, dont il est ici question, se situe dans les groupes II et III.

Cette tendance à la dépression est souvent accompagnée d'anxiété. « *Elle est caractérisée par une modification profonde de l'humeur dans le sens de la tristesse, de la souffrance morale et du ralentissement psychomoteur* » (Petit Larousse de la Psychologie, 2013, p.203). La personne atteinte peut ressentir « *une impression douloureuse d'impuissance globale accompagnée d'un sentiment de fatalité désespérante* ». Dans les cas où cet état persiste, il peut se dégrader. La personne peut alors développer des sensations de culpabilité, d'indignité, "d'autodépréciation". Si elle n'est pas prise en charge, la dépression peut mener à envisager le suicide et même à passer à l'acte.

La dépression, qui est classifiée dans les maladies mentales, est le trouble le plus rencontré. Le processus de transformation et les enjeux de l'adolescence peuvent mener à une modification de comportement, de l'humeur ou un manque d'énergie. Dans certains cas, les épreuves rencontrées peuvent mener une partie de cette population à développer des troubles de types dépressifs.

Afin de clarifier les notions de conflit, de problème de comportement et de relation conflictuelle, il semble important d'aborder les conduites à risque chez l'adolescent. Selon le Petit Larousse de la Psychologie, « *10 % à 20 % des jeunes ont recours à des conduites à risques pour exprimer leur souffrance* » (2013, p.101). Les difficultés rencontrées peuvent générer un état dépressif voire une dépression, mais aussi de la souffrance pouvant s'exprimer de diverses façons et par conséquent engendrer l'incompréhension de l'entourage et/ou des proches. Fugue, vol, agression, abus d'alcool ou de drogue, automutilation, prise de risques inconsidérés et même tentative de suicide sont la partie émergée de la souffrance des individus.

L'élément transversal de ces comportements est le passage à l'acte. Il se décline en trois modes (Petit Larousse de la Psychologie, 2013, p.102-104) :

- *l'affrontement intime* : l'adolescent en difficultés retourne sa détresse contre lui-même, dans une mise en danger, une sorte "d'affrontement symbolique à la mort". Addiction, boulimie, anorexie, toxicomanie, comportements susceptibles d'être létaux sont des exemples de conduites à risque.
- *l'affrontement avec la famille et l'entourage* : l'adolescent en difficultés exprime sa détresse par la fuite, la violence. Ce mode peut s'illustrer par des fugues, un désinvestissement scolaire, des actes de violence contre les figures repères et/ou les parents, « *au-delà des traditionnels conflits parents-enfant* ».
- *l'affrontement avec la société* : l'adolescent en difficultés nous fait part de sa détresse par des actes de vandalisme, de délinquance. La répétition et/ou le cumul de ces modes d'expression sont inquiétants et potentiellement destructeurs. Pour l'adolescent, une conduite à risque peut aussi être un simple test pouvant induire une prise de conscience, un changement ou une façon de tester les limites afin d'en faire l'acquisition.

Selon Dumas⁶, il n'est pas aisé de déterminer des comportements, dits normaux ou anormaux, chez les adolescents. La norme situant la frontière entre ces deux mondes est étroitement liée à la culture, la société, la famille dans laquelle évolue la personne. Les groupes sociaux dictent des règles directes ou indirectes auxquelles les membres doivent se conformer. « *Un défi majeur de l'enfance et de l'adolescence est d'acquiescer ces règles et d'apprendre à s'y conformer* » (DUMAS, 2007, p.13). Un bon nombre de comportements comme la confrontation, le conflit, les crises, les transformations, les colères ponctuent donc le parcours des adolescents sans pour autant être considérés comme anormaux, voire pathologiques.

⁵ Directeur des Rives du Rhône et collaborateur depuis 1986

⁶ Chercheur et professeur de psychologie clinique et développementale à l'Université de Genève

En complément, il propose une série de critères permettant de classer un comportement comme "anormal" (DUMAS, 2007, p.13) :

- *Excès ou insuffisance* : les comportements observés ont « *une intensité et/ ou une fréquence qui diffèrent clairement des comportements d'autres personnes dans des circonstances semblables* ». Ce critère statistique est utile mais insuffisant pour catégoriser une personne. La norme étant de ne pas se distinguer du groupe. Sortir de la moyenne n'est pas pour autant pathologique. L'auteur donne l'exemple d'un enfant aux capacités intellectuelles élevées.
- *Enfreinte des normes* : le comportement observé « *ne répond pas aux attentes familiales, sociales et culturelles* ». Ce critère est également important mais aussi insuffisant pour définir à lui seul la pathologie. « *Les normes auxquelles les enfants et les adolescents doivent se soumettre dépendent évidemment du contexte dans lequel ils sont évalués et des personnes qui les évaluent* ».
- *Retard ou décalage développemental* : le comportement observé « *retarde ou entrave le développement de l'enfant et l'empêche ainsi d'acquérir une panoplie de compétences affectives, sociales et instrumentales* ». L'auteur donne l'exemple d'une jeune fille exprimant systématiquement ses émotions face au désaccord, en criant et en lançant les objets à sa portée.
- *Entrave au fonctionnement adaptatif* : le comportement observé « *perturbe le cours habituel du développement et entraîne une souffrance évidente pour le jeune et, très souvent, pour son entourage* ». L'auteur reprend l'exemple de la jeune fille dont les crises se terminent presque systématiquement en crise de larmes. Ce comportement entrave de plus en plus son adaptation et pèse sur ses progrès scolaires, l'acquisition de nouvelles connaissances et les relations avec son entourage.

Ce bref aperçu met en avant les multiples facettes des comportements dits "anormaux" et souligne qu'il n'est pas aisé de les catégoriser, « *en grande partie, parce que cette détermination est autant une question de jugement social et qu'une question de valeur que de fait* » (DUMAS, 2007, p.14). Il paraît alors important de souligner qu'un comportement peut s'avérer pathologique au sein de notre société et ne l'est pas sous d'autres latitudes.

Le processus en cours à l'adolescence peut générer des comportements qui peuvent laisser croire à une psychopathologie. Il est donc important de ne pas sombrer dans une image négative et malade de l'adolescence. Ces comportements, sortant de la norme en vigueur, ont une utilité dans le développement de l'identité et des compétences sociales ainsi que dans l'acquisition des codes de la société mais seulement s'ils sont occasionnels. Dans un deuxième temps, s'ils sont plus fréquents, ils peuvent être le moyen d'expression de la détresse de certains. Mais si une détresse persiste ou que ce type de comportements devient très présent, le risque d'être confronté à une maladie mentale n'est pas à écarter. En ce sens, il est impératif de prendre en compte tous ces facteurs pour une bonne prise en charge de cette population en institution afin de pouvoir rejoindre la personne dans ses difficultés et de pouvoir y répondre.

Néanmoins, ces conduites à risque peuvent aussi s'exprimer par un affrontement avec la famille et l'entourage sous la forme de fugues, de confrontations, d'oppositions, de refus de l'autorité ou de violences verbales, physiques et psychiques. Elles peuvent encore se manifester par des actes d'affrontement comme par exemple le vandalisme, la délinquance, les incivilités et la révolte contre la société. Leur mal-être et leurs comportements peuvent les amener à l'exclusion, à des problèmes judiciaires, à des problèmes de santé physique et mentale pouvant engendrer un placement en institution.





2.2.2 Population aux Rives du Rhône

Afin de valider et de comparer la définition de l'adolescent en difficultés, nous allons mettre en parallèle le profil type des prestataires des foyers des RdR⁷. Depuis 2000, Addiction Valais, a introduit le questionnaire IGT - indice de gravité d'une toxicomanie, qui rassemble des données et le profil de sa clientèle dans les différents services.

Un questionnaire est proposé à l'admission et à la sortie de chaque usager par le personnel d'Addiction Valais. Ce procédé permet de récolter des informations à l'admission, à la sortie, un an après la sortie et trois ans après cette dernière. Ces données, mises en parallèle, permettent d'évaluer l'action et d'ajuster les prestations proposées.

Une analyse de ces questionnaires donne le jour à un rapport annuel : l'évaluation de la clientèle et des approches thérapeutiques au sein de la fondation Addiction Valais (Site Addiction VS, 2012)⁸. Ce document est destiné à améliorer les connaissances d'Addiction Valais et plus précisément des diverses antennes de la fondation. Nous allons nous baser sur la dernière version de cette recherche, parue en mai 2012.

« Les foyers des Rives du Rhône, après une longue période dans les années 90 durant laquelle la clientèle accueillie avait principalement un problème lié à la consommation d'héroïne, ont vu durant les années 2000 leur clientèle rajeunir et venir principalement avec un problème lié à la consommation de cannabis (70%) » (Site Addiction VS, 2012, p.28).

Caractéristique				
Sexe	24% de femmes	17% de femmes	30% de femmes	20% de femmes
Âge moyen	39.9 ans	24.6 ans	44.3 ans	46.3 ans
Part des 20 ans et moins	13.5%	42%	2%	3%
Part des 60 ans et plus	10%	0%	8%	12%
Domicile en Valais	98%	48%	94%	100%
Domicile en Suisse	2%	39%	4%	0%
Ecole obligatoire	33%	63%	21%	11%
Apprentissage	52%	26%	66%	83%
Collège, maturité	4%	2%	1%	1%
HES, Uni, EPFL	3%	2%	2%	2%
Célibataire	43%	91%	33%	46%
Marié	28%	5%	25%	28%
Séparé, divorcé	25%	3%	39%	22%
Travail à plein temps	31%	5%	29%	28%
Travail à temps partiel	9%	5%	7%	6%
Chômage	12%	10%	12%	19%
Aide sociale	6%	13%	14%	1%
Rentier AI	12%	4%	13%	15%
Sans activité lucrative	16%	56%	16%	20%
Vit seul	30%	18%	39%	45%
Vit avec le conjoint	35%	5%	38%	32%
Vit avec les parents	18%	33%	6%	8%

⁷ Afin de faciliter la lecture, nous allons utiliser l'abréviation "RdR", pour nommer les Rives du Rhône

⁸ Tiré de « l'évaluation de la clientèle et des approches thérapeutiques au sein d'Addiction Valais

La lecture du tableau, ci-dessus (Site Addiction VS, 2012, p.27), détaille les caractéristiques sociodémographiques des pensionnaires admis dans les foyers d'accueil entre 2009 et 2011. Afin de faire le parallèle entre l'échantillon de population visé par ce travail et l'adolescent en difficultés, nous allons mettre en lumière quelques chiffres de ce rapport.

L'âge moyen des usagers est de 24,6 ans ; 83% sont des hommes, 42 % ont moins de 20 ans, 33% vivent avec leur(s) parent(s) et 63% ont comme plus haut niveau de formation l'école obligatoire.

Il apparaît clairement qu'une majorité des résidents des foyers sont des adolescents. Cette caractéristique est corroborée par les sources de signalement ; 33% par la famille et 27% par le tribunal des mineurs.

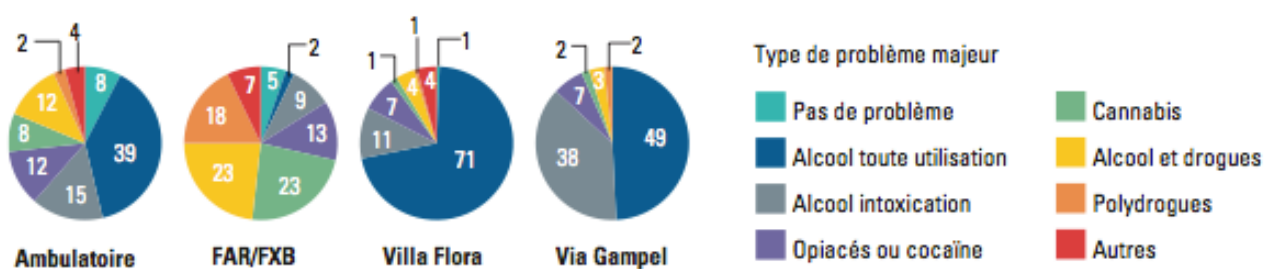
Interrogé sur le sujet, Xavier Roduit confirme que l'âge moyen des pensionnaires se situe aux alentours de 24 ans et ceci depuis 27 ans. Il souligne que la principale évolution du profil actuel est un écart plus important entre les âges. Cette tranche se situe entre 17 ans et 30-35 ans. Les foyers RdR ont accueilli dernièrement un pensionnaire âgé de 59 ans ! Il attire notre attention sur le fait que, malheureusement, la population actuelle entre plus tôt dans des conduites addictives. Selon lui, cette caractéristique est étroitement liée à une proximité et une diversification des produits stupéfiants ainsi qu'à une diminution des coûts liés à l'acquisition de ce type de produits.

Les pensionnaires de 1986 se procuraient principalement de l'héroïne dont le prix au gramme était de 500.- CHF. Actuellement, il est possible de se trouver de l'héroïne à 30.- le gramme (RTS, Mise au point, 2011) ! La population de toxicomanes des années 90 avait, la plupart du temps, déjà travaillé, des idées de routard ou de voyageur et était prête à faire des efforts pour atteindre leur idéal. Les jeunes toxicomanes, d'aujourd'hui, n'ont, en majorité, pas de formation et partagent l'idée de consommer sans idéal de vie.

Sur le plan de la problématique de consommation, il apparaît dans le tableau, ci-dessous (Site Addiction VS, 2012, p.29), la caractéristique de la polyconsommation :

« 43% des clients signalent au moins trois substances problématiques à l'admission »

Figure 6. Répartition (en %) de la clientèle selon le problème majeur défini par l'IGT à l'admission, par institution

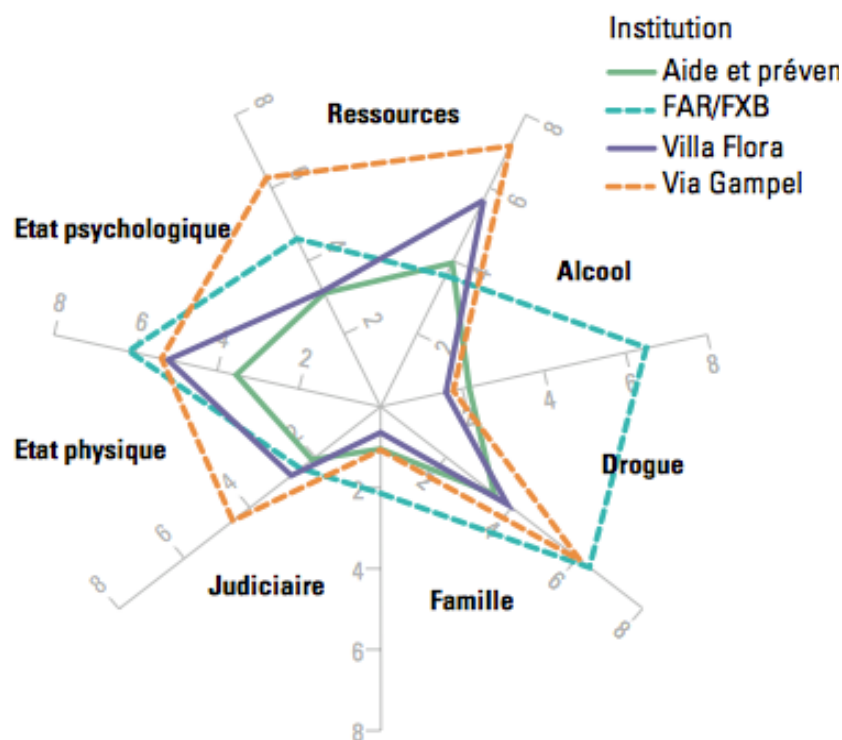


La lecture des données récoltées trace un profil de pensionnaires ayant une problématique liée aux drogues illégales, « *en premier lieu le cannabis et la double problématique alcool et drogue* » (Site Addiction VS, 2012, p.30).

L'outil de recueil de données IGT investit sur 7 axes :

- la consommation d'alcool
- la consommation de drogues
- l'état de santé physique
- les relations familiales et interpersonnelles
- l'état psychologique
- l'emploi
- les ressources et la situation légale

Figure 10. Profil moyen de gravité selon l'institution



L'estimation de la gravité des problèmes des personnes interrogées donne un profil moyen de la gravité à l'admission. La lecture des chiffres de cette enquête dépeint une population prise en charge aux RdR, fortement péjorée, notamment sur les axes de l'état psychologique, de la consommation de drogues et des relations familiales et interpersonnelles. Nous constatons, dans ce rapport, les conséquences des conduites à risque sur une population en majorité adolescente, qui les a mené à une marginalisation et a entraîné un placement en institution.

2.3 La pédagogie par l'expérience

« La seule source de connaissance est l'expérience » (Albert Einstein)

La pédagogie par l'expérience est un concept qui est apparu après la 1^{ère} guerre mondiale, dans les années 20. Une de ses branches est née en Allemagne et porte le nom de "Erlebnispädagogik", pédagogie par l'expérience. Cette approche met en avant la transformation par l'expérience.

L'origine de cette pédagogie provient des efforts d'un homme politique et éducateur progressiste allemand, d'origine juive, Kurt Hahn. Après la guerre, ce dernier remarqua un déclin dans les aptitudes des jeunes allemands et poursuivit une réflexion sur l'adaptation du système éducatif en place.

Inquiété par la crise de la famille, de la société, Hahn chercha un modèle éducatif pour lutter contre les "maladies sociales" (Institute of Education Sciences, 2013).

Il soulève 6 types de déclin :

1. *Le déclin de la condition physique* engendré par les moyens modernes de mobilité (train, ascenseur, voiture)
2. *Le déclin de l'esprit d'initiative et d'aventure* provoqué par les médias, la radio, le cinéma, etc. L'individu devient spectateur et est reconnu comme tel.
3. *Le déclin de l'imagination et de la mémoire* favorisé par l'inquiétude de l'homme moderne, sa peur croissante du silence, de la solitude et de l'isolement.
4. *Le déclin de la prudence et de la rigueur* causé par la mise à l'écart de l'artisanat et la recherche perpétuelle de solutions rapides et faciles.
5. *Le déclin de l'autodiscipline* favorisé par l'abondance de matériel et l'accès facile à l'alcool, au tabac et aux médicaments.
6. *Le déclin de la compassion* favorisé par l'individualisme, la perte de l'esprit communautaire et l'égoïsme.

Ces six points datent bientôt de 90 ans mais, en même temps, dépeignent encore une problématique sociétale bien présente actuellement.

Selon le Dr. Michael Knoll⁹, Hahn portait avant tout ses inquiétudes sur les adolescents et les possibles états de faiblesse, liés aux processus de transformations auxquels ils étaient soumis. Hahn a alors instauré un système éducatif laissant la place à l'expérience et l'aventure. Ce qui le différencie des autres praticiens est l'accent qu'il a mis sur le développement des composantes affectives de la personne.

Le concept a pour but de distraire les jeunes de leurs afflictions en les plaçant délibérément dans des activités stimulantes. Hahn souhaite, à travers cette pratique, interrompre le déclin de la jeunesse allemande en favorisant la découverte des points forts, des passions et des compétences, tout en laissant un terrain propice aux besoins d'expression de la vitalité du jeune.

Il fonde alors un internat à l'école de Salem et, par la même occasion, pose les premières pierres de la pédagogie expérientielle. Les activités proposées sont très variées : la forge, l'activité nautique, les groupes d'étude, le jardinage, la paysannerie et l'art. Il crée des ateliers, des laboratoires, des bibliothèques afin que chacun puisse découvrir de nouvelles compétences, aspirations et passions.

⁹ Politicien et pédagogue allemand

Cette pratique propose de travailler sur 4 axes entre les cours académiques :

- la remise en forme physique par le sport favorisant le dépassement de soi et la volonté
- les expéditions favorisant les composantes affectives comme le dépassement de soi
- la planification de projets favorisant la cognition
- l'engagement social pour les autres favorisant la prise de responsabilités

Il nous semble que la pratique actuelle de la pédagogie par l'expérience aux RdR se situe dans un courant similaire aux actions de Hahn et des personnes qui l'ont inspiré, comme par exemple Hermann Lietz, Platon, Kant, Baden-Powell, Thomas Arnold et William James. Le but de tout camp éducatif n'est-il pas d'éloigner le jeune de sa zone de confort, de le faire marcher hors des sentiers battus dans un environnement qu'il ne maîtrise pas, ce qui lui permettra de relativiser sur sa vie et ses comportements ?

2.4 Les camps éducatifs¹⁰

Pour comprendre ce type de pédagogie par l'expérience, nous avons tenté de définir cette prise en charge et son utilisation concrète dans le foyer choisi pour notre recherche, mais avons également explicité les objectifs que l'institution souhaite atteindre.

2.4.1 Définition

Le mot "camp" est issu de la famille étymologique de "champ", qui tire sa racine du latin « *campus, la plaine, d'où la plaine cultivée* » (Le Petit Robert, 2014). Le camp est une zone géographique ou idéologique qui regroupe des personnes partageant une caractéristique commune comme par exemple les militaires, les vacanciers ou un parti politique.

L'adjectif "éducatif", du radical d'éducation, quant à lui, prend racine dans la famille étymologique de "conduire", du latin "conducere". Le sens premier de cette famille est « *de rassembler, tirer à soi, guider. L'éducation vise à activer des moyens propres à assurer la formation et le développement d'un être humain, lui donner les connaissances pratiques et usages de la société dans laquelle il s'inscrit* » (Le Petit Robert, 2014). Il semble que l'éducation soit subdivisée en secteurs afin de clarifier l'action de la personne ou du groupe dispensant un savoir.

Les camps éducatifs sont donc des zones géographiques et idéologiques qui rassemblent des adolescents ou des jeunes adultes, dans un but de partager, d'éduquer ou d'être éduqué. Ces camps sont composés de 2 groupes de personnes :

- un groupe d'individus qui doit faire l'acquisition de connaissances pratiques, d'usages de la vie en société, parfaire ou continuer leur développement et leur formation.
- un groupe de pairs, à qui est confié l'éducation, détenant les moyens de transmettre, de travailler ou d'éveiller un certain nombre de connaissances et de principes dans un cadre qui a été défini.

Une association nationale française, dénommée OSER, définit les camps éducatifs comme des « *projets itinérants ou sédentaires, sportifs, à la découverte d'autres cultures, de l'écologie, couplés à des actions de formations locales, associés à des micros projets dits de solidarité et/ou à des actions humanitaires, les séjours de rupture reposent sur le concept d'un éloignement temporaire nécessaire, de quelques jours à plusieurs mois, pour des jeunes dont la situation justifie une rupture avec leur environnement actuel.*

¹⁰ Par souci de clarté, nous avons limité l'appellation de cette forme de pédagogie par l'expérience au terme "camp éducatif", et non pas séjours de rupture, camps itinérants ou aventure éducative

Ces séjours s'adressent à des adolescents ayant besoin d'une ponctuation dans leur parcours. Ils peuvent donc intervenir tout autant après une multiplication d'échecs qu'en première indication de placement et toutes les situations intermédiaires » (Observatoire nationale de l'enfance en danger, 2014).

Le but premier de cette pratique est, à travers divers moyens, d'éloigner la personne de son environnement et son lieu de résident dans lequel il a adopté un certain nombre de comportements non-adaptés socialement. Durant cette expérience unique de vie en communauté, l'adolescent doit faire face à la séparation, la déstabilisation, la confrontation et la socialisation. Le changement de dynamisme et les nouvelles règles, lui offrent une rupture avec ses anciennes croyances et schèmes ainsi qu'une prise de distance et une remise en question sur son passé, son présent et son futur.

Les éducateurs responsables de ces camps doivent s'engager professionnellement et personnellement de manière conséquente. Ils vivent avec ces adolescents en difficultés, parfois violents, 24h sur 24 en continu, pendant une période plus ou moins longue dans une situation précaire et un cadre structurant établi par la nature.

Le lieu choisi, qui est volontairement loin de toute civilisation, et l'environnement sauvage instaurent une certaine autorité naturelle qui dicte un code de conduite à suivre et des règles à respecter. Les comportements comme le vol, la consommation ou de se cacher derrière un masque ne sont plus accessibles. Chaque geste, ou non-respect des règles, a un impact sur lui et sur le groupe. Le jeune ne peut plus fuir. Il est confronté à ses limites qu'il doit affronter. Selon Davatz, *« 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 clé de la socialisation »* (GILLIOZ & ECUYER, 2011).

Nous estimons, après nos recherches, que les camps éducatifs proposés s'inspirent de la structure mise en place par Hahn dans les années 20. Tous les deux, essayent par une prise en charge atypique de favoriser collectivement des apprentissages, des responsabilités et de la créativité.



2.4.2 Les camps éducatifs aux RdR

« Les voyages sont des moments de quête, de confrontation de la communauté à une autre réalité, la réalité extérieure dans sa rudesse et son implacable exigence. Ces périple sont autant de moments favorables, où les circonstances changent, où la vie au petit trot est bousculée, où l'individu se retrouve face à lui-même et face aux autres, sans pouvoir se cacher derrière la force des habitudes et sans fuite possible. Voyages, ici aussi compris comme étapes, donc s'inscrivant dans le cours d'un processus ; mais souvent aussi voyages comme révélateurs, comme éléments déclenchant des crises soit du groupe, soit de l'individu, heureuse remise en question dont la résolution permet d'avancer. Voyages comme une destination dans ce grand périple intérieur, oasis où reprendre son souffle pour aller plus loin, plus profond. Vers l'au-dedans, pour jaillir un jour à la lumière ; comme les ombres des cavernes » (ALBRECHT & ZERMATTEN, 1994, p.143).

En 1981, Pierre-Yves Albrecht¹¹ est un philosophe au bénéfice d'une formation poussée dans l'anthropologie et qui possède également une très bonne connaissance de la montagne en tant qu'aspirant guide. C'est donc naturellement qu'une pratique des séjours en montagne s'est installée dans cette institution valaisanne en construction. Il s'est ensuite entouré d'une équipe éducative passionnée de montagne et d'un guide.

Des aventures, comme par exemple des séjours en montagne ou des bivouacs dans des igloos sur les glaciers, ont très rapidement été présents dans le processus éducatif entourant les pensionnaires du foyer d'accueil. A cette époque, ces camps étaient liés aux ressources disponibles, à une aspiration de la direction mais ont aussi été générés par une nécessité infrastructurelle. Lors de la rénovation du foyer, par exemple, la totalité des pensionnaires a entrepris un voyage itinérant d'un mois dans les Alpes valaisannes, avec leurs éducateurs, afin de libérer les bâtiments. Ces camps éducatifs se sont déroulés exclusivement en Suisse au départ mais ont ensuite rapidement quitté nos frontières pour la France, la Sardaigne, les îles grecques et l'Afrique du Nord.

L'observation de cette pratique, les expériences fortes vécues, les transformations et l'évolution des pensionnaires ont été le terreau qui a contribué à continuer le développement de cette approche éducative. Les camps éducatifs sont d'ailleurs, actuellement, "une marque de fabrique" aux RdR, comme le souligne d'ailleurs Christian Hermann lorsqu'il interviewe Xavier Roduit (Rhône FM, Temps d'arrêt, 2012). Le modèle de séjours que les RdR proposent dans les déserts d'Afrique du Nord depuis plus de 27 ans, s'est construit de manière empirique. L'offre a été améliorée et consolidée en analysant les expériences vécues mais en écoutant également les demandes personnelles des résidents.

Les pensionnaires, confrontés aux règles dictées par la nature, comme par exemple le froid et les dangers, doivent s'adapter, faire face et sortir de leur zone de confort. Selon Xavier Roduit, « *les résidents encadrés et motivés, adoptent de nouveaux comportements, développent des aptitudes et évoluent* ». La démarche proposée est de travailler sur le plan de la découverte, culturelle, géographique, physique, émotionnelle, intellectuelle, relationnelle, afin de favoriser la découverte intérieure.

La mise en situation sans fuite possible qu'offrent les camps éducatifs, oblige les participants à se reconnecter avec eux-mêmes. En montagne, dans une voie d'escalade, à la barre d'un bateau traversant l'Atlantique, dans le désert sur le chemin d'un puits, il est plus difficile de fuir la réalité, ses enjeux et de ne pas être présent. Selon Xavier Roduit, « *le fait de mener à bien ce type d'aventure humaine vient renforcer le sentiment d'efficacité personnel de l'utilisateur. L'expérience vécue vient souvent contre-balancer une longue série d'échecs et, le cas échéant, engager un processus de changement* ».

¹¹ Ancien directeur et fondateur des RdR

Depuis plus de trente ans, les RdR ont remarqué une caractéristique interdisciplinaire chez les pensionnaires des foyers d'accueil. Les résidents partagent tous cette tendance à vivre dans des mondes virtuels, avec des comportements fuyants, et où la réalité est altérée par les substances. Ce besoin de fuite exprime une réalité difficile à vivre. Xavier Roduit soulève « *le paradoxe de la société actuelle, des nouvelles technologies et des effets pervers des écrans qui renforce ces comportements virtuels, en nous faisant croire qu'il faut être connecté tout le temps pour être dans la norme. Stress, burnout, comportements addictifs sont malheureusement parfois l'expression de cette "sur-connexion" et ils nous empêchent de nous connecter intérieurement et d'atteindre la paix* ».

Pendant les camps éducatifs, il est possible de découvrir la paix et la joie avec pas grand chose. Les pensionnaires font l'acquisition de nouvelles réactions ; un résident très proche de la nourriture peut, par exemple, découvrir la joie de manger sans avoir un frigo plein. Un autre, ne croyant pas en ses capacités et son courage, peut s'émerveiller d'avoir parcouru 200 kilomètres à pied !

Quatre formes de camps éducatifs différents sont proposés aux résidents. Ils gardent néanmoins des particularités transversales malgré les différentes activités proposées, les régions traversées et le nombre de participants :

- *Les déserts*, qui se déroulent, chaque année, en automne (2 semaines) et au printemps (6 semaines)
- *Les Haute Routes*, qui se déroulent chaque hiver, dans les Alpes (1 semaine)
- *Les séjours initiatiques*, qui sont des expériences personnelles, des retraites solitaires dans des lieux isolés (plusieurs jours ou semaines)
- *Les voyages pédagogiques*, qui s'articulent autour d'un événement exceptionnel ponctuel

Lors de chaque retour d'expédition, un débriefing et une mise en commun de l'expérience sont effectués où chaque participant peut évaluer son action.

Les séjours de type ponctuel sont proposés aux personnes présentes dans l'institution depuis un certain temps (environ 7 mois). Les personnes motivées sont soumises à des critères de choix et s'engagent à remplir un cahier des charges préétabli afin de pouvoir co-construire cette aventure. Cette démarche donne à l'usager le moyen de s'engager sur un projet, de respecter le cadre et d'assumer ses actions. La dernière aventure s'est déroulée au Cambodge, en février 2015, où deux éducateurs et six résidents ont réalisé des performances musicales dans des milieux défavorisés comme par exemple, des bidonvilles, des déchetteries, des orphelinats et des prisons, pendant deux semaines.

■ *Tableau annuel récapitulatif des divers camps proposés :*

Type	Nbre de participants	Equipe éducative	Lieu	Durée
Désert d'automne	40-50 pers.	Env. 15 pers.	Maroc	2 semaines
Désert de printemps	15-20 pers.	Env. 3-4 pers.	Maroc	6 semaines
Haute Route d'Hiver	40-50 pers.	Env. 10 pers.	Alpes, Suisse / Hautes Alpes, France	1 semaine
1 ^{ère} initiation	1	aucune	Suisse	4-5 jours
2 ^{ème} initiation	1	aucune	Suisse	14-18 jours
3 ^{ème} initiation	1	aucune	Maroc	7 jours

▪ *Tableau ponctuel récapitulatif des divers camps proposés :*

Type	Nbre	Equipe éducative	Date des expéditions	Activité principale	Lieu	Durée
Traversée de l'Atlantique	10	2 pers.	2002	navigation	Atlantique	3 semaines
Roumanie	8-10	2 pers.	2004 - 2005	découverte	Roumanie	2 semaines
Gastlosen	8-10 pers	2 pers.	2004 - 2005	escalade	Suisse	1 semaine
Cambodge	14 pers.	2 pers.	2013 et 2015	chant, découverte	Cambodge	2 semaines
30 ans des RdR	40-50 pers.	15 pers.	été 2011	marche, alpinisme, témoignage	Suisse	17 jours

▪ *Une journée type dans le désert :*

Lever (environ 6h)	Marche l'après-midi
Rangement des sacs de couchage	Arrivée au camp & établissement
Assouplissement inspiré des arts martiaux	Corvée de bois collective
Méditation collective	Préparation de la soirée et collation
Petit-déjeuner (environ 7h30)	Toilettes
Toilettes	Groupe de parole
Chant de départ	Repas 19h
Marche en silence avec thème de réflexion	Animation
Temps de parole	Méditation facultative / chant
Repas 12h	Coucher (environ 22h)

Pour Xavier Roduit et Jacques Cordonnier, ces différents camps éducatifs développent les capacités décrites ci-dessous (RODUIT & CORDONNIER, 2013) :

Capacités générales	Capacités spécifiques
Confiance en soi	S'adapter aux conditions de vie du désert
Responsabilisation	Apprentissage de son autonomie
Organisation de projet	Gestion de ses effets personnels
Assumer des responsabilités de groupe	Vie sans confort
Collaboration	Intégration dans le groupe
Conduite de projet	Vie de groupe
Capacité à prévoir	Marche
Anticipation	

La mise en parallèle du système proposé par les RdR et la méthode de Hahn nous laisse penser que ce type de prise en charge peut répondre aux difficultés et aux besoins fondamentaux des jeunes adolescents de l'institution. Nous constatons qu'une partie des capacités générales et spécifiques mises en avant ci-dessus, sont essentielles dans le processus de l'adolescence et répondent aux besoins primordiaux cités par Fize, notamment la confiance en soi, la responsabilisation et le dialogue.

Même si les ressources interrogées aux RdR sur les camps éducatifs, ne font pas de lien direct entre la pédagogie par l'expérience et leur formule "aventure et thérapie", nos recherches démontrent de nombreuses similitudes dans ces 2 approches !

2.5 Contexte institutionnel et philosophie des Rives du Rhône

« L'expérience n'est qu'une lumière qui n'éclaire que soi-même » (Lao Tseu)

Dans les années 70, la toxicomanie devient un problème majeur en Suisse. Le canton du Valais, quelques années plus tard, décide donc de se doter d'une institution pouvant répondre aux difficultés de ses citoyens souffrant de dépendances.

En 1981, le foyer "Rives du Rhône" ouvre ses portes à Sion. En 1992, grâce à la générosité de la fondation François-Xavier Bagnoud et de l'association des Amis des Rives du Rhône, une deuxième maison ouvre ses portes à Salvan. Actuellement, les foyers des RdR proposent une trentaine de places pour des personnes souffrant d'addictions au sens large du terme. Ils sont également une antenne de la fondation Addiction Valais, mandatée par le canton pour œuvrer dans le domaine des dépendances et des troubles associés.

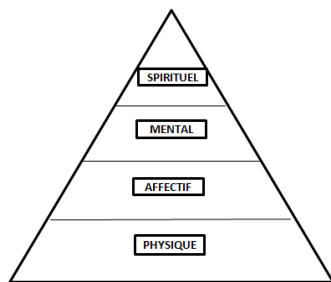
Les foyers d'accueil RdR et François-Xavier Bagnoud sont des centres thérapeutiques¹² qui offrent la possibilité de recouvrer la santé physique, affective, mentale et spirituelle. Les résidents s'occupent, tout au long du séjour, des tâches communautaires (ménage, cuisine, travaux agricoles, etc.) et participent aux activités proposées (chant, sport, sculpture etc.). Les objectifs principaux sont la découverte de sens, de la connaissance de soi et une nouvelle hygiène de vie avec des responsabilités.

En partant du principe que la toxicomanie n'est qu'une manifestation extérieure, ces foyers cherchent à traiter les différents types d'addictions en profondeur en recherchant la réelle cause génitrice. La philosophie institutionnelle se base sur un modèle anthropologique quadripartite, tendant à harmoniser "l'Homme" dans son ensemble englobant le corps, le cœur, l'esprit, et guidé par le "Maître intérieur".

Dans le triangle ci-dessous, nous retrouvons le modèle anthropologique, dit quadripartite, enseigné aux RdR. Ce modèle est caractérisé par une loi de subordination, où chaque changement dans une des cases va avoir une conséquence étroitement liée sur une autre : les niveaux sont interdépendants. Le but est de connaître ce que l'on est, afin d'être ce que l'on connaît. Il est nécessaire que les besoins de base soient satisfaits avant de pouvoir progresser à ceux des niveaux supérieurs.

Ce sont, entre autre, les quatre niveaux sur lesquels le résident va être amené à travailler pour se découvrir, se connaître lui-même et retrouver le sens de son existence sur terre. Nous retrouvons d'ailleurs une pyramide similaire dans le modèle des besoins fondamentaux de Maslow.

¹² Dans la terminologie d'Addiction Valais, les foyers RdR sont une des offres thérapeutiques de la fondation



Modèle anthropologique dit "quadripartite" utilisé dans le cadre des Rives du Rhône avec, comme différence par rapport au modèle anthropologique de base "cœur, âme, esprit", le rajout du domaine des émotions.

- *Physique* : besoins physiologiques de base (corps, nourriture, sexualité). But: devenir tempérant.
- *Affectif* : stabiliser ses émotions. Développement du courage nécessaire pour la prise de décisions.
- *Mental* : travail de la raison, du rationnel.
- *Spirituel* : monde du sens. Recherche de la cause de notre existence sur terre.

En général, une cure est articulée autour de quatre phases accompagnant le pensionnaire vers un être accompli capable de se réinsérer dans la société qui l'entoure. Ces phases s'entremêlent selon l'évolution et l'individualité de chaque pensionnaire ainsi que du type de prise en charge convenu à l'admission.

1. La première phase est axée sur le corps et placée sous la vertu de la tempérance. Son archétype est "le paysan". Cette étape consiste à reconstruire physiquement le nouvel arrivant. Les activités proposées sont le sevrage, les activités physiques, les travaux de la terre et de la ferme pour retrouver une alimentation, un rythme et une hygiène de vie saine.
2. La deuxième phase s'axe sur le cœur et est placée sous la vertu du courage. Son archétype est "le guerrier-artiste". Cette phase s'intéresse plus précisément aux émotions du pensionnaire et à sa façon de les appréhender. Les activités proposées sont les arts (le dessin, le vitrail, l'enluminure, la poterie, la sculpture, la forge), les arts martiaux (aïkido, ken, jo, tir à l'arc), la montagne (escalade, alpinisme, ski de randonnée) et l'accès aux responsabilités moyennes de l'institution.
3. La troisième phase s'intéresse de plus près au mental et est placée sous la vertu de la prudence. Son archétype est "le prêtre-philosophe". Les activités proposées sont la lecture, la remise à niveau scolaire, les études, la réorientation professionnelle (stages), les projets, l'accès aux grandes responsabilités de l'institution.
4. La quatrième phase tend à harmoniser les trois premières sous la vertu de la justice. Son archétype est "le roi". Cette phase débute au foyer d'accueil pour se poursuivre dans leur quotidien après la cure.

Nous relevons un grand nombre de similitudes entre le concept pédagogique développé par Hahn et celui des RdR. Les activités quotidiennes proposées aux pensionnaires des foyers d'accueil, par exemple, sont proches des activités proposées à l'internat de Salem. Nous y retrouvons le travail de la terre, les expéditions, l'activité physique, la gestion de projet, le travail pour la communauté. Les occupations des RdR se trouvent donc dans la ligne de "l'Erlebnispädagogik", sans y être formellement rattachées.

3 Synthèse de la partie théorique

Adolescence

Processus de transition intense et complexe, période entre l'enfance et l'âge adulte, où la personne subit des transformations biologiques, psychologiques et sociales. Cette tranche d'âge démarre avec la puberté (13 ans) et se termine à un âge où l'on suppose une position stable au niveau professionnel, social et affectif (23 - 25ans). Chaque développement est singulier et l'évolution varie selon la personne.

Dolto compare l'adolescent à « *un homard qui vient de perdre sa carapace et qui doit se cacher au fond de l'eau, derrière des rochers, en attendant de trouver de nouvelles défenses efficaces. Elle poursuit que sous des dehors indifférents et des attitudes de je-m'en-foutisme, il dissimule une profonde sensibilité ainsi qu'une grande vulnérabilité face aux autres et aux réactions qu'il suscite* » (DUCLOS, 2002, p.13).

Adolescent en difficultés

Un adolescent en difficultés est âgé de 13 à 25 ans, se trouvant dans une situation, et/ou un état compliqué, pouvant générer des effets négatifs sur son développement, son entourage, sa santé et la société. Il peut être en conflit interne car il n'a pas trouvé les ressources nécessaires, dans son entourage, son contexte social et culturel pour être dans la norme et répondre à ses besoins. Face à ses difficultés, il peut adopter des conduites à risques répétées. Ces dernières peuvent également s'exprimer par la boulimie, l'addiction, l'anorexie, la toxicomanie, des comportements susceptibles d'être létaux dans lesquels l'adolescent retourne sa détresse contre lui-même.

Socialisation

Nous soulignons que deux enjeux s'accroissent et deviennent primordiaux à cette période : le développement identitaire et le développement social. Ce dernier se définit comme « *le processus d'acquisition des comportements, des attitudes et des valeurs nécessaires à l'adaptation sociale de l'individu* » (CLOUTIER & DRAPEAU, 2008, p.129). Au niveau de la socialisation, l'adolescent doit intégrer des notions d'autonomie, de devoirs et de responsabilité. Des agents sociaux, comme la famille, la scolarité, l'éducation, le groupe de pairs et le monde extérieur ont une influence sur sa manière d'agir et d'entrer en contact.

En mettant en parallèle Fize, la philosophie des RdR et Hahn, nous constatons une similarité dans leurs postulats. Ils avancent que chaque adolescent est singulier, doutant de son avenir, et incertain face au présent, mais qu'il recherche avant tout à combler un certain nombre de besoins pour progresser.

Selon Fize, l'adolescent a sept besoins capitaux et légitimes. « *Lorsque les fondations n'ont pas été posées durant l'enfance, elles seront difficilement rectifiables durant l'adolescence* » (FIZE, 2006, p.200).

Aux RdR, la dépendance est considérée comme un symptôme qui fait référence à une carence d'un père, d'une mère, de cadre ou d'un événement difficile dans le passé. Remonter à la source, mettre à jour ces difficultés, dialoguer et trouver des solutions, vont donner des clés au jeune pour pouvoir s'épanouir. Durant les camps éducatifs, comme par exemple dans un désert, certaines capacités travaillées, qui ont un impact sur l'identité sociale de l'adolescent, sont soulignées ; la confiance en soi, la responsabilisation et l'intégration dans le groupe.

Hahn, quant à lui, a proposé un modèle progressiste d'éducation, l'Erlebnispädagogik, en réponse aux conséquences de la guerre, comme par exemple le déclin de la famille, de la culture et du système éducatif. Ces éléments ne répondaient plus, selon lui, aux besoins des jeunes dans les années 20. Son école a mis en avant l'idée principale de faire découvrir de nouvelles compétences, aspirations et passions à ses étudiants.

Les axes travaillés durant les cours académiques, qui sont majoritairement des compétences sociales, étaient la cognition, le dépassement de soi, l'esprit d'initiative, l'engagement social et la prise de responsabilité.

Nous pensons que les adolescents en difficultés, placés en institution, n'ont pas réussi à combler certains de ces besoins existentiels à travers les ressources présentes dans leur entourage. Cet élément les pousse à développer des carences, des dysharmonies et des comportements déviants socialement. Ils sont tiraillés entre se connaître et se faire-connaître, pas forcément avec les bons outils.

Comme le travail éducatif dans de nombreux foyers pour jeunes en difficultés est majoritairement axé sur l'apprentissage des compétences sociales, nous avons donc décidé d'approfondir ce terme en l'utilisant comme dimension principale dans notre recherche. Nos indicateurs pour vérifier nos variables sont les besoins de confiance, de responsabilité et de dialogue.

Les besoins des adolescents

Chaque adolescent, comme chaque être humain, a des besoins afin de se développer d'une manière optimale. Chaque besoin est une « *exigence née de la nature ou de la vie sociale* » (Le Petit Robert, 2014, p.244). L'adolescent en difficultés est donc en carence dans certains de ces besoins primordiaux.

Nous avons fait le choix d'approfondir trois besoins, proposés par Fize, qui sont, selon nous, les acteurs principaux dans la socialisation :

➤ **le besoin de responsabilité**

A cette période, le jeune cherche à découvrir et tester les limites pour devenir acteur de sa propre vie et non plus figurant comme dans l'enfance. Le fait de sentir l'adulte présent et soutenant lui permet plus facilement d'assumer ses choix et ses erreurs. Vivre en société implique de suivre des préceptes prédéfinis que l'adolescent doit assimiler malgré son désir de liberté.

Le besoin de responsabilité est, selon nous, une exigence naturelle et/ou sociale de pouvoir se positionner et s'engager dans la société qui nous englobe et de répondre de ses actes dans le cadre dicté par la morale, les lois et les relations interpersonnelles afin de s'épanouir. « *Être responsable c'est le fait de répondre d'une promesse faite librement à autrui, de la réaliser par une action dans un sens donné, en acceptant d'être contrôlé par ceux qui ont reçu notre promesse* » (MACCIO, 1980, p.86).

➤ **le besoin de dialogue**

L'être humain se construit à travers autrui. La communication lui permet de se socialiser, de tisser des liens, de se créer son groupe de pairs mais lui rend aussi possible cette remise en question constructive en confrontant ses points de vue. « *Communiquer s'est faire en sorte que le message passe. Le message doit non seulement être reçu, mais aussi compris. La communication comporte deux attitudes fondamentales ; savoir écouté attentivement et savoir s'exprimer ouvertement* » (DUCLOS, 2002, p.38). De plus, se sentir écouté, a une influence sur son estime de soi.

➤ **le besoin de confiance**

La confiance en soi passe inévitablement par le regard et le soutien des autres. A travers l'autre, il conscientise le fait qu'il a de la valeur, il se sent sécurisé et soutenu dans sa quête d'expérimentations diverses. Ces expériences conditionnent ses futurs comportements. La manière dont l'adolescent a instauré le lien d'attachement a également une influence sur ses capacités relationnelles. Elle est associée « *à une relation d'attachement et se construit en intériorisant des expériences agréables au cours desquelles on a fait preuve de qualités, de talents et de capacité relationnelles* » (DUCLOS, 2002, p.14).

Les camps éducatifs

Les camps éducatifs font partie d'une prise en charge innovante, d'une alternative éducative collective, proposée aux adolescents ou jeunes adultes, par certaines institutions ou associations. La rupture spatio-temporelle et les moyens à disposition réduits au strict minimum de cet environnement nouveau permettent à la personne de prendre de la distance avec ses conduites à risques ou sa consommation, de se recentrer, de se remettre en question et de reconsidérer ses aspirations.

Les Rives du Rhône

Ils offrent 30 places de thérapie, à Sion et Salvan, à des femmes et des hommes, adultes ou mineurs, en dysharmonie avec l'entourage, l'environnement et eux-mêmes. Ces foyers ont une pratique éprouvée depuis plusieurs décennies ainsi qu'une expérience riche en succès dans le domaine des dépendances et des difficultés personnelles. Depuis 1981, cette institution s'est spécialisée dans la formule "aventure et thérapie". Ces camps éducatifs ont pour but de faire découvrir aux participants de nouvelles perspectives de vie et d'aborder les notions de dépassement de soi, de solidarité et d'altruisme¹³.



¹³ Informations tirées du site des Rives du Rhône, adresse URL : <http://www.rivesdurhone.ch/?page=aventure>

4 Hypothèse de recherche

Nous avons analysé et questionné la période de l'adolescence au sens large du terme, ce qui nous démontre la complexité des paramètres à prendre en compte. Nous avons choisi de nous focaliser sur le besoin de socialisation, étant donné que c'est précisément à l'adolescence que le processus subit une impulsion. Nous avançons que ce dernier se termine lorsque l'équilibre adaptatif du jeune est atteint, qu'il est capable de se gouverner et de devenir autonome dans la société dans laquelle il vit.

Une distinction est effectuée entre socialisation « *primaire et secondaire* » (ALPES, 2005, p.237). Nous avons décidé de nous focaliser uniquement sur la socialisation primaire dans laquelle l'adolescent construit son identité sociale à travers la famille, les groupes de pairs et l'école. La deuxième se retrouve à l'âge adulte dans le monde du travail et la propre création d'un foyer familial.

Les enjeux dans un déficit de socialisation sont d'autant plus prononcés pour des jeunes en institution. Ces adolescents placés rencontrent des difficultés avec les règles sociales et l'intégration sociale ce qui les poussent à adopter des conduites déviantes. Les premières relations sociales qui s'effectuent dans leur milieu familial sont d'ailleurs souvent conflictuelles et peuvent le placer dans une situation de souffrance.

Nous avons constaté qu'une réponse éducative de nombreux foyers d'adolescents, mais également des RdR, est le travail sur les compétences sociales. Le jeune en rupture participant à des activités non structurées, comme par exemple trainer en ville, consommer des stupéfiants, commettre des petits délits, se voit confronter, dès son arrivée en institution, à des règles, des valeurs, des exigences imposées par le cadre. L'apprentissage de la vie en groupe, l'adaptation à la rupture momentanée, l'expression de ses émotions, la familiarisation avec ses propres ressources, la construction d'un projet personnel ; toutes ces tâches sont importantes pour l'adolescent en carence psycho-socio-affective.

Suite aux apports conceptuels, notre question de recherche est :

Comment les camps éducatifs aux Rives du Rhône peuvent-ils favoriser le développement social de l'adolescent en difficultés ?

Notre but est de comprendre et analyser de quelle manière ces camps peuvent avoir un impact neutre, positif ou négatif sur le développement social du résident. Suite à ces constations, nous proposons l'hypothèse principale suivante: **les camps éducatifs favorisent la socialisation des adolescents en difficultés aux Rives du Rhône.**

Pour vérifier et valider cette dernière, nous approfondissons les deux hypothèses de terrain suivantes, avec les indicateurs principaux qui, selon nous, favorisent la construction sociale :

- 1. Les camps éducatifs sont un moyen de favoriser le développement social de l'adolescent aux RdR**
 - 1.1 l'adolescent perçoit le camp comme favorable pour le développement de la responsabilité
 - 1.2 l'adolescent perçoit le camp comme favorable pour le développement du dialogue
 - 1.3 l'adolescent perçoit le camp comme favorable pour le développement de la confiance
- 2. Les ex-résidents gardent des souvenirs des camps perçus comme favorables pour leur développement social**
 - 2.1 le développement de la responsabilité a été favorisé
 - 2.2 le développement du dialogue a été favorisé
 - 2.3 le développement de la confiance a été favorisé

5 Méthodologie

5.1 Terrain d'enquête

Dans le cadre d'un entretien exploratoire, nous avons rencontré l'association *"En passant par la montagne"* à Chamonix, qui permet à des jeunes et des adultes qui sont dans une situation difficile, d'exclusion sociale, d'échec scolaire, de maladie ou de handicap, de trouver, par la montagne, une motivation pour dépasser cette situation. Malgré notre intérêt, nous avons fait le choix, dans un souci de faisabilité, de circonscrire le champ d'analyse au terrain institutionnel valaisan.

Deux institutions principales proposent des camps éducatifs et ont retenu notre attention :

- L'institution de la Fontanelle
- Les Rives du Rhône

Nous espérons pouvoir confronter leurs camps éducatifs afin d'augmenter la diversité des positionnements pendant les entretiens. Malheureusement, la première institution n'a pas donné suite à notre demande pour des raisons personnelles.

Après réflexion, nous nous sommes rendus compte que la durée du placement et la prise en charge sont différentes entre les deux institutions. Suite à l'accord de la responsable des camps éducatifs Mouna Gay-Balmaz et du directeur Xavier Roduit, nous avons trouvé, aux Rives du Rhône, un terrain d'enquête favorable à nous recevoir et répondre à nos sollicitations. De multiples échanges constructifs et ouverts ont eu lieu et l'accès à la population souhaitée y a été facilité.

5.2 Population et échantillon

Pour notre enquête, nous avons choisi de restreindre notre échantillon à 3 résidents et 3 ex-résidents, par souci de ressources disponibles et de délais à respecter. Tous ont accepté de participer à notre enquête. A travers ces six témoignages, la quantité d'informations récoltées nous a paru suffisante pour l'analyse des données.

Pour les résidents, nous avons retenu une tranche d'âge entre 18 ans et 24 ans. Elle nous paraît représentative des jeunes présents dans cette institution ayant, apparemment, des difficultés socio-professionnelles. Nous avons constaté que les placements sont de plus en plus courts pour des raisons socio-économiques et pour favoriser une réinsertion rapide.

Le panel à disposition est donc restreint et en constant roulement aux RdR. La durée moyenne d'un placement est actuellement d'environ 1 an et demi.

Pour les ex-résidents, nous avons respecté les mêmes critères de recrutement soit ; qui ont vécu au moins un camp éducatif, pendant leur placement, entre 18 et 24 ans. Cette deuxième partie de l'échantillon nous permettra d'accéder à un questionnaire différent, réfléchi et mature, avec des personnes qui ont eu le temps de prendre du recul sur l'expérience vécue. Obtenir leur feedback, nous permet d'acquérir des informations sur leur prise en charge de l'époque à travers une vision conscientisée et un recul conséquent. La durée moyenne d'un placement à l'époque était en moyenne de plus de 2 ans.

Nous avons décidé de circonscrire la population observée exclusivement au sexe masculin. Les caractéristiques sociodémographiques des usagers aux RdR démontrent que les femmes sont moins représentées ; 17% entre 2009 et 2011 (Site Addiction VS, 2012, p.8). Actuellement, cette caractéristique se confirme encore.

Ce type d'approche nous donne accès à deux points de vue et nous permet de répondre à nos hypothèses en croisant les regards sur cette prise en charge et ses effets. Cette démarche nous rend possible d'étudier « *les composantes non strictement représentatives mais caractéristiques de la population* » (CAMPENHOUDT & QUIVY, 2006, p.149).

Critères de recrutement pour les résidents :

- de sexe masculin
- entre 18 et 24 ans
- qui a participé à au moins un camp éducatif
- séjournant encore aux Rives du Rhône

Critères de recrutement pour les ex-résidents :

- de sexe masculin
- qui a participé à au moins un camp éducatif entre 18 et 24 ans
- habitant en Valais

Présentation des deux échantillons¹⁴ :

a. résidents

Prénom	Age	Nbre de camps éducatifs	Durée du placement actuelle	Problématique de la prise en charge	Raison du placement
Sonam	23	1 désert, 1 Haute Route d'Hiver	6 mois	dépression, alcool, MDMA	volontaire
Norbu	20	3 déserts, 1 Haute Route d'Hiver, 1 Haute Alpes, 2 initiations	20 mois	cannabis, violence problèmes familiaux	pénal
Tsering	23	4 déserts, 2 Haute Routes d'Hiver, 2 initiations	2 ans	cocaïne	volontaire

b. ex-résidents

Prénom	Age	Age durant placement	Nbre de camps éducatifs	Durée placement	Problématique de la prise en charge	Raison du placement
Erhard	30	18 à 22 ans	6 déserts, 3 Haute Routes d'Hiver, 1 voyage en Roumanie, 1 traversée de l'Espagne, 3 initiations	2003 à 2007 (3 ½)	cannabis	pénal
Maurice	30	17 à 20 ans	3 déserts, 1 Haute Route d'Hiver, 1 voyage en Roumanie, 2 initiations	2003 à 2006 (3 ½)	cannabis	pénal
Walter	35	21 à 24 ans	2 déserts, 2 Haute Routes d'Hiver, 1 traversée de l'Atlantique, 4 initiations	2001 à 2004	polytoxicomanie	volontaire

¹⁴ Prénoms fictifs

5.3 Méthode de recueil des données

Les différentes étapes de notre démarche de recherche ont été les suivantes (CAMPENHOUDT & QUIVY, 2006, p.186) :

1. La question de départ
2. L'exploration (théorie, entretiens exploratoires)
3. La problématique
4. La construction du modèle d'analyse
5. L'observation (3 méthodes)
6. L'analyse des données
7. Les conclusions

Nous avons effectué 3 entretiens exploratoires et 6 entretiens de recherche. Notre perspective de recherche est, avant tout, qualitative avec des questions majoritairement semi-ouvertes. Nous avons ciblé notre échantillon de données pour éviter de nous éloigner de l'objectif de notre recherche. Cette méthode offre une grande liberté d'expression à l'interlocuteur et instaure un véritable échange. Ce type d'entretien donne accès au vécu et au sens que les participants donnent à leurs actions.

Trois méthodes de recueil des données ont été utilisées comme support :

- l'entretien d'exploration (3)
- l'observation participante pendant un désert (2)
- l'entretien d'approfondissement (6)

L'avantage principal d'une telle démarche est la diversité des angles d'approche. L'entretien d'observation participante a été réalisé à 2 reprises durant des déserts. Notre implication a donc été totale dans le dispositif. Notre participation active nous a permis non seulement d'obtenir une impression neutre du résident en pleine expérience mais aussi de relever un fil conducteur pour nos futurs indicateurs à travers le questionnement conséquent qui a émergé durant ces camps éducatifs. Nous avons questionné le fonctionnement et obtenu des précisions sur les rituels et les règles instaurés, ce qui a aiguillé notre méthode d'analyse des données.

Les entretiens d'approfondissement ont été réalisés toujours en binôme et, par souci d'organisation, dans un endroit au calme au foyer à Sion et Salvan pour les résidents, et avec les ex-résidents à leur domicile. Nous avons évité les lieux ouverts pour restreindre le bruit et les perturbations. Nous avons opté pour des entretiens courts pour favoriser la concentration et la motivation. Leur durée a varié entre 45 minutes et 1h30.

Un magnétophone a été utilisé pour tous les entretiens, en accord avec les personnes, afin d'être plus attentifs aux réponses apportées par l'interlocuteur. Ces interviews, qui ont été réalisés entre mars et avril 2015, ont été retranscrits intégralement pour faciliter l'analyse des données.

Dans le but de favoriser les échanges, nous avons veillé à poser des questions brèves et claires pour laisser le moins d'interprétations possibles. Nous avons suivi la méthode des questions à système d'entonnoir. Nous sommes partis d'une question générale puis avons, peu à peu, ciblé nos questions par rapport à nos indicateurs. La grille d'entretien a été volontairement non fournie à l'avance pour favoriser la spontanéité des réponses.

La construction du canevas de questions a été réalisée en lien avec les entretiens exploratoires et notre dimension de la socialisation. La finalité du travail a consisté à décrire leur manière d'analyser leur vécu et d'identifier si les indicateurs choisis ont été valorisés pendant ces camps éducatifs.

Nos indicateurs sont les suivants :

➤ **le respect des règles**

Respect, entraide, coopération et responsabilisation durant les camps

Prise de décision et les assumer

Respect des règles, tâches et consignes, conséquences

➤ **la communication**

Etablir des relations (nouvelles)

Capacité à interagir individuellement et collectivement

Identifier et exprimer ses émotions, s'écouter

Participation

➤ **la confiance en soi**

Développement de la confiance en soi / estime de soi

Identification des compétences, forces et faiblesses, construction

Sentiment de fierté

Nous avons construit des tableaux qui articulent et illustrent la démarche utilisée pour vérifier les indicateurs de nos hypothèses de terrain. Les tâches effectives et les actions supposées, durant un séjour éducatif dans le désert, nous permettront de regrouper les informations recueillies lors des entretiens.

Nous sommes conscients des limites et des biais de cette méthode de recueil de données. Nous avons porté une attention toute particulière à émettre un guide d'entretien comportant des questions bien formulées, ouvertes et compréhensibles.

L'entretien semi-directif offrant une grande liberté d'expression, nous avons veillé aussi à ne pas influencer les réponses données dans le cas d'éventuels recadrages pendant les entretiens. Nous avons gardé à l'esprit que la complète neutralité du chercheur est difficile et « *que le cadre et les rôles imposés par l'enquête peuvent induire les propos de notre échantillon* » (CAMPENHOUDT & QUIVY, 2006, p.172).

5.4 Enjeux éthiques et risques liés à notre démarche

Un travail de recherche en milieu institutionnel soulève différents enjeux éthiques. Il est donc impératif de ne pas faire l'économie d'un repérage de ces multiples nœuds, d'y accorder une attention particulière durant le processus de recherche et de fixer des règles à respecter.

Avant toute chose, notre projet a été présenté au directeur des Rives du Rhône. Après son consentement à nos futures interventions, nous sommes partis à la recherche de résidents et d'ex-résidents qui entraient dans nos critères établis à l'avance.

Lors de nos entretiens, nous sommes entrés en relation avec des adolescents en difficultés. Nous avons conscience que le cadre de l'enquête et le sujet abordé pourrait faire émerger une multitude d'émotions, nous faire entrer dans leur intimité ou de nous mettre face à leurs difficultés d'expression. Nous avons veillé à élaborer des questions non sujettes à interprétations, négatives ou dénigrantes, et de rester neutre dans notre posture de recherche. Ces éléments nous ont permis de créer un lien de confiance et d'instaurer un climat respectueux durant les entretiens. Nous n'avons, heureusement, pas été confrontés à une certaine méfiance, une non-motivation ou un problème d'affinité entre l'adolescent et nous-mêmes.

Les principes suivants ont été respectés :

- ✓ expliquer le but de notre démarche
- ✓ offrir le libre choix de participation aux entretiens
- ✓ valider le fait et l'acceptation d'être enregistré

- ✓ assurer l'anonymat et la confidentialité en prenant des noms fictifs
- ✓ assurer le traitement des données personnelles sans jugement
- ✓ accorder la liberté des réponses

Nous sommes conscients qu'il va falloir être vigilant face aux biais de l'observation comme par exemple l'effet de centration ou de sélectivité de la mémoire. Certaines informations vont certainement être oubliées et nous nous focaliserons sur un aspect plutôt qu'un autre. Ces détails font parties des aléas d'un travail de recherche malheureusement.

Etant donné que nous réalisons ce travail à deux, il n'était pas impossible que des conflits de valeurs ou des difficultés personnelles puissent compliquer notre collaboration. Il nous semblait donc important, pour la préservation de notre amitié et le bon déroulement de ce travail de recherche, d'adopter une attitude communicative au sujet de nos idées, nos difficultés et nos ressentis.

Comme les deux chercheurs ont travaillé aux RdR, cette caractéristique amène forcément certains biais pour réaliser cette recherche. Toutefois, en être conscient, nous permet de limiter les risques et d'exercer une posture de chercheur la plus objective possible. L'échantillon de résidents a été tiré au sort parmi les pensionnaires non référés et les moins proches de Stéphane.

Nous réalisons également que le fait de mener à bien cette recherche en mettant le focus sur une seule institution va soulever une problématique au niveau de l'identification des variables qui influence ce type de prise en charge et ses effets. Nous avons tenu compte de ce biais dans l'élaboration de notre outil d'observation et d'analyse de nos données.



6 Résultats et analyse des données

6.1 Principe et démarche d'analyse

Les entretiens exploratoires et les observations participantes ont été les bases solides de nos hypothèses et de nos grilles d'entretien. Participer à l'ensemble des activités durant un camp éducatif de 2 semaines dans le désert marocain, en se positionnant en tant que chercheur, nous a permis de construire les fondements de notre analyse des données.

Tous ces éléments ont apporté une compréhension plus complète de la prise en charge proposée, de la réalité du terrain, la population analysée, le contexte des RdR et les influences conceptuelles sur les camps éducatifs.

Comme les aspects organisationnels, les buts et les missions des camps éducatifs ont déjà été abordés dans le cadre théorique, la partie analytique sera guidée par les 2 hypothèses choisies et leurs indicateurs respectifs. Dans notre travail de recherche, nous avons donné la parole aux résidents des RdR pratiquant, ou ayant pratiqués ces camps éducatifs.

Pour mieux comprendre la structure de nos futures analyses, voici un bref rappel des hypothèses retenues :

1. Les camps éducatifs sont un moyen de favoriser le développement social de l'adolescent aux RdR

1.1 l'adolescent perçoit le camp comme favorable pour le développement de la responsabilité

1.2 l'adolescent perçoit le camp comme favorable pour le développement du dialogue

1.3 l'adolescent perçoit le camp comme favorable pour le développement de la confiance

2. Les ex-résidents gardent des souvenirs des camps perçus comme favorables pour leur développement social

2.1 le développement de la responsabilité a été favorisé

2.2 le développement du dialogue a été favorisé

2.3 le développement de la confiance a été favorisé

Chaque entretien, disponible au besoin, a été enregistré puis retranscrit intégralement, mot pour mot, et les éléments importants ont été surlignés. « *Avant toute chose, il faut un matériau consistant et de qualité qui soit parfaitement restitué et entièrement disponible pour l'analyse* » (CAMPENHOUDT & QUIVY, 2006, p.199). Notre grille d'entretien est séparée par 3 dimensions distinctes :

- des questions factuelles pour obtenir un profil général et comprendre les raisons du placement
- des questions générales sur le (s) camp (s) éducatif (s) que l'interviewé vient de vivre pour obtenir sa compréhension et son ressenti
- des questions orientées selon les 3 indicateurs principaux choisis (confiance, dialogue, responsabilité)

La récolte des données s'est réalisée en deux temps et implique des personnes qui ont tous participé à au moins une expérience éducative :

- un premier échantillon concerne les résidents séjournant aux RdR pendant notre travail
- un deuxième échantillon porte sur les ex-résidents qui ont effectué une cure il y a moins de 10 ans, qui nous permet d'acquérir des informations avec plus de recul

L'objectif principal de la partie analytique est de faire ressortir les éléments significatifs et de les mettre en lien avec la partie conceptuelle. Il a fallu « *organiser ce matériau d'une manière qui permette l'analyse* » (CAMPENHOUDT & QUIVY, 2006, p.199).

Lors du dépouillement des entretiens, nous avons classé les informations recueillies selon les hypothèses choisies de manière individuelle pour commencer. Cette méthode nous permet de confirmer ou de contredire notre hypothèse de départ mais aussi de faire émerger de nouveaux questionnements. Suite à ce travail préparatoire, une analyse qualitative, transversale et comparative a été mise en place portant sur l'ensemble des entretiens.

Données générales sur l'échantillon

L'échantillon des résidents comprend 3 adolescents entre 20 et 23 ans. Deux placements sont volontaires, un seul est pénal et leur durée varie entre 6 mois et 20 mois.

L'échantillon des ex-résidents comporte 3 adultes entre 30 et 35 ans et qui ont tous effectués une cure entre 18 et 21 ans. 2 placements sont pénaux, un est volontaire et leur durée varie entre 2 ½ ans et 3 ½ ans.

Trois caractéristiques sont transversales : ils sont célibataires, en rupture socio-professionnelle et la problématique principale lors de la prise en charge est le cannabis et/ou la polytoxicomanie.



Les tableaux, ci-dessous, donnent accès aux données factuelles de la population découverte lors des entretiens :

a. Données factuelles / résidents

Date et durée de l'entretien	15.04.2015 - 45min	15.04.2015 - 1h05	15.04.2015 - 50min
Prénom fictif	Sonam (E1)	Norbu (E2)	Tsering (E3)
Age	23	20	23
Nationalité et lieu d'origine	CH (Genève)	CH (Sion)	CH (Kosovo)
Situation familiale	célibataire	célibataire	célibataire
Raison du placement (pénal, civil ou autre)	volontaire	pénal	volontaire
Problématique principale lors de la prise en charge	dépression, MDMA, cocaïne	cannabis	cocaïne
Aux Rives du Rhône depuis ?	6 mois	20mois	2ans
Nature du camp (désert, montagne, autres)	1 désert, 1 Haute Route	3 déserts, 1 Haute Route, 1 Haute Alpes, 2 initiations	4 déserts, 2 Haute Routes, 2 initiations

b. Données factuelles / ex-résidents

Date et durée de l'entretien	21.04.2015 - 1h15	22.04.2015 - 1h00	28.04.2015 - 1h10
Prénom fictif	Erhard (EX1)	Maurice (EX2)	Walter (EX3)
Age (lors de la cure)	18 ½	17	21
Situation familiale à l'époque	célibataire	célibataire	célibataire
Raison du placement (pénal, civil ou autre.)	pénal	pénal	volontaire
Problématique principale lors de la prise en charge	cannabis	cannabis	polytoxicomanie
Durée de la cure et en quelle année ?	3 ½ (2003 à 2007)	3 ½ (2003 à 2006)	2 ½ (2001 à 2004)
Nature du camp (désert, montagne, autres) ?	6 déserts, 3 Haute Routes d'Hiver, 1 voyage en Roumanie, 1 traversée de l'Espagne, 3 initiations	3 déserts, 1 Haute Route d'Hiver, 1 voyage en Roumanie, 2 initiations	2 déserts, 2 Haute Routes d'Hiver, 1 traversée de l'atlantique, 4 initiations
Nationalité et lieu de domicile	CH (Martigny)	CH (Sion)	CH (Fribourg)
Age actuel	30	30	34
Situation conjugale actuelle	en couple	célibataire	marié, 3 enfants
Situation socioprofessionnelle	boulangier, inscrit à la HEP	menuisier, reconversion de dessinateur en architecture en emploi	électricien, responsable technique

6.2 Analyse des données

Pour pouvoir vérifier, valider ou annuler nos hypothèses, nous avons utilisé, pour analyser nos données, 4 grands axes composés des 3 indicateurs (responsabilité, dialogue et confiance) et d'une catégorie supplémentaire (le camp en général). Cette dernière se compose des éléments prédominants et partagés par la majorité de l'échantillon et nous permet d'aborder l'expérience de façon plus libre.

6.2.1 Le besoin de responsabilité

Les définitions consultées laissent apparaître les notions d'individualité et d'altruisme, de la conscience de soi et de son impact passif ou actif sur autrui ou la communauté. « *La responsabilité est associée à une faute commise de laquelle l'auteur devra répondre et elle introduit la notion d'engagement et de devoir vis-à-vis d'un tiers ou de la société en général* » (Le Petit Robert, 2014, p.2219).

Il semble que la responsabilité nécessite des acteurs, une capacité à se positionner et à s'engager dans la société dans laquelle la personne évolue. Nous avons vu précédemment que les adolescents présents dans cette institution, déjà intriqués dans un processus compliqué mais naturel, ont eu de la peine à trouver les repères nécessaires dans leur entourage pour s'intégrer. Comment faire pour répondre à ce besoin de responsabilité ou encore renouer avec la responsabilité ?

Nous allons citer, ci-dessous, les différentes tâches et les rôles présents au sein d'un camp éducatif dans le désert favorisant, selon nous, la responsabilité :

Tâches / rôle	Responsabilité supposée
Participant	<ul style="list-style-type: none"> - Respecter les règles de sécurité - Respecter le groupe - Respecter les autochtones - Participer à la démarche éducative
Réveil du groupe	<ul style="list-style-type: none"> - Se lever plus tôt pour réveiller le groupe en chantant
Rangement des sacs de couchage	<ul style="list-style-type: none"> - Ranger les sacs de couchage du groupe avant le petit-déjeuner
Maître du temps	<ul style="list-style-type: none"> - Donner le timing au groupe et réunir le groupe à l'aide du 'gong'
Petit-déjeuner	<ul style="list-style-type: none"> - Servir le petit-déjeuner au groupe
Corvée de bois	<ul style="list-style-type: none"> - Aller chercher du bois en arrivant au camp
Animation de la soirée	<ul style="list-style-type: none"> - Participer à l'animation de la soirée
Pensionnaire en 2 ^{ème} et 3 ^{ème} phase	<ul style="list-style-type: none"> - Avoir un regard sur le pensionnaire parrainé - Donner un exemple cohérent au nouveau pensionnaire
Remplissage des gourdes	<ul style="list-style-type: none"> - Remplir les gourdes avec l'eau purifiée selon les instructions de l'éducateur responsable
Marche en silence	<ul style="list-style-type: none"> - Respecter la consigne de marcher en silence et en colonne
Temps de parole après la marche silencieuse	<ul style="list-style-type: none"> - Participer au temps de parole en partageant ses pensées ou en faisant un retour sur l'enseignement du matin

La responsabilité selon les résidents

Un des deux chercheurs, a participé à un camp éducatif de deux semaines dans le désert marocain en novembre 2014. Durant cette aventure, l'échantillon de résidents, tiré au sort préalablement, a pu être observé. Les trois prestataires ont respecté les règles élémentaires de sécurité. Sonam et Norbu ont été repris à deux reprises sur le port obligatoire des lunettes de soleil. Sonam, quant à lui, a été repris sur le fait qu'il ne faut pas retourner les rochers avec les mains afin d'éviter les piqûres d'insectes. *« Y'a pas eu trop de problèmes, ils n'ont pas eu besoin de trop répéter souvent les choses. Et puis ... je pense que c'est des règles assez logiques ... »* (E1, p.3).

Les trois adolescents ont eu une attitude respectueuse envers le groupe et les autochtones. Ils ont tous eu un comportement adéquat sans débordements. Ils ne se sont pas dénudés pendant la journée pour respecter les coutumes locales. Norbu a, néanmoins, été repris sur sa façon de se tenir assis, car il se promenait seulement en caleçon sous sa djellaba ce qui n'était pas adéquat. Norbu, Tsering et Sonam ont participé activement à la démarche éducative et ont tous répondu aux exigences de leurs tâches. Ils ont participé aux temps de parole et aux divers ateliers proposés.

Nos observations ont mis en lumière trois pensionnaires investis dans leur processus éducatif. Ils ont participé activement aux divers ateliers et tâches quotidiennes, ce qui n'est pas le cas de tous les participants du camp.

Une variable importante est apparue : Sonam venait de commencer sa prise en charge éducative au sein de l'institution. Norbu et Tsering, quant à eux, se sont engagés depuis environ un an et demi dans le processus institutionnel. Cette singularité aurait pu laisser entrevoir des différences dans notre observation. Comme Sonam s'est engagé pleinement dans ce type de prise en charge, aucune différence n'a été constatée.

« En fait, je me suis donné. Tout de suite, je suis rentré dans le jeu, donc il n'y a pas eu trop de changements. Si je suis venu là, c'est vraiment pour me donner à fond, m'en sortir, avancer le plus vite possible. Je ne voulais pas stagner » (E1, p.4).

Son attitude responsable est peut-être influencée par une autre particularité. Sonam est entré en institution sur une base volontaire. Ses deux camarades ont été placés pénalement et ont connu des difficultés avec le cadre et les règles lors de leur premier camp.

« La substance en fait ça a déclenché une révolte en moi, une violence. J'arrivais plus à contrôler mes émotions. Donc quand j'avais un refus de ma mère et ben je commençais à envoyer des points dans les murs, à l'insulter, à faire des menaces de mort. Et ma mère ensuite, elle a porté plainte plusieurs fois contre moi. Donc le juge des mineurs a pris mon dossier en main et puis je l'ai vu une fois. Il m'a posé le cadre, je n'ai pas respecté et puis j'ai fini à Pramont et ensuite je suis arrivé ici aux Rives du Rhône » (E2, p.1). Sonam s'est donc investi dans son processus de prise en charge. Cette attitude responsable va avoir un impact direct sur son processus éducatif. Comme le souligne Xavier Roduit, la principale tâche de l'éducateur est de motiver le pensionnaire à devenir acteur de sa vie et de ne plus la subir.

Nos entretiens d'approfondissement ont été primordiaux pour pousser notre enquête plus loin. Durant ces derniers, nous avons découvert que Tsering et Norbu ont eu plus de problèmes avec le cadre et les règles de ce type de camp.

Tsering nous partage que lors de son premier camp, il a eu de la difficulté avec le cadre et l'autorité. *« Ben au tout début, j'avais pas du tout l'habitude. Je ne supportais pas du tout le cadre. Le cadre, les règles, les tâches. Et le fait qu'on nous dise tu fais et puis c'est tout, je ne supportais pas. Je me révoltais. Bon au désert, je n'ai pas pu fuguer. Mais en général, j'ai envoyé chier, je me cassais »*. On constate qu'il a répondu par la violence et par la fuite à certaines tâches imposées, mais souligne que dans des camps comme le désert, il s'est retrouvé dans l'incapacité de fuir. Il s'est donc, peu à peu, plié au cadre pour *« gentiment se l'approprier quand même »* (E3, p.3).

En rupture socio-professionnelle et inactif pendant deux ans avant sa prise en charge institutionnelle, Tsering perçoit une utilité à ces tâches quotidiennes. « *La plupart du temps, je restais dans ma chambre, chez moi et puis je tirais de la came. Je ne faisais rien de mes mains, je ne faisais rien du tout. Et puis là, c'est aussi un truc avec la communauté quoi. Chacun fait quelque chose* ». Contraint à s'activer par le cadre du camp, ce dernier s'est réveillé peu à peu et a pris conscience de sa situation et des actes qu'il a posés. « *Je vois où je suis arrivé et qu'est-ce que j'ai fait* » (E3, p.4-5).

Norbu a également rencontré des difficultés dans son premier camp éducatif, avec une tâche en particulier. Il s'est vu confier la responsabilité de rappeler le temps au groupe avant les changements d'activités. Dans un premier temps, il a été gêné de devoir prendre la parole face au groupe et n'a pas compris le sens de sa responsabilité. « *Parce qu'en fait avec le stagiaire, je n'étais pas trop en accord, j'étais plutôt arrogant. Je n'avais pas envie de faire ce job. Et puis ça me fatiguait et j'avais l'impression qu'il 'se foutait de ma gueule'. Alors j'ai commencé à être arrogant et lui dire voilà, fais toi-même ce job* » (E2, p.4).

Poussé par l'équipe éducative, il a pris conscience de son manque de confiance en lui et a donné un sens à son action. Il a participé au bon fonctionnement de la caravane. « *C'est une responsabilité qu'on me donne pour la bonne organisation du désert. Et puis, si moi je le fais pas, il y a un déséquilibre au niveau de l'organisation* » (E2, p.5-6). Par la suite, il constate peu à peu un changement dans son comportement. « *J'ai vu une transformation, plus de persévérance. Ce n'était pas quelqu'un qui devait venir me motiver. Me dire vas-y, lève-toi, fais ton sac. C'était moi-même qui suis arrivé à me mettre un propre cadre* » (E2, p.5-6).

Norbu fait un lien intéressant sur une spécificité de la prise en charge des RdR qui est aussi pratiquée durant les camps : toutes les responsabilités sont à la charge des pensionnaires. L'équipe éducative jalonne chacune d'entre elles. Cette pratique place le pensionnaire au centre de l'interaction en lui donnant l'opportunité d'investir sa place dans le système institutionnel. Il peut être reconnu à travers ses actions et peut se positionner face aux autres.

Les deux adolescents, qui ont rencontré des difficultés face aux règles lors de leur premier camp éducatif, partagent plusieurs caractéristiques, notamment le placement pénal, la révolte, la violence et le manque d'une figure paternelle. Pour reprendre la partie théorique, il semble que ces jeunes n'ont pas trouvé les ressources nécessaires dans leur entourage pour être dans la norme. Ces deux jeunes ont eu un père violent et absent, l'un est décédé rapidement et l'autre s'est désinvesti de son rôle paternel. Ils ont été confrontés à des incompréhensions et ont dû y faire face avec leurs propres moyens.

Lors de l'observation participante, nous avons pu observer ces deux adolescents dans une toute autre dynamique. Tous les deux, en deuxième phase du processus éducatif, portaient une attention particulière à donner l'exemple aux pensionnaires fraîchement arrivés en participant aux activités proposées. « *Il y a des moments où j'essayais de montrer l'exemple. Ça faisait déjà un moment que j'étais dans la cure, donc on comptait sur moi pour tirer le groupe, mettre du feu* » (E2, p.6).

Il ressort de notre enquête que les tâches et les règles de ce type de camps ont eu un impact positif sur Norbu, Tsering et Sonam. Confrontés à de nouvelles exigences structurelles et naturelles, et dans l'impossibilité de fuir, les participants sont obligés de se positionner et de répondre de leurs actes.

Nous constatons que les camps éducatifs sont un support qui est favorable pour le développement de la responsabilisation des adolescents ayant participé à l'enquête. Dans les entretiens, l'ensemble de l'échantillon relate le fait d'avoir pris conscience de leurs actes et de leurs situations durant ces camps.

Il semble que les rôles et tâches durant ces camps peuvent favoriser l'estime de soi comme le souligne Duclos. L'apprentissage de la participation et de la coopération encourage l'adolescent à trouver sa place dans le groupe. A travers sa tâche de maître du temps, Norbu a appris à se connaître. Après avoir trouvé une stratégie pour surmonter sa peur et sa révolte contre l'autorité, il a pu donner du sens à son rôle et assumer sa responsabilité. Il a retrouvé peu à peu confiance en lui en étant reconnu pour ce qu'il est.

En résumé, être responsable selon eux c'est :

« C'est faire des actes, des actes justes en ayant bien réfléchi aux conséquences. Etre responsable, c'est de ne pas dépasser les limites. Et faire en sorte que tout se passe bien » (E1, p.3).

« La responsabilité, c'est être responsable de ses actes. Un truc tout con. Moi j'adore marcher à pieds nus. Au désert, je ne pouvais pas marcher pieds nus par exemple. Être responsable de tous les trucs que l'on pourrait faire à côté, et tous les trucs qui pourraient déranger le groupe, qui pourraient déranger les autres et surtout nous-même aussi » (E3, p.4).

« Moi je fais direct un lien avec l'adulte. J'étais tout jeune quand je suis arrivé ici. J'avais 18 ans, et avais de la peine à me responsabiliser, à me mettre un cadre. Voilà quand je pouvais 'snaker' le travail, donc me cacher pour ne pas aller travailler, je le faisais ... et puis aussi par exemple assumer les conneries que je fais. Donc me responsabiliser au niveau des conneries, j'avais de la peine » (E2, p.6).

La responsabilité selon les ex-résidents

L'échantillon interrogé ayant quitté l'institution depuis une dizaine d'années, il n'est pas aisé, pour eux, de se rappeler des règles spécifiques de ce type de prise en charge. De plus, les entretiens sont le seul apport de données à notre disposition. Chacun des ex-résidents interviewés a participé à de multiples camps éducatifs et à une prise en charge aux Rives du Rhône de 2 à 3 ans.

Les ex-pensionnaires ont une vision plus transversale du développement de la responsabilité. Ils perçoivent quelques acquisitions déclenchées dans les camps éducatifs mais ne les dissocient pas de la globalité de la prise en charge.

Maurice partage que lors de sa première expérience, il s'est confronté au système en ne voulant pas participer pleinement à la démarche proposée et a essayé de fuir une partie des tâches confiées. *« Moi j'étais en tout cas très vicieux. Je tirais le plus possible de ce qui pouvait m'arranger et puis de courber un peu les règles quand ça m'allait pas » (EX2, p.1).*

Cette attitude a généré certaines actions éducatives. Il a été isolé du groupe pour réfléchir à son comportement. Dans un premier temps, Maurice a perçu cette expérience comme une sanction et non pas comme un élément bénéfique. *« Sur le moment je ne l'ai pas bien vécu, mais avec le recul c'était presque un des meilleurs déserts en fin de compte » (EX2, p.2).*

Maurice identifie ce premier camp comme un moment déclencheur dans le processus éducatif lui ayant permis de prendre conscience de son attitude et des conséquences de ses actes face au groupe, à sa famille et la société. *« Ce qui a été soulageant et ce qui me fait moi du bien, c'est le fait d'être confronté à 'ces pieds contre le mur', que je mettais tout le temps, partout. Que ce soit avec ma famille ou dans la vie en général. Je guidais ma vie comme je l'entendais même si ce n'était pas forcément dans le sens où les gens voulaient. Le fait de pouvoir lâcher prise et puis dire, OK, j'accepte, je ne sais pas où ça va me mener mais j'essaie de faire comme vous proposez. C'est ce moment-là qui a été très long à casser, mais qui m'a libéré quand même pas mal » (EX2, p.4).*

La première expérience de Walter a été une traversée de l'Atlantique. Nous percevons très rapidement que ce fut un moment fort pour lui ! Il ne se souvient pas des règles spécifiques à respecter, qui lui semblaient naturelles. *« Il faut tous participer aux activités et faire en sorte que la vie elle se déroule. Si par exemple tu t'endors et puis tu ne pilotes pas, ça peut avoir des conséquences assez graves oui. Tu peux couler ou autre »* (EX3, p.4).

Le cadre particulier de ce camp semble ne pas laisser la place à l'irresponsabilité. Huit lits pour dix membres d'équipage et toujours deux personnes sur le pont pour garder le cap à tout moment ! Chacun a un rôle à tenir et la fuite est impossible.

Walter attire, néanmoins, notre attention sur un membre de l'équipage en crise qui n'a pas quitté sa cabine pendant trois jours et s'est coupé peu à peu de la communauté. Au fil de son discours, l'interviewé nous répète que c'est un moment inoubliable et intense qui a été l'élément déclencheur de son changement. Quant à la première expérience d'Erhard, elle a aussi débuté dans la confrontation. *« J'avais un peu de la peine à me mettre 'au pas' on va dire »* (EX1, p.4).

A ce stade, il semble important de souligner que les 2 ex-résidents ayant rencontré des difficultés prononcées avec le cadre ont, eux aussi, été placés pénalement (ou ont été suivis par l'Office d'application des peines). Les prestataires partageant cette caractéristique semblent plus enclin à tester le cadre et peinent à s'engager dans le processus, ce qui se traduit par des affrontements et des confrontations avec le système institutionnel.

Lorsque nous parlons de responsabilité, nous devons également introduire la notion d'évolution. Il apparaît clairement dans les différents témoignages recueillis que ce concept évolue au fil de la prise en charge. Les trois ex-résidents, arrivés avec des difficultés, partagent le fait que cette notion se travaille durant tout le processus institutionnel. Ils soulignent que la perspective de responsabilisation de leur parcours est composée des rôles et des tâches qu'ils ont pu remplir au sein de l'institution quotidiennement.

Tous ces témoignages font donc un lien étroit entre la responsabilisation et leur prise en charge. Ils admettent que la responsabilité est favorisée mais qu'elle s'inscrit dans un processus de prise en charge globale responsabilisante. Maurice se rappelle avoir tenu le jardin communautaire, avoir dû respecter des horaires de travail et les gens qui lui ont donné cette responsabilité. Walter souligne son engagement dans la gestion du cheptel de chèvres appartenant aux RdR à Salvan. Avoir le souci de ce troupeau, 7 jours sur 7, semble être, pour lui, un élément clé dans son appropriation de la notion de responsabilité. Erhard, quant à lui, a géré la cuisine semi-professionnelle de la communauté servant une quinzaine de repas par jour midi et soir ainsi qu'un poste de responsable d'atelier.

En résumé, être responsable selon eux c'est :

« Être responsable aujourd'hui, c'est être adulte. Dans le sens d'avoir des choix posés. Pas d'être strict avec soi-même dans un sens négatif. C'est de se poser un cadre et de ne pas en sortir quoi. Et puis ce n'est pas juste dire des paroles que les gens ont envie d'entendre. Tu poses ta parole, mais après tu es responsable de la tenir quoi » (EX1, p.6). Actuellement, Erhard, après son apprentissage de boulanger-pâtissier et sa maturité, vient de réussir ses examens d'entrée à la Haute Ecole Pédagogique !

« Ça fait peur ! C'est encore une très grande peur que j'ai je pense, que ce soit à tous les niveaux. Après la responsabilité au boulot, non ça va je gère. Du moment que je connais mon domaine, je l'exécute. Je pense que je suis quelqu'un de confiance. Y'a pas trop de soucis à ce niveau-là. Après la responsabilité, c'est plus dans la peur de me tromper ou de faire faux dans la vie en général. C'est certainement pour ça que je ne suis pas marié. Mais aussi parce que le fait de me dire que je pourrais faire une erreur, ça impliquerait de faire du mal plus tard ou de me faire à moi du mal » (EX2, p.4). Maurice, après un apprentissage de menuisier est en pleine réorientation professionnelle pour devenir dessinateur en architecture !

« Ça évoque pas mal de choses par rapport à ma situation actuelle on va dire. Forcément, tu as besoin de responsabilités dans ta vie pour être reconnu et te sentir utile dans ta vie. Si tu es responsable de rien et puis que t'es là, ta vie elle a pas de sens. Si tu es responsable de quelque chose, ça te permet d'avoir un retour. Ça te permet d'avoir une estime de toi et de donner un sens à ce que tu fais » (EX3, p.5). Walter, marié et père de 3 enfants, est diplômé d'un brevet fédéral d'électricien !

Synthèse du besoin de responsabilité

Il apparaît, selon l'échantillon, que la typicité de la prise en charge institutionnelle place le prestataire au centre de l'action en leur attribuant la majorité des responsabilités de terrain participant au bon fonctionnement de l'institution et des camps. Les responsabilités organisationnelles sont, quant à elles, tenues par les éducateurs.

Nous tenons à souligner que cette pédagogie par l'expérience donne la possibilité aux usagers de combler leur besoin de responsabilité, comme le souligne Fize, en se confrontant à des responsabilités concrètes, comme par exemple :

- Walter s'est trouvé à la barre d'un navire traversant l'Atlantique et a été responsable de la bergerie
- Erhard a participé au bon fonctionnement de la caravane dans le désert
- Maurice a entretenu et organisé l'entretien d'un jardin produisant des légumes pour les 15 pensionnaires du foyer de Salvan
- Norbu tient la buanderie du foyer de Salvan. Il s'occupe et organise l'entretien des affaires personnelles pour tous les résidents

« C'est un fil conducteur au foyer. Plus t'avances plus tu prends des responsabilités et tu te responsabilises en même temps. T'arrives, tu fais le pain c'est la fête. Tu es responsable d'un truc. J'avais jamais été responsable de rien au début » (EX3, p.5).

L'analyse de ces entretiens nous démontre que les prestataires perçoivent les règles et les tâches de comme favorables pour le développement de la responsabilité, notamment pour les participants débutants le processus éducatif. « Au début, c'est clair que ça amène une petite responsabilité. Donc c'est bien. J'ai envie de dire que c'est surtout bien pour les gens qui ne sont pas là depuis longtemps parce que ça les responsabilise. Tu as encore moins d'excuses qu'au foyer en Suisse, tu vois tout de suite si ça ne joue pas. Mais après, une fois que t'as fait un certain parcours, ça va de soi-même quoi. On n'a même pas besoin de te dire. Tu sais. On va ramasser un peu de bois parce que c'est logique, tu encadres un peu les plus jeunes » (EX1, p.4). Les pensionnaires ayant terminé le processus depuis plusieurs années font, quant à eux, un lien englobant l'intégralité du processus éducatif institutionnel.

Interrogés sur cette caractéristique, les professionnels des RdR sont conscients de cette particularité des camps éducatifs, de la dynamique particulière avec les nouveaux usagers et ils la mettent à profit. Lors des expéditions de printemps, les nouveaux pensionnaires ont une priorité dans la composition de l'équipe car ils sont conscients que le contexte particulier des camps éducatifs dans le désert peut favoriser une prise de conscience chez les adolescents en difficultés et le début d'une attitude responsable.

Xavier Roduit nous indique que le réseau social connaît cette caractéristique et qu'il n'est pas rare que le camp éducatif soit le point de départ d'un placement institutionnel. « Notamment en collaboration avec le tribunal des mineurs, nous accueillons régulièrement des jeunes en difficultés pour faire le point sur leur situation, leurs actes, leurs comportements et les conséquences afin de tenter de les rendre acteurs de leurs changements, de leurs vies ».

Les pensionnaires, après une année de prise en charge ou après leur énième camp, adoptent une attitude responsable en participant aux tâches et à la dynamique de groupe. Il semble que les camps et la prise en charge institutionnelle favorisent la responsabilité et par la suite son assimilation. Il semble important de souligner que les camps sont un outil inscrit dans la globalité d'une prise en charge. Les camps perçus comme favorables pour le développement de la responsabilité par les interviewés, restent difficilement dissociables du reste de la prise en charge.



6.2.2 Le besoin de dialogue

Le dialogue descend de la famille étymologique latine de lire, "legere", qui signifie « *ramasser, cueillir, choisir ou parcourir, suivre une piste* » (Le Petit Robert, 2014, p.730). Il semble que le dialogue soit plus qu'une simple conversation spontanée. Il fait partie des fondements de la communication humaine. Plus qu'un échange sur la pluie et le beau temps, cette interaction entre plusieurs parties suit une piste particulière. Les philosophes de l'Antiquité l'utilisaient pour mettre à l'épreuve leurs présupposés et leurs courants de pensées. Il est souvent utilisé, actuellement, pour permettre la résolution d'une crise en favorisant la compréhension et les compromis. Le dialogue sous-entend une attitude d'écoute entre les deux parties afin de ne pas entrer dans "un dialogue de sourd" et de pouvoir se diriger vers une meilleure compréhension de la situation.

Le dialogue selon les résidents

Il n'est pas étonnant que Fize distingue le besoin de dialogue comme un des piliers fondamentaux dans le développement des adolescents et donc, par analogie, de chaque être humain. Comme nous avons pu le constater dans notre partie conceptuelle, l'adolescent est aux prises avec une multitude de transformations. Pour faire face à ces bouleversements, il cherche dans son entourage les réponses à ses questions. Il est important qu'il puisse trouver des figures stables et saines avec qui échanger dans son environnement proche. Deux des interviewés ont rencontré des difficultés dans leur cercle familial, notamment avec leur père ou ont subi un déracinement total. Ce manque physique et psychique les a conduits à se construire seul dans le mutisme et la violence. Questionnés sur les raisons de leurs comportements, ces deux adolescents font un lien avec des difficultés et des incompréhensions vécues au sein de leur cercle familial.

« Il y a eu le décès de mon papa quand j'ai eu 10 ans. Avant ça ... il me battait. Une révolte sommeillait en moi. Et puis, après le décès de mon père, j'ai dû me former tout seul. Parce que j'avais plus d'exemple, j'avais plus d'homme à la maison. Alors c'était mes potes qui étaient un peu mes guides. Je ne savais pas qui j'étais. Je n'avais pas confiance en moi. En fait, la substance, elle me permettait de me sentir libre, sentir que j'étais quelqu'un. J'étais réuni dans un groupe. J'étais avec quelqu'un, il y avait un groupe qui me soutenait. Et puis j'avais l'impression d'être heureux dans ma vie » (E2, p.1).

« La relation avec mon père est le fait que je sois venu ici en Suisse à sept ans. Je suis venu pendant la guerre ici, alors je pense ça a aussi des influences. J'étais un peu déraciné. Mais c'était surtout la relation familiale qui était vraiment pesante » (E3, p.1).

La philosophie institutionnelle des RdR place, dans la majorité des cas, la prise de toxiques au rang des conséquences. C'est un moyen de survivre à un traumatisme ou un nœud antérieur qui n'est pas résolu. Xavier Roduit attire d'ailleurs notre attention sur un élément essentiel à ses yeux : l'équipe éducative doit se positionner en tant que facilitateur dans le dialogue. *« Il importe peu de montrer à l'interlocuteur que nous savons car on risque de rentrer dans un discours moralisant sans grand effet voir contreproductif car stigmatisant »*. Selon lui, le dialogue est un des moyens, voire le meilleur, pour faire émerger la vérité de chacun. *« Il faut les accompagner vers leur propre vérité et non leur imposer la nôtre. Cette prise de conscience personnelle est souvent l'élément déclencheur de nouveaux comportements »*.

Tous s'accordent sur l'importance de pouvoir verbaliser sa version des faits. Nous constatons qu'il semble exister un lien entre la résilience et la parole, comme l'exprime Boris Cyrulnik. *« Évidemment ce que l'on raconte soi-même peut être faux selon les critères de la science ou de la justice, mais la version propre de chacun est vitale pour que le résilient puisse en tirer sens »* (MARTIN & SPIRE & VINCENT, 2010, p.26). Il n'est pas possible de "hiérarchiser les traumatismes" et les difficultés de chacun.

Le dialogue sert ici d'outil de partage afin de pouvoir verbaliser ses difficultés, d'être entendu, de recevoir un retour de l'interlocuteur prenant compte des faits et leur impact. Cet échange permet de mettre un sens à son histoire, de se l'approprier afin de pouvoir tourner une page de son existence et de commencer à en écrire une nouvelle, renforcée par cette expérience.

Nous relevons que les camps éducatifs sont pensés pour laisser le moins de place à la fuite et favoriser l'échange. Hormis les temps de parole formalisés, les temps de marche quotidiens sont aussi des moments privilégiés pour s'approcher de quelqu'un et engager la conversation. La magie du désert fait qu'il suffit de s'éloigner d'une dizaine de mètres pour que personne n'entende nos propos. L'intimité de ces moments vient compléter, comme vous allez le voir, le cadre formel des groupes de parole.

Nous allons citer, ci-dessous, les différentes tâches et les rôles présents au sein d'un camp éducatif dans le désert favorisant, selon nous, le dialogue :

Tâches / rôle	Action supposée et observée
Participant	<ul style="list-style-type: none"> - Participer aux temps de parole en commun et en individuel - Entrer dans un échange dans le but d'exprimer un désaccord - Participer à la démarche éducative
Papier de vie	<ul style="list-style-type: none"> - Accepter le dialogue sur un sujet relatif à son histoire de vie
Temps de parole après la marche silencieuse	<ul style="list-style-type: none"> - Accepter de donner son avis sur la pensée du matin
Petit-déjeuner, repas	<ul style="list-style-type: none"> - Ne pas s'isoler, participer à des discussions de groupe
Temps de parole du cœur	<ul style="list-style-type: none"> - Accepter de partager son avis, son ressenti lors du temps de parole collectif - Entrer en dialogue avec les divers intervenants
Temps de parole de la marche libre	<ul style="list-style-type: none"> - S'approcher d'un membre de l'équipe éducative pour clarifier un sujet - Échanger sur différents sujets avec un membre de l'équipe éducative - Créer des liens avec des membres du camp
Pensionnaire en 2 ^{ème} et 3 ^{ème} phase	<ul style="list-style-type: none"> - Donner son avis dans les différents temps de parole
Marche en silence	<ul style="list-style-type: none"> - Profiter de la marche silencieuse pour faire le point sur les derniers échanges et le cas échéant partager son opinion, son ressenti et son incompréhension

L'ensemble de l'échantillon observé, dans l'observation participante, a participé aux temps de parole inscrits dans le rythme journalier des camps éducatifs dans le désert. Ce constat apparaît comme normal pour Tsering et Norbu étant donné qu'ils sont inscrits dans le processus éducatif depuis plus d'un an et demi. Ils ont pu construire, durant ce laps de temps, des liens de confiance facilitant le dialogue. Quant à Sonam, arrivé quelques jours avant le départ dans le désert, il a également investi ces temps de parole, au début comme un exercice, pour peu à peu s'ouvrir au groupe.

« Je me forçais un peu d'aller parler au "bâton". Je n'avais vraiment pas envie parce que je n'étais pas bien mais je le faisais pour essayer de connaître tout le monde » (E1, p.2). Cet engagement va, peu à peu, lui permettre de s'ouvrir et d'échanger. Il se sent alors mieux dans le groupe. « La bonne ambiance, le partage ont créé des liens. J'ai parlé un peu avec tout le monde, mais c'est vrai que là, en deux semaines, ce n'était pas encore assez pour bien connaître » (E1, p.6).

Norbu et Tsering ont participé aux temps de parole pour parler d'eux-mêmes et sont intervenus pour donner leurs avis sur les propos échangés. Sonam a accepté, non sans peine, de partager sa vie face au groupe sous la forme d'un récit autobiographique. Il a ensuite participé à un échange avec Xavier Roduit sur les éléments clés de son histoire. *« Ça n'a pas été facile non plus de raconter sa vie. Ça faisait une semaine que j'étais là, et puis dire devant tout le monde, on était 45 »* (E1, p.2).

Durant cette observation participante, nous avons assisté à plusieurs reprises à des refus d'entrer en dialogue pour différentes raisons. Nous avons observé une personne qui a préféré se taire pour ne pas déraiser dans ses propos car le conflit était trop récent, ou encore deux jeunes mineurs refusant le dialogue. Les raisons explicitées durant les marches sont leur manque de confiance, de la honte de se dévoiler face au groupe, leur peur d'être jugé ou un exercice jugé inutile selon eux. Il semble que la capacité à partager dans ce contexte repose sur la confiance, la confiance en soi ou en l'équipe et en le processus éducatif. Ces deux jeunes ont pu néanmoins échanger sur leurs incompréhensions lors des temps libres à travers des discussions avec l'équipe éducative.

Au fil de son récit, vous avez pu découvrir l'attitude participative de Sonam. Il semble que cette caractéristique lui a permis d'investir les temps de parole et de se découvrir. *« Quand j'allais au bâton, je ne levais pas tout de suite la main. Enfin, j'essayais mais c'était deux ou trois phrases maxi »* (E1, p.4). Gêné par le regard des autres, il s'est peu à peu détendu au fil de l'aventure en lâchant prise. *« D'essayer de moins penser possible ... de moins réfléchir, de ne pas penser au jugement et de s'exercer »* (E1, p.4).

Ses multiples interactions avec le groupe l'ont amené à faire un constat sur lui, ses comportements et son mécanisme de défense. *« Pas l'exprimer, garder pour moi, de fuir, éviter le conflit, voire pour me protéger, de mentir. Aussi la tendance à se victimiser. Quand j'ai eu tous ces problèmes ou comme ça au lieu d'essayer de m'en sortir. Je baissais plutôt les bras et puis je victimisais. J'utilisais ça comme prétexte pour faire plus la fête »* (E1, p. 5). Suite à cette prise de conscience, il utilise les temps de parole pour partager ses incompréhensions, sa tristesse ou encore régler des conflits. *« Mais maintenant, je fais plus, maintenant je dis tout de suite. Voilà, ça ne me plaît pas j'en parle. J'ai pu maintes et maintes fois dire ma tristesse »* (E1, p.6).

Il identifie les exercices proposés comme favorables pour le développement de sa capacité à s'exprimer et à dialoguer. Sonam est heureux de nous partager que, dès son retour en Suisse, il a pu participer à des témoignages de prévention dans des centres scolaires. Pouvoir faire face à un groupe d'inconnus et partager sa vie en répondant aux questions de l'assemblée le conforte dans le processus de changement dans lequel il est inscrit. *« Ça va un peu mieux, oui ça va beaucoup mieux et puis là avec la cure je fais aussi des témoignages devant des élèves des écoles. Ça va un peu mieux, c'est sur le chemin »* (E1, p.7).

Quant à Norbu qui est inscrit dans le processus éducatif depuis 20 mois, il partage que c'est le fait d'assister à des échanges entre le groupe et un individu et de percevoir un changement qui l'ont encouragé à participer à ces temps de parole. *« J'étais quelqu'un de super-renfermé. J'ai vu que les plus anciens parlaient de leurs problèmes et se sentaient mieux ... Aller dialoguer avec une autre personne, demander de l'aide, pour ensuite aller mieux »* (E2, p.10).

« C'est vraiment en prenant exemple et en voyant. En me disant : mais attend, là il y'a vraiment un truc qui joue pas. Le type il n'est pas bien, il va parler, puis tout d'un coup il est mieux. Moi je n'avais pas ce réflexe-là avant de venir. J'étais avec une bande de potes et puis tout ce qu'on faisait c'était fumer des joints. Je ne parlais pas de ces problèmes donc je gardais tout pour moi. Quand il y a quelque chose qui ne va pas, que ça soit sur le moment même, dans l'heure d'après ou même 2-3 jours après et ben je le dépose. Je n'ai vraiment plus aucune peine. Le dialogue permet de désamorcer pas mal de choses à son propre niveau ou avec une autre personne quand on a un conflit » (E2, p.10).

Le sentiment que cela pouvait également fonctionner pour lui a encouragé Norbu à participer à ces temps de parole. Il a surmonté ses craintes, son manque de confiance, le sentiment d'être jugé et s'est engagé dans un dialogue autour de son histoire personnelle. Suite à cette expérience et à ces apprentissages perçus comme positifs, il semble que le sentiment d'efficacité personnelle qui favorise le développement identitaire, prend une place importante dans son épanouissement personnel. Ce dernier lui donne « *le sentiment d'être compétent, d'avoir le contrôle et de pouvoir exercer une influence sur ce qui arrive* » (CLOUTIER & DRAPEAU, 2008, p.156).

« J'ai pu déposer les choses qui me tourmentaient, j'ai pu repartir plus léger. J'ai allégé ma conscience des conneries du passé ». « Je me sentais directement mieux. Donc, j'ai essayé de me le graver dans la tête. De me dire : regarde Norbu, quand tu ne vas pas bien, prends direct le réflexe de partager, de ne pas attendre que tu pètes pour te décharger et de n'avoir peut-être plus d'objectivité » (E2, p.7-10).

Norbu a investi ces temps de parole et de dialogue car il les percevait comme favorables pour sa démarche de changement. Il se sentait écouté, soutenu et libre de pouvoir partager. « *On est libre de tout partager ... Tout le monde peut donner son avis, tout le monde peut donner des conseils ... Donc, cette ouverture de parole face à tout le monde, ça fait avancer tout le monde. Sans forcément en parlant soi-même* » (E2, p.9-10).

Pour Tsering, déraciné par la guerre, la découverte, l'acceptation et l'intégration à une nouvelle culture n'a pas été facile. Il semble qu'il ait souffert de ce déracinement et de ses conséquences. Ce qui l'interpelle dans un premier temps dans la prise en charge, est le sentiment d'être écouté et d'avoir sa place dans cet échange. « *Je n'ai pas l'habitude de voir des gens autant bienveillants. Moi ça me touche. Tu sens que la personne elle t'écoute et qu'elle a envie de t'aider. Ce n'est pas juste du 'bla-bla'* » (E3, p.9).

Cette caractéristique lui a permis de participer aux temps de parole à sa mesure. « *Au début, je parlais vraiment avec la raison ... enfin au niveau logique, analyse et tout. Jamais au niveau de moi-même* » (E3, p.2). Mais, peu à peu, à force d'assister à ces temps de parole en tant que spectateur, il fait des liens avec ses propres émotions. « *Quand les gens font leur papier de vie ou pendant les chœurs, tu arrives à prendre plus de recul, donc tu vois la chose différemment, avec de la hauteur. Tandis que si c'est toi, tu as une perception horizontale. Tu es sur le moment de l'émotion, tu vis le truc et tu n'arrives pas à te détacher de ça. Et puis quand c'est sur l'autre, tu arrives mieux à voir et des fois ça se relie. Souvent même, les histoires se relient et se ressemblent* » (E3, p.5).

Ces résonances ont débouché sur de vives émotions difficilement verbalisables tant la colère et la honte le tiraillaient. Afin de faire baisser la pression, l'équipe éducative l'a encouragé à participer à une série d'actes symboliques pour permettre à sa colère de sortir, pour ensuite favoriser un éventuel dialogue. « *J'ai pu gueuler ... J'ai pris un caillou et j'ai jeté toute ma colère* » (E3, p.6). Suite à ces interactions et au sentiment de pouvoir être entendu et soutenu, il a partagé un sujet sensible à ses yeux à un petit groupe.

« J'avais tellement honte. Je n'ai jamais dit à personne. La première fois que je le dis, je préférerais le dire à un petit comité. Au moins j'ai lâché ça ... Je pense que, au tout début de ma cure, il y a plein de choses ... que je m'étais dit que jamais je dirais, que ça sortirait jamais de ma bouche ... J'ai pu dire des trucs, je me suis dévoilé pour certains trucs à des gens que même ma famille ne sait pas. Et puis ils ne sauront peut-être jamais, parce qu'ils ne sont pas vraiment intéressés » (E3, p.7-8).

Entendu et non jugé, Tsering se sent mieux et envisage dorénavant autrement son avenir. Il apparaît clairement que Tsering identifie lui aussi ces moments dédiés au dialogue et au partage comme bénéfiques dans son développement personnel. Il partage que cette découverte du dialogue a un impact sur lui et son entourage. « *Maintenant avec mes frères et sœurs, je le fais. Il y a un truc qui s'est débloqué à ce niveau. Enfin, j'ai pu dire ce que je pensais et ils ont pu s'exprimer aussi* » (E3, p. 10).

Nous pouvons avancer que l'échantillon de prestataires encore inclus dans le cursus éducatif perçoit le dialogue et le partage comme favorables à leur développement. Néanmoins, quelques jeunes participants à ces séjours ne se sentent pas en phase avec cette approche et peinent à s'inscrire dans cette dynamique de partage formalisé. En même temps, ces derniers ont pu exprimer leur désaccord et leurs sentiments lors des moments de partage non formels, notamment durant les marches de l'après-midi.

En résumé, le dialogue selon eux c'est :

« Le besoin de dialogue, c'est faire un lien, partager. Avancer, chercher des solutions. Ne pas éviter la solitude. Moi je pense que l'homme ne peut pas vivre seul, c'est un besoin justement le dialogue. Apprendre à connaître l'autre. Créer des émotions euphoriques » (E1, p.7).

« Avoir le besoin d'aller parler à l'autre, c'est de pouvoir décharger ou bien partager un moment magique qui a eu lieu. Enfin, avoir un échange avec une personne pour créer un lien, créer quelque chose avec une autre personne. Moi j'étais quelqu'un de super-renfermé. J'entendais les plus vieux parler de leurs problèmes. Je me disais mais ils sont complètement fous. Qu'est-ce qu'ils vont déposer des trucs comme ça autour de la table du cœur, ou bien même dans le désert. Et puis j'ai vu qu'en fait le dialogue c'est la parole. Qu'après, ils se sentaient mieux, plus légers. Et puis, j'ai aussi osé faire ce pas là. Aller dialoguer avec une autre personne, demander de l'aide, pour ensuite aussi aller mieux » (E2, p.10).

« Il est primordial. On a besoin de parler avec les gens et on a besoin d'échanger. Tout le monde doit dire ce qu'il pense quelque part. S'exprimer. En tout cas aux RdR, on a toujours la possibilité de dialoguer » (E3, p.10).

Le dialogue selon les ex-résidents

Comme déjà évoqué dans le besoin de responsabilité, les ex-pensionnaires ont une vision plus transversale du développement du dialogue. Ils perçoivent notamment quelques acquisitions déclenchées dans les camps éducatifs mais ne les dissocient pas de la globalité de la prise en charge. Ils s'accordent néanmoins sur l'intensité particulière de ce type de prise en charge.

Loin des soucis socioprofessionnels, une certaine proximité s'installe favorisant l'échange. *« Le désert, au niveau des échanges, c'est plus intense. Vu qu'on fait moins de choses à côté, on est moins dispersé. Au foyer, tu discutes avec des gens mais tu penses déjà à ce que tu vas faire au souper. Tu as d'autres trucs à faire donc tu vis peut-être moins dans l'instant présent » (EX2, p. 12).*

Maurice, pour sa part, perçoit une certaine difficulté à exprimer le fond de ses pensées. S'ouvrir et partager ses sentiments et ses opinions face au groupe n'étaient pas facile pour lui. *« Le truc le plus dur, qui est encore dur maintenant de toute façon, c'était peut-être de dire ce que je ressentais vraiment, ce que je voulais vraiment. Enfin simplement de m'ouvrir je pense » (EX2, p. 6).*

Les temps de parole formalisés pendant les camps et le processus éducatif institutionnel lui ont permis de se décharger et de partager. *« On pouvait parler de la pluie et du beau temps ou de ce qui nous faisait 'chier' intérieurement ou des beautés, qu'on avait la joie, et des rencontres. Vraiment se libérer de tout » (EX2, p. 9).*

L'intensité de la dynamique de groupe durant ces camps et les temps de parole lui ont permis de se découvrir, de se rapprocher de son ressenti en lui donnant la possibilité d'être entendu. *« J'ai appris à m'ouvrir un peu en essayant de rechercher ce que je ressentais vraiment » (EX2, p.10).* Au fil des échanges, il s'est découvert et a, peu à peu, répondu à certaines de ses questions.

« J'ai toujours été quelqu'un de très perturbé. Je me posais 1000 questions. Pourquoi si, pourquoi ça, pourquoi finalement on est sur terre ? Je n'avais absolument aucun sens. Ça ne m'a pas forcément permis de trouver le sens ultime, mais donner quelques moyens pour garder en tout cas un objectif, une ligne, savoir où je vais. J'ai un peu ouvert les yeux finalement sur ce que j'avais envie d'être. Ce que représentait la vie pour moi en général. Dans ce sens-là, je pense que oui, j'ai quand même un peu évolué » (EX2, p.3).

Quant à Erhard, il se souvient aussi de cette difficulté à s'exprimer. Le dialogue avec le groupe n'était pas une chose aisée surtout quand la modalité d'expression principale de sa famille reste le paraverbal. *« Parce que voilà, moi j'ai une famille où c'est très ... on sait que l'on s'aime... mais ce n'est pas des choses qui se disent ... puis on ne va pas parler forcément »* (EX1, p.8).

Il perçoit aujourd'hui qu'il aurait peut-être dû travailler l'axe du dialogue un peu plus assidûment pendant ce passage en institution. *« J'ai pris conscience très tard que j'aurais dû plus travailler sur le fait de parler de moi »* (EX1, p.12). Ce dernier soulève peut-être ici une limite de la prise en charge proposée. Il semble possible de passer au travers de ses temps de parole sans pour autant y participer pleinement. Cette caractéristique est peut-être due au type de temps de parole pratiqué : le groupe de parole.

Dans le désert, ces groupes de parole se composent d'une quarantaine d'individus dont une douzaine de professionnels, avec un éducateur animant les échanges. Le nombre élevé de participants peut laisser à certains l'opportunité de se dissimuler dans le groupe en faisant le moins de vague possible afin de ne pas être interpellés. Il appartient ici à l'équipe éducative de porter une attention particulière à ce biais et, le cas échéant, d'y remédier. *« J'essayais de me faire le plus discret possible. Je n'emmerdais personne et personne ne m'emmerdait. Jusqu'à ce qu'ils découvrent que je passais à côté... »* (EX2, p.2).

Erhard perçoit néanmoins l'utilité de ces temps dédiés à la parole et à la découverte de soi. *« Parler de ce que je vivais à l'intérieur, je pense que ça m'a beaucoup aidé par rapport à ce que j'étais avant »* (EX1, p.12). Encore actuellement, ces éléments lui permettent de discuter de sujets familiaux tabous, de relativiser ou encore de régler des conflits. *« C'est un truc que j'aurais jamais pu faire avant le foyer »* (EX1, p.12).

Pour Walter, ces temps de parole ont eu des effets multiples. Dans un premier temps, ils lui ont permis d'exprimer sa souffrance et de la faire reconnaître par le groupe. *« Quand tu arrives au foyer, tu as quand même beaucoup de souffrance. Tu as besoin de dire ce que tu ressens. Après, c'est peut-être 'des conneries', c'est peut-être faux. Je pense qu'il y a une phase où tu as besoin de dire que je ne suis pas bien, je n'aime pas si, je n'aime pas ça »* (EX3, p.11).

Dans un deuxième temps, ces moments lui ont permis de se confronter avec son histoire et la vision qu'il avait de lui-même. *« J'ai beaucoup vu que c'est au cœur que les choses se passaient. C'est là que tu as besoin de dialoguer avec les gens. Parce que finalement tu ne te connais pas. Il y a que les autres qui peuvent te refléter vraiment qui tu es ... Échanger avec les autres pour voir qui tu es vraiment »* (EX3, p.11). Il partage que ces échanges n'ont pas été toujours faciles.

Le dialogue peut soulever de nombreuses incompréhensions avant de pouvoir trouver une issue favorable. *« Des fois, tu as l'impression qu'il n'y a personne pour comprendre ce que tu dis. Après, c'est peut-être parce que tu ne le dis pas comme il faut. Il y a des moments, tu as l'impression d'être seul au monde ... mais c'est grâce aux gens qui sont avec toi que tu grandis et puis que tu as envie de rester »* (EX3, p.9).

Il souligne que le cadre particulier des camps dans le désert apporte un questionnement qui ne laisse peu de place à la fuite en privilégiant le partage. *« Tu discutes un moment avec un, un moment avec l'autre. J'avais l'impression que c'était un échange permanent avec les différentes personnes, que ça soit d'autres résidents ou d'autres éducateurs »* (EX3, p.3).

Il semble que cette prise en charge cristallisée autour d'une aventure humaine commune soit perçue comme favorable pour les échanges entre les participants. Walter se souvient de la traversée de l'Atlantique comme d'un élément déclencheur dans son cheminement personnel. « *C'est plus facile de te confier parce que tu partages des moments forts ... Ça crée des liens .Tu sais que la personne a vécu la même chose que toi. Tu arrives plus facilement à te confier* » (EX3, p.10).

Nous avons découvert que l'échantillon partage donc une caractéristique commune : chaque interviewé a connu des difficultés à exprimer ses émotions, ses sentiments et son questionnement interne. De plus, ces derniers perçoivent les camps éducatifs comme un élément favorisant le dialogue et la découverte de soi.

En résumé, le dialogue selon eux c'est :

« *Le besoin de dialogue, c'est bien pour apaiser les conflits... Je n'aime pas me prendre la tête avec les gens... Mais des fois, c'est bien de rentrer dans le cadre de la personne, de lui dire 'écoute ça va pas'... Après, à chacun de voir à quel moment c'est bien d'instaurer un dialogue* » (EX1, p.11).

« *L'intérêt en tout cas réel pour les autres. Le fait d'aller discuter avec quelqu'un pas pour combler un vide ou pour parler de trucs et d'autres, mais de s'intéresser vraiment à cette personne* » (EX2, p.5).

« *Le besoin de dialogue, pour moi, c'est le besoin du cœur, de partager. Parce que finalement, tu ne connais pas. Il n'y a que les autres qui peuvent te refléter vraiment qui tu es. Echanger avec les autres pour voir qui tu es vraiment* » (EX3, p.11).

Synthèse du besoin de dialogue

Il apparaît que le cadre singulier présent durant ces camps favorise le contact entre les participants. Loin des soucis socio-économiques et professionnels, les temps de partage et de dialogue y sont privilégiés. Cette proximité permet au groupe d'apprendre à se connaître rapidement et favorise un sentiment de confiance. « *À dialoguer, tu vas découvrir les gens et, petit à petit, avoir confiance en eux* » (EX3, p.11). Nous avons découvert qu'il y a un lien étroit entre la confiance et la possibilité de dialoguer entre individus.

Certain de ces prestataires portent en eux des fardeaux inavouables. Durant ces camps, le récit autobiographique et les temps de parole sont utilisés pour favoriser l'échange et la verbalisation des questionnements personnels, voire de certains traumatismes. Au début de ce chapitre, nous avons souligné le lien étroit qu'il peut y avoir entre la parole et la résilience. Nous constatons, à présent, que la possibilité de pouvoir dire son histoire et son vécu favorise le changement.

Lors d'un entretien exploratoire, Xavier Roduit souligne une caractéristique de cette prise en charge. « *Hors du temps, loin de tout, il n'est pas rare que durant ces camps nous soyons les témoins, les dépositaires de parcours de vie tragiques. Le désert nous offre un espace neutre, loin du quotidien, pour entendre ou déposer nos peines* ». Comme vous avez pu le voir précédemment, un membre de notre échantillon a sollicité une partie de l'équipe éducative pour déposer son fardeau. Il semble que pouvoir partager son histoire personnelle, sans craindre d'être jugé ni catalogué, est un élément charnière vers une bonne estime de soi.

Selon Fize, le besoin de dialogue est un des fondements du développement de tout être humain. Les échanges, les questionnements, les réponses ou encore la confrontation de son point de vue à un autre discours vont, peu à peu, aider à clarifier l'identité d'une personne. L'analyse de nos entretiens nous démontre que les prestataires interrogés perçoivent ce type d'accompagnement comme favorisant le dialogue et le partage. Tous s'accordent sur le fait que le cadre épuré de ces camps intensifie les rapports entre individus en privilégiant le partage. « *Ce que j'ai appris c'est surtout sur l'humain je pense. Sur moi, j'ai appris beaucoup de choses et puis sur les autres aussi. Tout ce qui s'est échangé comme discussion ça m'a beaucoup appris* » (E3, p.5).

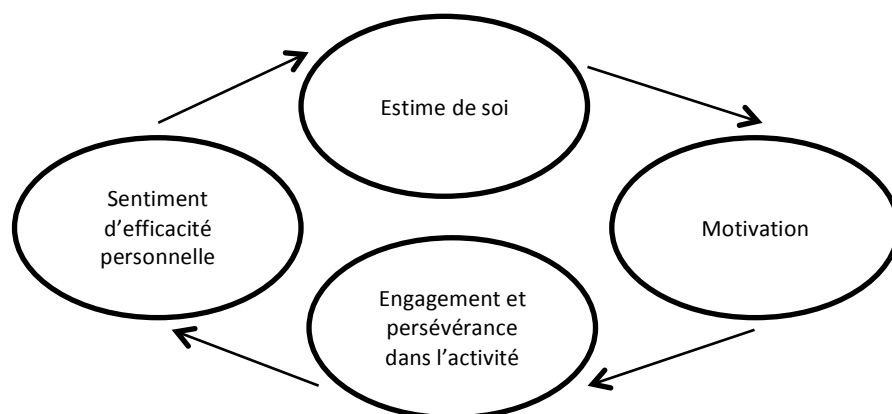
Il est important de souligner que le dialogue semble favorisé durant ces camps. Contrairement au besoin de responsabilité, qui est perçu comme étant inscrit dans la globalité d'un processus éducatif, le dialogue est travaillé principalement durant ces camps. Cette caractéristique est peut-être due à la disponibilité de l'équipe éducative et des participants ou encore au cadre qui ne laisse pas la place à la fuite et qui encourage les participants à échanger sur leurs joies ou leurs incompréhensions.



6.2.3 Le besoin de confiance

L'estime de soi englobe l'amour de soi, la vision de soi et la confiance en soi. Il se construit et se déconstruit tout au long de notre vie, influencée par les événements qui composent notre quotidien. « *Chaque personne se forge une opinion d'elle-même sur le plan physique (apparences), sur le plan intellectuel (capacités, mémoire, raisonnement) et sur le plan social (capacité de se faire des amis, charisme, sympathie)* » (DUCLOS, 2002, p.8).

La confiance en soi, qui nous intéresse plus particulièrement, est le fait de croire en ses possibilités et ses capacités. De nombreux paramètres influencent néanmoins ce besoin comme les facteurs environnementaux, la relation à autrui et la motivation intrinsèque comme nous pouvons le voir dans la spirale ci-dessous (DUCLOS, 2010, p.76) :



La confiance selon les résidents

Nous constatons que les activités et les tâches quotidiennes dans ces camps leur permettent de mobiliser un certain nombre de capacités et de ressources. Ces dernières les confrontent à leurs limites et leurs potentiels et les renvoient à leur propre capacité à se mobiliser.

Nous allons citer, ci-dessous, les différentes tâches et les rôles présents au sein d'un camp éducatif dans le désert favorisant, selon nous, la confiance :

Tâches / rôle	Action supposée, observée
Participant	<ul style="list-style-type: none"> - Mener à bien les tâches demandées - Respecter le groupe et ne pas réutiliser les échanges entendus pendant les temps de parole
Rangement des sacs de couchage	<ul style="list-style-type: none"> - Mener à bien cette tâche sans être repris
Maître du temps	<ul style="list-style-type: none"> - Mener à bien cette tâche sans être repris
Petit-déjeuner	<ul style="list-style-type: none"> - Mener à bien cette tâche sans être repris
Corvée de bois	<ul style="list-style-type: none"> - Mener à bien cette tâche sans être repris
Animation de la soirée	<ul style="list-style-type: none"> - Oser se mettre en scène devant le groupe
Pensionnaire en 2 ^{ème} et 3 ^{ème} phase	<ul style="list-style-type: none"> - Avoir un regard sur le pensionnaire parrainé - Donner un exemple cohérent au nouveau pensionnaire
Remplissage des gourdes	<ul style="list-style-type: none"> - Mener à bien cette tâche sans être repris
Marche en silence	<ul style="list-style-type: none"> - Respecter la consigne de marcher en silence et en colonne
Temps de parole après marche silencieuse	<ul style="list-style-type: none"> - Oser prendre la parole
Temps de parole du chœur	<ul style="list-style-type: none"> - Oser prendre la parole
Papier de vie	<ul style="list-style-type: none"> - Oser partager sa vie au groupe

Chaque épreuve réussie (re-)construit leur confiance en soi tout en leur apprenant à gérer de nombreuses frustrations. *« Plus l'adolescent réussit ce qu'il entreprend, plus il se sent efficace et fier de lui, développant graduellement le sentiment de sa compétence. Se sentir compétent, c'est être convaincu que l'on peut relever avec succès n'importe quel défi si l'on adopte les attitudes favorables et les bonnes stratégies. Ce sentiment donne à l'adolescent de l'espoir et accès à des multiples apprentissages »* (DUCLOS, 2010, p.76).

Nous remarquons à quel point la confiance en soi est grandement influencée par les rencontres, les réussites, les épreuves et les échecs. L'influence des pairs occupe une place importante dans valorisation et la dévalorisation. La confiance en soi passe inévitablement par le regard des autres. Une expérience collective de la sorte, ne peut être que bénéfique dans sa quête de savoir-être 'adapté' socialement.

« C'est quelque chose que j'ai travaillé ici. Parce que dehors, j'étais guidé par mes potes et ce n'était pas forcément des fondements stables pour ma vie future. Et puis je suis arrivé à zéro au niveau de la confiance, et gentiment ça a monté parce que j'ai vu que je pouvais être accepté dans le groupe, que je pouvais faire rire les gens, que je pouvais attirer du monde. Ça me permettait de dire, ah j'ai quand même une place sur cette terre, je ne suis pas venu pour rien faire, être un binoclard qui est au fond du trou et qu'on oublie » (E2, p.8).

La mobilisation du mental et du physique durant l'expérience renforce les adolescents et leur permet de croire en eux. Ils se sentent compétents et soutenus. A travers leurs récits, il apparaît que le sentiment de fierté, tiré d'une telle aventure, amène une forme de satisfaction. Ils sont fiers d'avoir réussi ce périple et de ce qu'ils ont entrepris. La reconnaissance d'une telle aventure est immédiate et donc plus facilement assimilable pour eux. *« Je me suis senti bien. On avait fait 500km de marche. Et puis c'était quelque chose quand même. En tout cas pour moi, c'était un exploit »* (E3, p.3).

Ils peuvent progresser car ils sont stimulés positivement comme par exemple au niveau du dialogue et des responsabilités. *« J'ai pu parler de mon manque de confiance en moi, de l'impression de ne pas être accepté dans un groupe. Enfin, tout mon mal-être intérieur. Ça m'a permis de me relâcher ». « La tâche de ranger les nattes pour les autres, ça n'a pas été trop compliqué. Parce que se lever le matin, être dynamique, donner de soi pour l'autre, et puis avoir l'impression que l'on est investi dans ce désert. Ça m'a permis de prendre confiance, donc justement je faisais à fond ma tâche »* (E2, p.2-5).

Le fait de pouvoir se confronter aux limites, de les accepter et de les assimiler est un processus qui organise le comportement des individus dans une société ainsi que des jeunes en difficultés durant les camps. *« Le besoin de confiance, il est nécessaire pour que je sois reconnu. Enfin que j'ai le sentiment d'avoir une place ... que j'ai des preuves que l'on me fasse confiance en mettant en avant. En me donnant des tâches, ça me permet de me sentir exister »* (E2, p.8).

La découverte d'eux-mêmes et l'apprentissage de la persévérance, deux éléments travaillés pendant ces camps, sont essentiels pour l'adolescent. Cette aventure positive leur a permis de se rendre compte de leur manière d'agir, de ressentir de la valeur et du soutien pour qu'ils se sentent en mesure de réaliser des choses.

Pour un des adolescents, la seule manière d'obtenir un peu d'attention ou de respect de ses pairs, était d'utiliser la violence. Ses comportements inadéquats lui offraient une légitimité et un statut, expérimentations qui l'ont conditionné malgré lui.

« Moi j'ai énormément besoin de confiance en moi. Je sais que depuis tout petit, je n'ai jamais eu confiance en moi ... J'ai toujours été rabaissé par mon père. De temps en temps j'avais un peu de reconnaissance au foot parce que je me bagarrais bien et c'est tout » (E3, p.8).

Dans une société où la réussite est une des valeurs mise en avant, nous concevons que l'adolescent sente une pression constante de ne pas échouer ce qu'il entreprend. Au-delà de cet élément, nous vivons dans une société de consommation où tout peut s'acheter rapidement sauf les réussites et leur mode d'emploi ! Durant ce passage de vie, nous constatons à quel point il est difficile de ne pas se désinvestir quand un résultat ne vient pas immédiatement. L'adolescent a alors souvent tendance à baisser les bras dans une situation de non-réussite, a de la peine à relativiser et peut ressentir de l'impuissance. Pourtant ce sont les épreuves qui nous façonnent et nous font grandir !

La force d'un camp éducatif dans le désert est qu'il accepte les individus avec leurs forces, leurs faiblesses et sans jugement. Ils apprennent à verbaliser leurs difficultés et la dynamique permet de valoriser la personne. Ils obtiennent un retour immédiat sur leur investissement qui lui permet de se remettre en question.

Hormis la confiance, l'estime de soi en général est favorisée durant ces camps. Nous constatons que l'adolescent est amené à faire confiance à autrui, apprend à se connaître, participe et coopère. Il découvre ainsi des stratégies qui mènent au succès. « *Il y a tout ce cadre qui te pousse à trouvé une confiance en toi, enfin d'accepter* » (E3, p.7).

A travers les récits, nous réalisons que les camps éducatifs permettent de favoriser la confiance en soi. Les participants trouvent de la satisfaction, du plaisir, de la fierté malgré la difficulté d'adaptation au milieu précaire ou leurs appréhensions de départ. Ce besoin ne reste néanmoins jamais acquis et nous savons qu'il reste à travailler quotidiennement. « *Oui je suis plus confiant. J'ai quand même une estime de moi, je sais que je peux travailler. Mais des fois je perds tous mes moyens, en fait, je stresse et après je deviens un enfant de 8 ans qui est complètement perdu. C'est un travail que je dois encore faire. Que je dois encore continuer une fois dehors* » (E3, p.8).

En résumé, la confiance selon eux c'est :

« *La confiance c'est quelque chose qui se travaille tous les jours. Enfin là, je vais parler pour moi-même. Donc que je puisse me faire confiance, que je puisse compter sur moi-même, ne pas me laisser aller. Savoir de quoi je suis capable, qui je suis, de ce que je me permets de faire* » (E2, p.8).

« *La confiance il en faut pour avancer. Si on a de l'estime de soi, on est bien dans sa peau. Et puis le plus important c'est être bien dans sa peau et d'être heureux. Et puis ça nous aide dans les relations avec les gens, dans la vie de tous les jours, c'est important d'avoir de la confiance* » (E1, p.6).

La confiance selon les ex-résidents

Il est difficile de séparer les données des résidents et des ex-résidents sur la question de la confiance en soi. Les premiers s'expriment de manière réactive et focalisent leur discours sur l'expérience qu'ils viennent de vivre tandis que le second groupe a une vision plus transversale du développement de la confiance. Chacun des ex-résidents interviewés a participé à de multiples camps éducatifs et à une prise en charge aux RdR d'une durée de 2 à 3 ans. Ils perçoivent donc quelques acquisitions déclenchées dans les camps éducatifs mais ne les dissocient pas de la globalité de la prise en charge. Selon eux, l'accompagnement proposé durant les camps éducatif est un prolongement de ce qui se passe au quotidien aux RdR.

Une caractéristique qui se retrouve dans tous les récits confondus (résidents et ex-résidents) est le constat flagrant d'absence de confort, de la nourriture et de l'hygiène basique. Néanmoins, l'implication dans l'aventure, qui leur a facilité la découverte de soi, des changements d'attitudes ainsi que de la relativisation, tend à minimiser, voire à faire disparaître les conditions précaires des camps éducatifs.

Le fait d'avoir mené à bien ce séjour de rupture efface, apparemment, les difficultés physiques et mentales vécues. Marcher dans un désert pendant 2 semaines est leur victoire personnelle et collective. Ils expérimentent la réussite qui est constructive et formatrice pour le présent et le futur. *« Pour avoir confiance, c'est bien de réussir des trucs, entreprendre de t'engager et puis aller jusqu'au bout et puis le réussir »* (EX1, p.8).

Les ex-résidents, avec un temps de recul d'une dizaine d'années environ, font un lien plus facile entre le développement de besoins de la confiance, du dialogue et de la responsabilité, données qui sont interdépendantes. *« La valorisation passe par beaucoup de choses, à travers les responsabilités, le soutien et la présence »* (EX2, p.7).

Ils soulignent également de nombreuses activités quotidiennes qui favorisent la confiance dans lesquelles ils se sentent reconnus et où leur responsabilité est validée. *« Avoir de la confiance en soi et de se dire maintenant 'on donne tout on y va'. Ça vient aussi de la montagne, de la grimpe que j'ai découvert au foyer qui font que tu as confiance en toi »* (EX3, p.8).

Le développement de l'altruisme et de la serviabilité, par exemple, leur a permis d'expérimenter des retours, comme ce résident qui était serviable au service et qui se nourrissait du sourire des autres. *« Si tu es responsable, tu as des retours. Ça te permet d'avoir une estime de toi, de donner un sens à ce que tu fais »* (EX3, p.5-7).

Les responsabilités reçues au quotidien et pendant les camps sont relevées par les trois participants comme étant adéquates et réalisables. La reconnaissance et la validation de ces dernières permettent à la personne de progresser et d'augmenter sa confiance en ses capacités. *« On te donne des responsabilités qui sont à ton niveau qui font que normalement tu réussis »* (EX3, p.5).

Au-delà des responsabilités reçues, ils ont également pris à cœur de parrainer les plus jeunes. Cet élément les décentre, et leur offre l'opportunité d'être un modèle et un guide pour un résident plus jeune. Ils ont réalisé cette tâche avec motivation, ce qui les a, à nouveau, placé dans une situation de valorisation.

Pour terminer, le fait de s'être découvert soi-même, d'avoir appris des savoir-être, d'avoir pu expérimenter de la valorisation et de l'intérêt, ont amené les résidents et ex-résidents à optimiser leur sentiment d'efficacité personnelle, leur motivation et leur estime de soi. *« On va dire que plus tu as confiance en toi, plus t'as confiance aux autres et plus tu as confiance en la vie »* (EX3, p.8).

En résumé, la confiance selon eux c'est :

« La confiance, je pense que c'est la clé de tout au fait. Je crois que même maintenant dans ma vie de tous les jours, les seuls moments où je ne me sens pas bien, ou que je fais des trucs qui vont à l'encontre de ce que je pense vraiment, c'est le moment où je n'ai pas confiance en moi. Par contre quand je suis 'survitaminé' en confiance, je pourrais décrocher la lune. Je pourrais absolument tout faire. Je crois que c'est la clé de voûte de tout » (EX2, p.7).

« Pour te sentir reconnu, te sentir bien, tu dois avoir confiance en toi et tu dois avoir confiance aux autres » (EX3, p.7).

« Plus tu es content de toi, plus ça t'apporte de la confiance ... Moi chaque fois que je me suis engagé, j'ai chaque fois été jusqu'au bout. Puis ça, c'est toutes des petites briques et pour finir ça t'apporte pas mal de confiance » (EX1, p.9).

« C'est vrai que d'avoir confiance en soi, c'est lié à la confiance aux autres. Quand tu arrives au foyer, et ben j'avais presque confiance en personne. Je ne respectais personne donc forcément tu projettes un peu ce que t'es. Comme moi je mentais à tout le monde, je faisais des 'conneries', forcément j'avais confiance en personne et confiance en moi non plus » (EX3, p.7).

6.2.4 Les camps éducatifs en général

« Oui d'énormes appréhensions, rien qu'au niveau matériel d'abord. Par ce que l'on m'a dit qu'il n'y avait pas beaucoup de nourriture, qu'il n'y avait pas forcément beaucoup de douches. Donc ce n'est pas les conditions de vie dans lesquelles j'étais habitué. Donc je me suis dit comment ça va se passer ? Après je me suis imaginé un truc guerrier à la Mike Horn. Et puis ce n'était pas du tout ça. Ensuite aussi beaucoup d'appréhensions. Les plus grands à ce moment-là dans la cure m'ont dit : c'est l'endroit où ils profitent de te confronter à tes problèmes. Parce que tu ne peux pas tellement fuir dans le désert à moins de te perdre et de mourir. Alors je me disais, alors qu'est-ce qu'ils vont aller gratter chez moi ? Qu'est-ce que je vais devoir dire ? Et puis en fait les éducateurs, ils nous obligent à rien. C'est simplement nous qui nous permettons l'ouverture de la porte pour décharger. Mais une fois sur place, j'ai été directement rassuré. Parce que le cadre et le paysage étaient magnifiques. Il y avait une bonne énergie. Ça permettait aussi de se sentir bien » (E2, p.3).

Les camps éducatifs font partie intégrante du processus éducatif au sein des RdR et s'inscrivent pleinement dans le concept de la pédagogie par l'expérience. Ces voyages sont à la fois un terrain propice aux changements, à la confrontation, au partage ainsi qu'un face à face avec soi et sa propre histoire. Ces étapes sont articulées pour laisser le moins de place possible à la fuite et se sont, au fil de leur construction, développées dans des belles contrées souvent désertiques qui intensifient par leur rudesse, les circonstances d'un possible changement.

Lors de nos entretiens, nous nous sommes rendus compte qu'une partie des propos échangés ne répondaient pas directement à une de nos hypothèses mais qu'ils permettaient de donner le point de vue de ces jeunes en difficultés face à cet outil éducatif. Ces moments de partage, riches en émotions, ont produit une quantité de données. Nous avons donc fait le choix de consacrer une partie de notre travail sur les camps éducatifs en général et de partager comment les prestataires de cette institution les perçoivent.

Walter et Sonam partagent que les camps peuvent être l'élément favorisant la décision de rentrer dans un processus éducatif. *« A la base, je ne voulais pas aller au désert. J'avais une représentation d'un truc un peu aventure, donc je n'étais pas hypermotivé pour faire ça »* (EX3, p.2). Pendant sa cure de désintoxication dans un hôpital psychiatrique, Walter semble s'être orienté vers les RdR pour *« temporiser avec sa famille et pour que ça aille mieux »*. Malheureusement, ce dernier ayant rechuté durant son sevrage, il loupa le départ du camp et intégra la structure juste après leur retour. Quelques temps plus tard, il participa à une traversée de l'Atlantique. Ce camp prendra pour lui, vous le verrez plus tard, une importance toute particulière.

Sonam, quant à lui, partage une certaine similitude. En hôpital psychiatrique avant sa prise en charge, il intègre l'institution deux jours avant le début d'un camp dans le désert. Comme Walter, il souhaite mettre de la distance entre son domicile et ses difficultés. Distance qu'il a déjà tenté de mettre en partant loin une fois. *« J'avais tout perdu. Je n'avais plus rien et puis j'ai pris le train, je suis parti sans argent et puis je suis allé jusqu'à Gibraltar »*. Cette aventure s'est soldée par un échec et un retour en hôpital. Face à une série d'échecs et des placements institutionnels contre-productifs, Sonam suit les conseils d'une assistante sociale et intègre les RdR pour partir dans le désert. *« Parce qu'en fait j'ai déjà fait une cure mais par contre c'était à l'hôpital et puis c'était vraiment médicaments et puis à la fin, j'allais là-bas ... je buvais même avant d'y aller, ça voulait rien dire »* (E1, p.1). Il semble que pour les jeunes en difficultés intégrant l'institution sur un mode volontaire, ce type de prise en charge peut être une énorme aide.

Les personnes contraintes par la justice à un placement institutionnel peuvent trouver ce processus stressant et envahissant. Erhard aurait préféré une autre institution car il avait peur de se retrouver dans une autre forme d'enfermement. *« Si je suis dans un endroit où tu peux pas sortir, qu'ils te laissent rien faire, je vais péter un câble. Au départ, je n'étais pas très chaud d'aller aux RdR. En plus, je ne connaissais vraiment pas du tout donc »* (EX1, p.1). Comme nous l'avons vu dans la partie responsabilité, il n'est pas rare que les services judiciaires utilisent la caractéristique confrontante de cette prise en charge pour mettre le jeune en difficultés face à ses comportements et ses actes afin de lui donner le temps de faire un point de sa situation.

Nous observons qu'à l'approche de leur premier camp, les prestataires balancent entre peur et excitation. *« Je ne savais pas ce qui allait se passer. C'est la seule peur que j'avais, après j'étais aussi vachement excité d'aller là-bas. On m'avait parlé un peu, parce qu'il y avait la copine à mon frère qui avait fait un stage ici. Et puis, ouais, moi j'avais peur. Mais quelque part j'étais hyperexcité parce qu'on me disait qu'il y avait des grandes marches, plein de trucs à découvrir. Enfin à découvrir à l'intérieur »* (E3, p.2).

Lors de nos entretiens, les principales appréhensions gravitent autour de la notion matérielle, de l'inconnu, de l'impossibilité de fuir ou de la situation géopolitique. Ces appréhensions proviennent d'informations partagées par des personnes ayant déjà participé à ces camps. Les participants sont, la plupart du temps, rassurés dès leur arrivée dans le désert par la beauté des paysages et l'ambiance générale. Le tout est contrebalancé par une excitation de découvrir de la nouveauté sur le plan extérieur ou intérieur. *« C'était la première fois que je sortais du continent européen. Je ne savais pas trop à quoi m'attendre »* (E2, p.2).

A ce stade, il semble pourtant important d'apporter un autre point de vue. L'échantillon tiré au sort pour notre travail partage un souvenir majoritairement positif de ce type de prise en charge. Et en même temps, pendant notre observation participative dans un désert, un des participants a engagé un bras de fer avec l'équipe éducative et le cadre proposé. Il semble que cette personne s'est sentie coincée et forcée à participer à l'aventure, ce qui a généré un courant de contestation et de révolte intense. Il a fui tout dialogue ce qui a occasionné des accès de colère, des refus ou des mensonges afin de ne pas s'engager dans le processus. Il semble que ce type de personnes brusqué par le cadre de cette prise en charge ne parviennent pas à s'identifier au groupe et à l'environnement afin d'entamer un processus de changement.

Comment faire pour ne pas laisser ces personnes en porte-à-faux ? Ce type de prise en charge sous-entend d'être conscient des enjeux s'articulant autour de ces adolescents en difficultés. Il semble que la philosophie institutionnelle partage le point de vue de Boris Cyrulnik. *« Pour l'enfant qui souffre, l'amélioration passera d'une manière ou d'une autre par la narration de son traumatisme, clé de voute de son identité : la représentation de la tragédie passée et de ses rêves d'avenir dépend maintenant des réactions des spectateurs, de l'opinion des juges et des stéréotypes du discours social »* (MARTIN & SPIRE & VINCENT, 2010, p.24). L'auteur souligne la responsabilité des personnes en contact avec cette population et l'impact potentiel qu'elles auront sur eux.

Notre observation participative a mis en lumière une prise en charge durant ces camps favorisant le dialogue et le partage. Néanmoins, certaines personnes ne sont pas prêtes à faire le pas pour des raisons personnelles. Il appartient donc à l'équipe éducative de ne pas stigmatiser ou juger cet individu et d'adopter une posture professionnelle afin de ne pas glisser dans des actions contre-productives.

Comme nous venons de le voir, le premier camp éducatif peut être un point d'entrée, mais aussi un moment de friction et de confrontation pour l'adolescent non-volontaire. Heureusement, une série de ces jeunes en difficultés identifient le processus éducatif institutionnel et les camps comme bénéfiques pour eux et s'engagent peu à peu vers le changement.

A travers de nos entretiens, les éléments transversaux principaux qui ont émergé sont l'intensité et la fraternité. Norbu, par exemple, se rappelle que cette aventure humaine lui a permis, ainsi qu'à d'autres, de s'intégrer dans le groupe. « *Une fraternité s'est créée avec le groupe. Ça a permis une certaine cohésion. Ça m'a permis de mieux m'intégrer dans le foyer* » (E2, p.7).

Ce dernier après avoir identifié des éléments positifs s'est engagé pleinement dans le processus éducatif. « *Le désert m'a permis de trouver un sens, dans la cure et dans ma vie en fait parce que je voyais que ça me permettait d'aller mieux. J'allais de mieux en mieux et puis j'étais plus heureux et sans la substance. Donc ça me fait dire qu'il y avait quelque chose ici, enfin quelque chose de magique* » (E2, p.2).

Il semble que le programme proposé participe à la construction identitaire des adolescents en difficultés notamment en favorisant « *le sentiment d'appartenance, le sentiment d'efficacité et le sentiment d'avoir un sens dans sa vie. Selon les théories actuelles sur le soi et l'identité, ces sentiments font parties des motivations identitaires* » (CLOUTIER & DRAPEAU, 2008). Ces dernières sont les piliers sur lesquelles l'adolescent façonne son identité. Perçues ici comme magiques par Norbu ayant souffert d'un manque de repères, ces motivations prennent normalement naissance dans l'environnement proche du jeune et/ou dans sa famille.

« *On est au milieu de nulle part. C'est vraiment hostile comme endroit. Ce qui rend vraiment spécial un désert, c'est cette énergie où on est tous ensemble, enfin on est les uns sur les autres, on se marche dessus, mais en même temps on va tous dans la même direction. On marche tous ensemble, on va tous vers le même but, c'est de s'alléger du poids qu'on a à l'intérieur* » (E2, p.12).

Walter se rappelle de son premier camp comme un moment charnière de son existence. « *Au milieu de l'Atlantique, je me suis senti tout petit. Depuis, ça m'a donné un peu cette notion de relativiser ma vie, par rapport à l'immensité de la planète, de relativiser mes problèmes. Que l'on n'est pas grand chose dans la vie et puis qu'il ne faut pas se prendre la tête pour des 'conneries'* » (EX3, p.5-6). Par contre, il ne dissocie pas les camps de la prise en charge institutionnelle. Pour lui c'est un tout et, en même temps, il identifie clairement ces moments d'une rare intensité comme le point de départ d'une nouvelle vie, d'une nouvelle façon de voir le monde. « *Je n'avais pas de sens à ma vie et j'ai appris à regarder la vie différemment, avec d'autres façons 'd'essayer d'être'* » (EX3, p.14).

Après son retour, et même une dizaine d'années après la prise en charge, Erhard se rappelle de la sobriété des déserts comme d'un élément important de son parcours. Encore actuellement, il se remémore ces aventures humaines teintées de simplicité dans les moments difficiles pour se donner du courage et surmonter les épreuves du quotidien. « *Dans le désert, tu vis très simplement, tu as une nourriture qui est assez basique. Donc tu n'as pas tous ces artifices qu'on a en Suisse. Et tu vis très bien dans le désert. Quand après, dans la vie de tous les jours, tu es en train de pleurnicher sur ton sort, tu relativises en disant mais est-ce que j'ai besoin de tout ça ... j'ai vécu 50 jours où j'avais rien mais j'étais très heureux et ça allait très bien* » (EX1, p.6).

Quant à Tsering, il perçoit ces camps comme une expérience unique et intense qui lui ont permis d'identifier ses colères et de changer le regard qu'il portait sur lui et la vie. « *Y'a un côté magique. Y'a rien mais y'a tout ce que tu as besoin en fait, tu as l'essentiel. Mais quand tu reviens, tu as trop, même la végétation, même tout. Mais tu reviens perché, je ne sais pas comment dire, tu es heureux. Tu regardes des détails que tu n'avais jamais vus avant* » (E3, p.10). Maintenant, il semble accepter avec plus de calme sa sensibilité qui compose sa nouvelle vie.

Les six interviewés nous ont tous confié qu'ils repartiraient demain s'ils en avaient l'occasion ! Ce voyage vers l'inconnu, loin des superflus et des soucis, est identifié comme un moment important de leur parcours vers la découverte de soi. Cet environnement sobre laisse place à l'introspection en privilégiant le partage et la communication. C'est un partage de chemin vers un même puits pour s'abreuver de fraternité, de confiance et de dialogue ainsi que s'engager sur le chemin de la vie libre des toxiques. « *C'est une école de vie, un truc qui m'a vraiment apporté, alors j'en suis fier* » (EX2, p.9).

La richesse et la solidité d'une telle prise en charge réside peut-être dans le fait qu'elle a été construite et façonnée de manière empirique. Les nombreuses remises en question et les changements apportés au gré des expériences favorisent aujourd'hui un processus plus complet et adéquat. Ce cheminement permet une découverte de soi et de ses compétences, encourage de nouveaux comportements face aux difficultés personnelles et sociales en privilégiant le partage mais sans avoir recours à des substances anesthésiantes.

En résumé, les camps éducatifs selon eux c'est :

« Le désert m'a permis de trouver un sens, dans la cure et dans ma vie en fait parce que je voyais que ça me permettait d'aller mieux. J'allais de mieux en mieux et puis j'étais plus heureux et sans la substance. Donc ça me fait dire qu'il y avait quelque chose ici, enfin quelque chose de magique » (E2, p.2).

« J'ai pu me concentrer sur moi et puis voir mes mécanismes de fonctionnement. J'ai pu me remettre en question là-bas. On est déconnecté là-bas et on peut mieux faire le travail sur soi » (E1, p.4).

« C'était riche en émotions, ça m'a forcé à me bouger et ça m'a permis d'avancer » (E1, p.7).

« Les éducateurs profitent de te confronter à tes problèmes. Parce que tu ne peux pas tellement fuir dans le désert, à moins de te perdre et de mourir » (E2, p.3).

« On ne peut pas dépasser le cadre. S'il y a un qui bouge il peut se perdre puis mourir. Donc déjà là, on se met dans un cadre, je pense inconsciemment » (E3, p.4).



7 Conclusion

7.1 Bilan de la recherche

« On ne réussit jamais à liquider nos problèmes, il en reste toujours une trace, mais on peut leur donner une autre vie, plus supportable et parfois même belle et sensée » (Boris Cyrulnik)

La partie conceptuelle, méthodologique et analytique nous a apporté un large survol d'une extrême richesse mais également la possibilité de faire des liens étroits, ci-dessous, entre les camps éducatifs, l'adolescence et la prise en charge proposée aux RdR. Les témoignages de ces résidents ou ex-résidents, nous ont amené de nouvelles représentations et nous ont permis de nous décentrer de notre partie théorique.

L'expérience d'un camp éducatif est une source d'excitation et de nouveauté qui semble avoir un effet positif sur l'adolescent en perte de repères. Le cadre proposé lui accorde avant tout un travail sur soi et une découverte d'un autre environnement. Cette parenthèse lui offre une coupure avec son quotidien qui lui permet de se poser, de souffler, de faire le vide afin de pouvoir partir sur de nouvelles bases.

« Le désert c'est vraiment une chouette aventure hors norme. C'est difficile à mettre des mots dessus. Je pense que chacun le vit un peu différemment. C'est autant un dépaysement au niveau extérieur. Tu passes des grandes montagnes où tout est vert aux plaines arides et puis c'est un dépaysement car c'est un cadre de vie, une situation, une ambiance différente » (EX1, p.12).

L'importance de ce moment d'introspection et de cette expérience en communauté intense lui permet de mettre en lumière autant ses qualités que ses défauts. Le camp éducatif lui permet de devenir le héros d'une aventure collective et d'expérimenter un challenge personnel. Il a la possibilité de revenir à l'essentiel et se réfugie moins derrière un masque car il n'a plus d'utilité. L'expérience est investie, même sans obligation, car le jeune ne peut plus se cacher derrière les prétextes du quotidien.

Durant cette période intense au niveau émotionnel, il a d'avantage la possibilité de s'occuper de ce qu'il vit à l'intérieur. Les trois ex-résidents précisent d'ailleurs que la nature et l'immensité les entourant leur ont apporté une notion de relativisation de leurs problèmes et une autre façon de regarder la vie. *« On a la possibilité de se connaître et se reconstruire. Si on va plus profond, on voit qu'il y a plein de trucs où on n'a pas réussi à passer le cap. Et puis on nous laisse la possibilité de passer le cap » (E3, p.12).*

L'adolescent rencontre un cadre régi par de nombreuses règles de survie et de sécurité, où chacun est à la même enseigne, éducateurs et jeunes confondus. Il réalise rapidement que dans un milieu aride comme le désert, vivre seul est impossible. La prise en charge sur place s'autogère et est renforcée par le climat et l'environnement entourant le groupe. Le terrain hostile régule à lui seul l'expression de l'agressivité et de la violence, ce qui favorise le dialogue et le respect de certaines règles essentielles à la survie. Il adopte alors des comportements responsables adaptés au nouvel environnement.

Un séjour de rupture offre de l'ivresse naturelle, une mise à l'épreuve et un dépassement des limites mais permet, avant tout, de goûter aux joies du bonheur sans artifices divers. Nous estimons que cette méthode proposée est adaptée à cette période de vie où l'adolescent est à la recherche de nouveautés, de sensations fortes, de comportements à risque, d'exploits et en quête d'adrénaline. Il vit dans l'ici et maintenant. Ses transformations cognitives d'ailleurs le limitent dans la compréhension que ses actions ont une influence sur son futur.

Les règles ont un sens et l'importance de leur respect est perceptible plus rapidement. Chaque action à une réaction immédiate. On se trouve dans le spontané et donc dans le mode de réponse et de pensée des adolescents.

Le processus du camp éducatif en groupe est pertinent. Les apprentissages sont plus nombreux que si la prise en charge était individuelle. La notion du savoir vivre ensemble et du collectif favorisent le développement des compétences sociales. Le groupe écrit une histoire commune ensemble. La réponse collective face à chaque jeune, qui est unique et complexe, le détourne de son individualisme très prononcé durant ce passage de vie. *« Les camps éducatifs apportent une intensité. Pour moi, les camps c'est comme un foyer mais intense. Tu fais le désert 6 semaines, c'est comme si tu avais fait 6 mois de cure »* (EX3, p.13).

Cet outil d'accompagnement vers soi et les autres propose des valeurs importantes comme par exemple la solidarité et le partage. Vivre un bel exploit ou une belle aventure en groupe resserre inévitablement les liens. Cet environnement permet une rencontre différente et vraie. Elle crée des liens privilégiés qui perdurent souvent même après leur retour.

Un accent particulier est mis sur l'écoute de soi et des autres. Nous constatons que l'essentiel des moments de la journée sont consacrés aux échanges et au dialogue. De nombreux rites instaurés permettent à la personne de s'exprimer, de confronter son positionnement, de se remettre en question et de faire émerger des éléments sensibles émotionnellement, de son passé ou de son présent.

Nous félicitons le travail remarquable et l'investissement des professionnels impliqués dans une telle prise en charge. Ils sont non seulement impliqués professionnellement mais aussi personnellement. Ces expériences interfèrent avec leur vie sociale ou familiale en dehors du travail et ils mettent leur vie privée entre parenthèse pendant des semaines, voire des mois, en gérant des horaires en continu. Ces éducateurs doivent aimer voyager, les activités en nature, posséder une bonne résistante physique et mentale, et savoir vivre en promiscuité dans des conditions précaires. Ils sont les leaders et les motivateurs essentiels du groupe sur le terrain, s'impliquant dans la relation d'aide, pour qu'une telle expérience devienne riche et le terreau de nouveaux comportements.

Nous constatons, à travers les récits, que le retour au quotidien de ce type d'expériences est délicat et brutal. Les départs, autant que les retours, peuvent être vécus comme des situations stressantes et déstabilisantes. Les participants arrivent remplis d'énergie positive et il est alors difficile, pour eux, de ne pas se laisser regagner par la routine quotidienne et leurs mauvaises habitudes. Le suivi des éducateurs, est une fois de plus important pour ne pas minimiser l'action éducative d'un camp éducatif.

Nous avons été touchés par la capacité de ces adolescents à relever la tête en assumant leur passé et en consolidant leur avenir. L'expérience est vécue comme un défi réalisé étape par étape, un peu comme la reconstruction et la restructuration de leur vie. Dans un entretien en particulier, la sincérité d'un des résidents a été déstabilisante. Il nous relate que c'est lors d'un camp dans le désert qu'il trouve pour la première fois, à 23 ans, de la bienveillance envers lui et qu'il ressent de l'amour !

La réalisation des entretiens a été effectuée au bon timing ! Un laps de temps très court s'est écoulé entre leur participation à un camp éducatif et nos interviews. Les adolescents ont été preneurs, coopératifs et ouverts au dialogue. Néanmoins, nous avons ressenti, dans certaines de leurs réponses, une envie de nous faire plaisir, ce qui questionne la relative subjectivité des propos recueillis.

Le canevas de questions, construit avec des dimensions et des indicateurs précis, a structuré nos interventions et ensuite faciliter l'analyse des données. Nos questions ouvertes ont dû, de temps en temps, être clarifiées ou précisées. Il est arrivé plusieurs fois que nos interlocuteurs commencent une phrase et se perdent dans leurs explications. Nous devons alors répéter la question. Nous n'avons pas fixé une limite de temps mais savons qu'après 1h il est difficile de rester concentré. Tous nos entretiens n'ont pas excédé les 1h30.

Limites et enjeux

Résumer l'apport, les limites et les enjeux des camps éducatifs n'est pas une chose aisée, tant le sujet est riche en expériences mais aussi en interprétations multiples. Des faits concrets sont toujours plus facilement quantifiables et qualifiables. Nous vient alors deux questions essentielles ; est-ce qu'un changement est mesurable et perceptible immédiatement ? Comment peut-on définir si un camp est réussi ou pas ? Les critères d'évaluation resteront souvent subjectifs, dans l'immédiat en tout cas, car ils s'appuient sur des impressions et le ressenti des professionnels. L'atteinte de certains objectifs requiert du temps et de nombreuses remises en question. Les transformations observables demandent du temps.

Nous avons réalisé à quel point les trois besoins choisis s'influencent mutuellement et sont interdépendants. Avoir des petites responsabilités a une influence non seulement sur notre sens de la responsabilité mais également augmente la confiance en soi quand la personne arrive à les gérer. Nos hypothèses ont démontré la complexité des paramètres à prendre en compte qui vont bien au-delà du besoin de confiance, de responsabilité et de dialogue. Nous sommes, à présent, convaincus que nos trois indicateurs (confiance, responsabilité, dialogue) sont renforcés et favorisés durant ces camps mais que de nombreux éléments en parallèle sont nécessaires pour le développement optimal d'un adolescent en difficultés et en recherche de sens.

Nous réalisons que les camps éducatifs sont un outil dans l'accompagnement d'adolescents en difficultés à la hauteur de la complexité de ce passage de vie mais pas une solution miracle ! Cette méthode n'est pas une fin en soi ou une réponse universelle ! Même si certaines bases sont apportées, ces ruptures restent néanmoins fragiles. Une expérience est de toute façon bénéfique, mais elle reste insuffisante si elle n'est pas associée à un travail éducatif en amont et en aval. Il est nécessaire que cette expérience s'inscrive dans un processus avec un suivi. Le long terme, le suivi post-expérience et la prise de recul font une grande différence pour une meilleure assimilation des compétences travaillées.

Nous constatons que très peu d'informations circulent avant le départ et que la participation de certains résidents dans le processus reste faible. Un des participants est d'ailleurs parti la première semaine de son arrivée au foyer, ce qui a non seulement été une source de stress mais une perte de repère total. Il serait peut-être plus approprié de les rendre d'avantage acteurs du périple.

Ce type de prise en charge, personnalisé de manière empirique, a un coût au niveau de l'investissement financier et personnel. Depuis plus de 20 ans, le foyer RdR, un des moins chers du Valais et qui peut donc se permettre de proposer ce type de prise en charge, investit une partie de ses ressources et de son temps à sa formule "aventure et thérapie". Le financement des camps éducatifs est inscrit dans le budget de fonctionnement de l'institution qui est alimenté par le coût journalier facturé aux services payeurs.

L'investissement principal réside donc dans le fait :

- ✓ de trouver des éducateurs sociaux compétents qui adhèrent au concept proposé et qui sont motivés de s'engager et d'encadrer ce genre d'expériences.
- ✓ d'avoir des professionnels compétents qui puissent défendre, justifier sans cesse, le projet éducatif proposé, auprès des contribuables et de l'Etat, sachant que les critères d'évaluation sont difficiles à établir et que le rendement est difficilement vérifiable et subjectif.

La période de l'adolescence est un passage de vie propice à de nouvelles découvertes et l'apprentissage de nouveaux comportements. Nous estimons qu'un séjour dans le désert par exemple aura également une influence sur des personnes adultes. Ces camps ne sont néanmoins pas adaptés à des personnes en situation de handicap physique ou mental, des personnes nécessitant des soins journaliers, ou des enfants pour lesquels la rupture et l'éloignement avec le cercle familial seraient vécus trop violemment.

Comme une telle aventure amène une plus grande concentration des apprentissages due au confinement de l'environnement, un problème qui peut apparaître est l'optimisation de l'idéal. La personne qui a vécu une expérience hors norme peut se sentir invincible, au-dessus du simple citoyen lambda et tomber dans le jugement ou des idées préconçues de supériorité. Il est nécessaire de ne pas endoctriner la personne, de ne pas oublier de faire un travail de fond expliquant que ces aventures sont certes extraordinaires mais que tout le monde est unique même s'il n'a pas réussi ce genre d'exploit.

« Une des limites c'est que tu es un peu dans une bulle. Souvent, il n'y a pas trop de problèmes quand tu es dans un désert mais après quand tu reviens en Suisse, il y en a beaucoup plus. Tu es un peu endoctriné, c'est un peu sectaire pas dans le sens négatif du terme. Tu as un certain mode de vie, une façon de parler. Mais il y a des gens extraordinaires partout. Et il y en a qui ne font pas forcément des immenses choses en termes d'exploit ou de trucs matériels. Il faut surtout accepter d'avoir un peu une ouverture d'esprit, de ne pas se dire qu'on a la vérité absolue » (EX1, p.12-13).

Un deuxième enjeu pourrait se situer au niveau d'éducateurs non responsables et malintentionnés travaillant dans ce genre de séjours. La limite de l'abus dans la relation d'aide entre éducateur et résident est déjà fine dans la vie quotidienne d'un foyer mais dans un camp éducatif, le pensionnaire se trouve dans une situation encore plus vulnérable. L'environnement augmente l'intensité ou la portée de chaque action et peut être dévastatrice.

Pour terminer, nous estimons que la médiatisation de telles expériences n'est pas suffisante actuellement. Nous espérons à l'avenir que ces camps seront valorisés à travers de nombreux reportages, des interventions dans les écoles ou des conférences. Ces éléments accentueraient une meilleure compréhension et une évolution de la méthode.

Référentiel de compétences

Ce travail nous a permis d'approfondir, de travailler et d'assimiler la dernière compétence, exprimée ci-dessous, qui se trouve dans le référentiel de notre formation. Nous sommes à présent en mesure de mener à bien un travail de recherche et avons expérimenté l'ampleur d'une démarche méthodologique, conceptuelle et déontologique.

Compétence 11 - Participer à une démarche de recherche

Compétences effectives :

- 11.1 *Adopter une posture de recherche dans toute situation de formation et d'intervention sociale*
- 11.2 *Suivre une démarche méthodologique appropriée à l'objet de la recherche*
- 11.3 *Utiliser les instruments théoriques et conceptuels adaptés à l'objet*
- 11.4 *Articuler une démarche empirique à une démarche d'élaboration théorique*
- 11.5 *Définir et respecter le cadre déontologique de la recherche*
- 11.6 *Mettre en forme le cheminement et les résultats de la recherche*
- 11.7 *Communiquer les résultats de la recherche et les soumettre au débat*

Citations sur la prise charge des RdR

Nous avons trouvé ces citations, d'une extrême sagesse, qui résument nos impressions sur la prise en charge proposée aux RdR :

« Les Foyers Rives du Rhône offrent une occasion de créer des circonstances singulières qui donnent à éprouver une transformation de soi » (Jean Marc Roduit¹⁵)

« La fin des prisons de la société, de l'esprit et du corps ; le début de la liberté, de la vérité et de la vie » (Nicolas Dubuis¹⁶)

« La fascinante et très réussie cohabitation de projet personnalisés de reconstruction » (Nicolas Voide¹⁷)

« Un lieu de vrai accueil qui guide la personne dans la recherche d'un sens de vie » (Anne-Catherine Cordonnier-Tavernier¹⁸)



Nous remercions chaleureusement toutes les personnes qui nous ont donné accès aux informations et qui ont collaboré avec nous sur ce périple enrichissant.

¹⁵ Professeur HESSO Valais

¹⁶ Procureur général

¹⁷ Vice-président du Grand Conseil

¹⁸ Doyenne du Tribunal des mineurs

7.2 Conclusion générale

« Le chemin importe peu, la volonté d'arriver suffit à tout » (Albert Camus)

La réalisation de ce travail a été enrichissante tant personnellement que professionnellement. Le travail social offre un large panel d'interventions pédagogiques, qui essaye d'améliorer le quotidien et le futur de jeunes adolescents en difficultés. Nous avons choisi d'analyser les camps éducatifs, un des outils proposé, construit de manière empirique, afin d'optimiser la prise en charge aux RdR.

Cette recherche nous a permis, avant tout, de prendre du recul et de remettre en question certaines certitudes sur la réalité professionnelle proposée, dans certains foyers en Suisse romande. Néanmoins, cette étude ne peut pas être considérée comme représentative de la tendance générale puisque notre travail s'est focalisé sur un seul foyer malheureusement.

Nous nous sommes retrouvés avec une base d'informations dense et immense à trier. La thématique de départ est très large et offre de nombreux angles d'approche ainsi qu'une multitude de thèmes de recherche possibles. Nous avons trouvé difficile de décliner notre questionnement à travers un vecteur principal mais cette recherche avait une limite dans le temps.

L'élément le plus important de ce travail a été l'organisation. Nous avons rencontré certaines difficultés dans la planification avec, de part et d'autre, nos emplois respectifs, les aléas de fin de formation et de nombreux éléments externes perturbateurs qui nous ont ralentis. Malgré tout, nous avons su partager les tâches en fonction de nos compétences respectives et, à travers notre soutien et notre confiance, retrouver le sens et l'énergie pour mener à bien ce projet.

Suite à ce questionnement, nous sommes, à présent, conscients des forces, des faiblesses mais aussi des enjeux qui découlent d'une expérience pédagogique de la sorte. Nous serons dorénavant attentifs à questionner toute action sociale et, si l'occasion se représente, notre implication professionnelle dans des camps éducatifs sera d'autant plus pertinente.

Nous jugeons nos objectifs, fixés au départ, comme atteints. De nombreux réajustements nous ont permis d'être plus objectifs et de poser un fil conducteur plus construit tout au long de cette expérience. Nous soulignons la bonne gestion du conditionnement de notre propre expérience et de notre implication dans le processus de prise en charge. La complémentarité et la polyvalence des deux chercheurs ont été bénéfiques et positives pour ce travail. Nous sommes satisfaits d'avoir réalisé le travail en binôme.

Nous avons su remettre en question notre positionnement et prendre en compte les remarques des professionnels du travail social et des ressources présentes. Ces différents facteurs ont contribué à ce que nous nous positionnions et ont amélioré notre questionnement ainsi que notre conceptualisation.

Les entretiens et la récolte des données ont été un vrai moteur pour nous. Ces étapes ont été les plus passionnantes du travail. Nous sommes enfin entrés dans le vif du sujet après une longue période à compléter la partie conceptuelle. Ces échanges ont été riches en émotions et en partage. Les résidents et ex-résidents ont abordé des éléments de leur sphère privée sans barrières et ouvertement. Nous avons réalisé à quel point l'investissement est toujours proportionnel à ce que l'on reçoit en retour, que ce soit de manière subtile ou explicitement.

Cette recherche nous démontre, une fois de plus, que pour progresser, questionner et remettre en question le métier de travailleur social, il est nécessaire d'acquérir des connaissances théoriques pour pouvoir les confronter à la pratique. *« Ne compte pour lui ce qu'il expérimente. Parce que seule l'expérience apporte une transmutation et ouvre sur quelque chose de nouveau que dogmes et théories scientifiques ne peuvent nous donner » (K.G. Durkheim).*

Nous réalisons l'ampleur d'une mise en place et d'un suivi de dispositif à long terme. Nous pouvons, à présent, enfin savourer concrètement les fruits de notre engagement, de notre investissement et de notre ténacité.

8 Sources bibliographiques

8.1 Bibliographie

- ANDRE, C. & LELORD, F. (1999). *L'estime de soi, s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris : Odile Jacob.
- ALBRECHT, P-Y. & ZERMATTEN, J. (1994). *L'Archer Blanc*. Chapelle sur Moudon : Ketty et Alexandre.
- ALBRECHT, P-Y. (1998). *Le devoir d'ivresse*. Genève : Georg, éditions médecine et hygiène.
- ALBRECHT, P-Y. (2002). *Le courage de se vaincre*. Gordes : Les éditions du Relié.
- ALBRECHT, P-Y. (2004). *Au cœur des Zaouïas*. Paris : Presse de la renaissance.
- ALBRECHT, P-Y. & GADMER, J-C. (1999). *40 jours au désert*. St-Maurice : Editions St-Augustin.
- ALPES, Y. (2005). *Lexique de sociologie*. Paris : Dalloz.
- BIDEAUD, J. & HOUDE, O. & PEDINELLI, J-L. (1993). *L'homme en développement*. Paris : PUF.
- BRACONNIER, A. & MARCELLI, D. (1998). *L'Adolescence aux mille visages*. Paris : Odile Jacob.
- BOUKRIS, S. (1997). *L'Adolescent de A à Z*. Paris : Jacques Granger.
- CAMPENHOUDT, L.V. & QUIVY, R. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- CARIOU, J-C. (2005). *Educateur par l'extrême. Avec 7 délinquants en Laponie*. France : Plon.
- CLOUTIER, R. & DRAPEAU, S. (2008). *Psychologie de l'adolescence*. Montréal : Gaëtan Morin. 3^{ème} éd.
- COSLIN, P. (2006). *Psychologie de l'adolescence*. Paris : Armand Colin Editeur, 3^{ème} éd.
- DUCLOS, G. & LAPORTE, D. & ROSS, J. (2002). *L'estime de soi des adolescents*. Québec : Editions de l'Hôpital Sainte Justine.
- ERIKSON, E. (rééd. 1998). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris : Champs Flammarion Sciences.
- FIZE, M. (2006). *L'Adolescent est une personne*. Paris : Seuil.
- GILLIOZ, T. & ECUYER, T. (2011). GILLIOZ. « *Pratique de la pédagogie par l'expérience ou regard croisé d'une pédagogie théorique avec une pratique expérimentée* ». Sion. HESSO TS.
- LE BRETON, D & MARCELLI, D. & OLLIVIER, B. (2012). *Marcher pour s'en sortir*. Toulouse : Erès
- MARIN, C. (1990). *Un pied sur le roc, un pied dans la vie - ou comment utiliser la montagne dans l'éducation*. Travail de diplôme. IES Genève.
- MARTIN, N. & SPIRE, A. & VINCENT, F. (2010). *La résilience, Entretien avec Boris CYRULNIK*. Lormont : Le Bord De l'Eau. 2^{ème} éd.
- MAYORAZ, B. (2005). *En route vers la responsabilité en montagne, sur un voilier ou dans le désert*. Mémoire de fin d'étude. Faculté des Sciences de l'éducation de Genève.
- RODUIT, X. & CORDONNIER, J. (2003). *La Formation à la Pensée Symbolique et Ecole des Valeurs des Foyers Rives-du-Rhône : Exemple d'une formation visant la réinsertion d'ex-dépendants*. Mémoire de Licence. Université de Genève.

8.2 Articles

Association En passant par la montagne. Colloque 2005 « La montagne, un outil de travail dans le travail social ». http://www.montagne.org/images/photo/Document_PDF_15828travail_social.pdf.

FALCOZ, M. (2012). « Des formations incertaines. La difficile insertion par le sport ». *Champ social. Le sociographe*. n°38. p.70-81.

KOEBEL, M. (2010). « L'intégration par le sport : une croyance durable ». *Empan*. n°79. p.28-39.

LE BRETON, D. (2003). « Activités physiques et sportives et intégration : aspects anthropologiques ». *Empan*. n°51. p.58-64.

LEFEVRE, N. (2012). « Sport et éducation spécialisée. Prévenir la délinquance ? ». *Champ social. Le sociographe*. n°38. p.43-51.

NICOLAS, K. & JOURNET C. & GAGNOT M. (2002). « Le sport comme outil pour valoriser et développement des qualités ou compétences individuelles transférables dans l'emploi », adresse URL : http://reactiss.poitoucharentes.franceolympique.com/reactiss/fichiers/File/Actualite/2008/Octobre_novembre_decembre/lien_sport_habiletés.pdf.

PIRAUX, L. (2006). « Le sport aventure : une pratique en quête de légitimation ». *JDJ*. n°255. p.4-9.

8.3 Sites internet

Addiction Valais, adresse URL : http://cms.addiction-valais.ch/Upload/addiction-valais/News/Rapport_AddVS_final.pdf, (consulté en 2013,2014)

Association for Experiential Education, adresse URL : <http://www.aee.org/>, (consulté en août 2013)

Astural Actions éducatives et pédago-thérapeutiques, adresse URL : <http://www.astural.ch/index.php/prestations/projets>, (consulté en 2015)

Canadventure Education, adresse URL : <http://www.canadventure.ca/fr/>, (consulté en septembre 2013)

ERIC Institute of Education Sciences, adresse URL : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED515256.pdf>, (consulté en décembre 2013, 2014)

La Fontanelle, adresse URL : <http://www.lafontanelle.ch/>, (consulté en août 2013)

Les Rives du Rhône, adresse URL : <http://www.rivesdurhone.ch/>, (consulté en 2013, 2014, 2015)

Lien social, adresse URL : http://www.lien-social.com/spip.php?article1468&id_groupe=4, (consulté en août 2013)

ONED, Observatoire National de l'Enfance en Danger, adresse URL : <http://www.oned.gouv.fr/system/files/ao/aot2012.moreau-rf.pdf>, (consulté en 2015)

Radio Télévision Suisse, adresse URL : <http://www.rts.ch/video/emissions/mise-au-point/3188559-alerte-a-l-heroine-le-prix-du-gramme-a-chute.html>, (consulté en août 2013)

Rhône FM, adresse URL : <http://www.rhonefm.ch/fr/informations/temps-arret/camps-therapeutiques-une-marque-de-fabrique-aux-rives-du-rhone-0-52323>, (consulté en décembre 2013)



« Les voyages sont des moments de quête, de confrontation de la communauté à une autre réalité, la réalité extérieure dans sa rudesse et son implacable exigence. Ces périples sont autant de moments favorables, où les circonstances changent, où la vie au petit trot est bousculée, où l'individu se retrouve face à lui-même et face aux autres, sans pouvoir se cacher derrière la force des habitudes et sans fuite possible »

(ALBRECHT & ZERMATTEN, 1994)

9 Annexes

1. Données factuelles et caractéristique sociodémographiques

Données factuelles / résidents

Date et durée de l'entretien	
Prénom fictif	
Age	
Nationalité et lieu de domicile	
Situation familiale	
Raison du placement (pénal, civil ou autre)	
Problématique principale lors de la prise en charge	
Aux Rives du Rhône depuis ?	
Date du camp ?	
Première expérience ?	
Nature du camp (désert, montagne, autres)	

Données factuelles / ex-résidents

Date et durée de l'entretien	
Prénom fictif	
Age (lors de la cure)	
Situation familiale à l'époque	
Raison du placement (pénal, civil ou autre)	
Problématique principale lors de la prise en charge	
Durée de la cure et en quelle année ?	
Nature du camp (désert, montagne, autres) ?	
Combien d'expériences et lesquelles ?	
Nationalité et lieu de domicile	
Age actuel	
Situation conjugale	
Situation socioprofessionnelle	

2. Grilles d'entretien

Grille d'entretien / résidents

Thématiques	Questions	Relances
Situation générale	<p>Pouvez-vous nous parler de vous et des causes de votre présence en institution ?</p> <p>Depuis quand êtes-vous aux Rives ?</p> <p>Quelle est la raison de votre placement (civil, pénal, autres) ?</p>	<p><i>Pouvez-vous m'en dire plus ?</i></p> <p><i>Comment expliquez-vous cela ?</i></p> <p><i>Est-ce que vous pouvez me donner un exemple ?</i></p> <p><i>Est-ce que vous pouvez être plus précis ?</i></p> <p><i>Pour préciser :</i> <i>« Que voulez-vous dire exactement par... »</i> <i>« Vous me disiez tout à l'heure que ..., pouvez-vous préciser ?</i> <i>Vous avez évoqué l'existence de deux aspects à cette thématique, pouvez-vous revenir sur....</i> <i>« Nous n'avons pas encore parlé de... ; pouvez-vous me dire comment vous voyez.... ? »</i> <i>« ...Pourriez-vous m'éclairer d'avantage »</i></p> <p><i>Pour manifester l'intérêt :</i> <i>« Hmm... oui »</i></p>
Camps éducatifs	<p>Quel camp avez-vous fait et quand ?</p> <p>Est-ce votre premier camp ?</p> <p>Quelles étaient vos appréhensions avant de partir ?</p> <p>Quelles étaient vos représentations sur ces camps ?</p> <p>Aviez-vous obtenu des feedbacks d'ex-participants ?</p> <p>Racontez-nous ce camp.</p>	<p>Pouvez-vous nous parler du camp éducatif que vous venez de vivre ?</p> <p><i>Pour préciser :</i> <i>« Que voulez-vous dire exactement par... »</i> <i>« Vous me disiez tout à l'heure que ..., pouvez-vous préciser ?</i> <i>Vous avez évoqué l'existence de deux aspects à cette thématique, pouvez-vous revenir sur....</i> <i>« Nous n'avons pas encore parlé de... ; pouvez-vous me dire comment vous voyez.... ? »</i> <i>« ...Pourriez-vous m'éclairer d'avantage »</i></p>

<p>Besoin de responsabilité</p>	<p>Quelle est la spécificité de l'accompagnement durant ce camp ?</p> <p>Pouvez-vous nous expliquer la prise en charge et les nombreuses règles ?</p> <p>De quelle nature sont les tâches quotidiennes ?</p> <p>Comment sont-elles réparties ?</p> <p>Est-ce que les règles vous semblaient adaptées et utiles ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?</p> <p>Quelles ont été vos tâches ?</p> <p>Comment les avez-vous vécues ?</p> <p>Lesquelles vous ont posé des difficultés et pourquoi ?</p> <p>Quelles sont les conséquences si quelqu'un ne respecte pas les règles ?</p> <p>Quel rôle ont les éducateurs dans l'application de ces règles ?</p> <p>Avez-vous constaté une évolution dans votre manière d'agir durant ce séjour ?</p> <p>Si je vous parle du terme responsabilité, qu'est ce que cela évoque pour vous ?</p>	<p>Pouvez-vous nous décrire le cadre imposé ?</p> <p>Quelle est l'organisation des tâches quotidiennes ?</p> <p>Comment avez-vous participé à ces tâches ?</p> <p>Comment les règles ont été établies ?</p> <p><i>Pour préciser :</i> <i>« Que voulez-vous dire exactement par... »</i> <i>« Vous me disiez tout à l'heure que ..., pouvez-vous préciser ?</i> <i>Vous avez évoqué l'existence de deux aspects à cette thématique, pouvez-vous revenir sur....</i> <i>« Nous n'avons pas encore parlé de... ; pouvez-vous me dire comment vous voyez.... ? »</i> <i>« ...Pourriez-vous m'éclairer d'avantage »</i></p>
---------------------------------	--	---

<p>Besoin de confiance</p>	<p>Quels sont les éléments positifs que vous avez acquis durant ce camp ?</p> <p>Quelles ont été vos plus grandes difficultés (physique, mental etc.) ?</p> <p>Comment les avez-vous gérées ?</p> <p>Qu'avez-vous appris sur vous ?</p> <p>Est-ce que ce camp vous a stimulé, valorisé ou aidé ? Si oui, comment ?</p> <p>Quels sont les éléments spécifiques à ces camps qui vous ont apporté un plus ?</p> <p>Comment voyez-vous votre avenir ?</p> <p>Quels sont vos objectifs pour la suite (dans 1 mois, 6 mois, futur) ?</p> <p>Si je vous parle du besoin de confiance, qu'est ce que cela évoque pour vous ?</p>	<p>Quels sont les moments de plaisir ou d'épreuve vécus ?</p> <p>Avez-vous constaté une évolution ou une régression ?</p> <p><i>Pour préciser :</i> <i>« Que voulez-vous dire exactement par... »</i> <i>« Vous me disiez tout à l'heure que ..., pouvez-vous préciser ?</i> <i>Vous avez évoqué l'existence de deux aspects à cette thématique, pourriez-vous revenir sur....</i> <i>« Nous n'avons pas encore parlé de... ; pouvez-vous me dire comment vous voyez.... ? »</i> <i>« ...Pourriez-vous m'éclairer d'avantage »</i></p>
<p>Besoin de dialogue</p>	<p>Comment qualifiez-vous l'ambiance et l'état d'esprit général durant ces camps ?</p> <p>Quels ont été vos rapports avec les autres résidents et l'équipe éducative ?</p> <p>Avez-vous eu des moments de conflit ou de désaccord ? Si oui, pourquoi ?</p> <p>Comment avez-vous géré ces moments ?</p> <p>Aviez-vous des temps de parole ou vous pouviez exposer vos joies et vos difficultés ?</p> <p>Est-ce que vous avez su comment demander de l'aide ?</p> <p>Vous êtes-vous senti écouté et soutenu ? Si oui, de quelle manière ?</p> <p>Avez-vous noué de nouveaux liens ? Si oui, lesquels et avec qui ?</p> <p>Est-ce que ces liens ont perduré après votre retour ?</p> <p>Si je vous parle du besoin de dialogue, qu'est ce que cela évoque pour vous ?</p>	<p>Comment était l'ambiance du groupe tout au long du séjour ?</p> <p><i>Pour préciser :</i> <i>« Que voulez-vous dire exactement par... »</i> <i>« Vous me disiez tout à l'heure que ..., pouvez-vous préciser ?</i> <i>Vous avez évoqué l'existence de deux aspects à cette thématique, pourriez-vous revenir sur....</i> <i>« Nous n'avons pas encore parlé de... ; pouvez-vous me dire comment vous voyez.... ? »</i> <i>« ...Pourriez-vous m'éclairer d'avantage »</i></p>

Analyse de l'expérience	<p>Comment vous sentez-vous après ce camp ?</p> <p>Quel regard portez-vous sur une telle expérience ?</p> <p>Quel souvenir en gardez-vous ? Expérience positive ou négative ? Expliquez-nous.</p> <p>Quelles sont les limites de ce camp ?</p> <p>Comment estimez-vous qu'il soit possible d'améliorer ces camps ?</p> <p>Est-ce que vous participeriez volontiers à une nouvelle expérience similaire ? Si oui, pourquoi. Si non, pourquoi ?</p> <p>Quels sont les spécificités de ce camp qui vous ont apporté un plus ?</p> <p>Si vous deviez retenir un seul élément de cette expérience, lequel ?</p> <p>Si je vous parle de construction identitaire et sociale, qu'est ce que cela évoque pour vous ?</p> <p>Est-ce que vous souhaitez rajouter d'autres éléments au terme de cette aventure ?</p>	<p>Quel regard portez-vous sur une telle expérience ?</p> <p>Quel est l'impact de ces camps ?</p> <p>Sur un plan personnel, qu'avez vous retiré d'une telle expérience ?</p> <p>Est-ce que vous percevez des éléments différemment après le camp ? Si oui, lesquels ?</p> <p><i>Pour préciser :</i> « Que voulez-vous dire exactement par... » « Vous me disiez tout à l'heure que ..., pouvez-vous préciser ? Vous avez évoqué l'existence de deux aspects à cette thématique, pourriez-vous revenir sur.... « Nous n'avons pas encore parlé de... ; pouvez-vous me dire comment vous voyez.... ? » « ...Pourriez-vous m'éclairer d'avantage »</p>
Outro	<p>Comment vous êtes-vous senti durant l'entretien ?</p> <p>Comment jugez-vous les questions posées ?</p>	<p>Est-ce que les questions suivent une logique selon vous ?</p>

Grille d'entretien / ex-résidents

<i>Thématiques</i>	<i>Questions</i>	<i>Relances</i>
Situation générale	<p>Pouvez-vous nous parler de vous et des causes de votre séjour en institution ?</p> <p>Quelle a été la durée de ce séjour en institution ?</p> <p>Quelle a été la raison de votre placement (civil, pénal, autres) ?</p>	<p><i>Pouvez-vous m'en dire plus ?</i></p> <p><i>Comment expliquez-vous cela ?</i></p> <p><i>Est-ce que vous pouvez me donner un exemple ?</i></p> <p><i>Est-ce que vous pouvez être plus précis ?</i></p> <p><i>Pour préciser :</i> <i>« Que voulez-vous dire exactement par... »</i> <i>« Vous me disiez tout à l'heure que ..., pouvez-vous préciser ?</i> <i>Vous avez évoqué l'existence de deux aspects à cette thématique, pouvez-vous revenir sur....</i> <i>« Nous n'avons pas encore parlé de... ; pouvez-vous me dire comment vous voyez.... ? »</i> <i>« ...Pourriez-vous m'éclairer d'avantage »</i></p> <p><i>Pour manifester l'intérêt :</i> <i>« Hmm... oui »</i></p>
Camps éducatifs	<p>Quel type de camp avez-vous fait et quand ?</p> <p>Avez vous participé à plusieurs camps ?</p> <p>Vous souvenez vous de vos appréhensions avant de partir ?</p> <p>Quelles étaient vos représentations sur ces camps ?</p> <p>Pouvez-vous nous parler du/des camp(s) éducatif(s) que vous avez vécu ?</p>	<p><i>Pour préciser :</i> <i>« Que voulez-vous dire exactement par... »</i> <i>« Vous me disiez tout à l'heure que ..., pouvez-vous préciser ?</i> <i>Vous avez évoqué l'existence de deux aspects à cette thématique, pouvez-vous revenir sur....</i> <i>« Nous n'avons pas encore parlé de... ; pouvez-vous me dire comment vous voyez.... ? »</i> <i>« ...Pourriez-vous m'éclairer d'avantage »</i></p>

<p>Besoin de responsabilité</p>	<p>Quelle est la spécificité de l'accompagnement durant ce type de camp ?</p> <p>Pouvez-vous nous expliquer la prise en charge et les nombreuses règles ?</p> <p>De quelle nature sont les tâches quotidiennes ?</p> <p>Comment sont-elles réparties ?</p> <p>Est-ce que les règles vous semblaient adaptées et utiles ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?</p> <p>Vous rappelez vous de vos tâches durant ce camp ?</p> <p>Comment les avez-vous vécues ?</p> <p>Lesquelles vous ont posé des difficultés et pourquoi ?</p> <p>Quelles sont les conséquences si quelqu'un ne respecte pas les règles ?</p> <p>Quel rôle ont les éducateurs dans l'application de ces règles ?</p> <p>Avez-vous constaté une évolution dans votre manière d'agir durant ce séjour ?</p> <p>Si je vous parle du terme responsabilité, qu'est ce que cela évoque pour vous ?</p>	<p>Pouvez-vous nous décrire le cadre imposé ?</p> <p>Quelle est l'organisation des tâches quotidiennes ?</p> <p>Comment avez-vous participé à ces tâches ?</p> <p>Comment les règles ont été établies ?</p> <p><i>Pour préciser :</i></p> <p>« Que voulez-vous dire exactement par... »</p> <p>« Vous me disiez tout à l'heure que ..., pouvez-vous préciser ?</p> <p><i>Vous avez évoqué l'existence de deux aspects à cette thématique, pouvez-vous revenir sur....</i></p> <p>« Nous n'avons pas encore parlé de... ; pouvez-vous me dire comment vous voyez.... ? »</p> <p>« ...Pourriez-vous m'éclairer d'avantage »</p>
---------------------------------	---	---

<p>Besoin de confiance</p>	<p>Quels sont les éléments que vous avez acquis durant ce camp ?</p> <p>Quels sont les moments de plaisir ou d'épreuve vécus ?</p> <p>Avez-vous constaté une évolution ou une régression ?</p> <p>Quelles ont été vos plus grandes difficultés (physique, mentale etc.)?</p> <p>Comment les avez-vous gérées ?</p> <p>Qu'avez-vous appris sur vous ?</p> <p>Est-ce que ce camp vous a stimulé, valorisé ou aidé ? Si oui, comment ?</p> <p>Quels sont les éléments spécifiques à ces camps qui vous ont apporté un plus ?</p> <p>Percevez vous un lien entre ces camps et votre quotidien ?</p> <p>Si je vous parle du besoin de confiance, qu'est ce que cela évoque pour vous ?</p>	<p><i>Pour préciser :</i></p> <p><i>« Que voulez-vous dire exactement par... »</i></p> <p><i>« Vous me disiez tout à l'heure que ..., pouvez-vous préciser ?</i></p> <p><i>Vous avez évoqué l'existence de deux aspects à cette thématique, pourriez-vous revenir sur....</i></p> <p><i>« Nous n'avons pas encore parlé de... ; pouvez-vous me dire comment vous voyez.... ? »</i></p> <p><i>« ...Pourriez-vous m'éclairer d'avantage »</i></p>
----------------------------	---	---

<p>Besoin de dialogue</p>	<p>Comment qualifiez-vous l'ambiance et l'état d'esprit général durant ces camps ?</p> <p>Quels ont été vos rapports avec les autres résidents et l'équipe éducative ?</p> <p>Avez-vous eu des moments de conflit ou de désaccord ? Si oui, pourquoi ?</p> <p>Comment avez-vous géré ces moments ?</p> <p>Aviez-vous des temps de parole ou vous pouviez exposer vos joies et vos difficultés ?</p> <p>Est-ce que vous avez su comment demander de l'aide ?</p> <p>Vous êtes-vous senti écouté et soutenu ? Si oui, de quelle manière ?</p> <p>Avez-vous noué de nouveaux liens ? Si oui, lesquels et avec qui ?</p> <p>Est-ce que ces liens ont perduré après votre retour ?</p> <p>Vous arrive t'il d'en parler à ton entourage actuellement ? Pourquoi et comment ? Quels sont les liens que cela vous évoque ?</p> <p>Si je vous parle du besoin de dialogue, qu'est ce que cela évoque pour vous ?</p>	<p>Comment était l'ambiance du groupe tout au long du séjour ?</p> <p><i>Pour préciser :</i> <i>« Que voulez-vous dire exactement par... »</i> <i>« Vous me disiez tout à l'heure que ..., pouvez-vous préciser ?</i> <i>Vous avez évoqué l'existence de deux aspects à cette thématique, pourriez-vous revenir sur....</i> <i>« Nous n'avons pas encore parlé de... ; pouvez-vous me dire comment vous voyez.... ? »</i> <i>« ...Pourriez-vous m'éclairer d'avantage »</i></p>
---------------------------	---	--

Analyse de l'expérience	<p>Quel regard portez-vous sur une telle expérience ?</p> <p>A votre sens quel est l'impact de ces camps ?</p> <p>Sur un plan personnel, qu'avez vous retiré d'une telle expérience ?</p> <p>Est-ce que vous percevez des éléments différemment après le camp ? Si oui, lesquels ?</p> <p>Quel souvenir en gardez-vous ? Expérience positive ou négative ? Expliquez nous.</p> <p>Quelles sont les limites de ce camp ?</p> <p>Comment estimez-vous qu'il soit possible d'améliorer ces camps ?</p> <p>Est-ce que vous participeriez volontiers à une nouvelle expérience similaire ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?</p> <p>Quels sont les spécificités de ce camp qui vous ont apporté un plus ?</p> <p>Si vous deviez retenir un seul élément de cette expérience, lequel ?</p> <p>Si je vous parle de construction identitaire et sociale, qu'est ce que cela évoque pour vous ?</p>	<p><i>Pour préciser :</i> <i>« Que voulez-vous dire exactement par... »</i> <i>« Vous me disiez tout à l'heure que ..., pouvez-vous préciser ?</i> <i>Vous avez évoqué l'existence de deux aspects à cette thématique, pourriez-vous revenir sur....</i> <i>« Nous n'avons pas encore parlé de... ; pouvez-vous me dire comment vous voyez.... ? »</i> <i>« ...Pourriez-vous m'éclairer d'avantage »</i></p> <p>Quel regard portez-vous sur une telle expérience ?</p>
Outro	<p>Comment vous êtes-vous senti durant l'entretien ?</p> <p>Quels portée, impact ces camps ont-ils eu sur vous ?</p> <p>Percevez vous des limites de ces camps ?</p> <p>Dans quelle mesure appliquez-vous dans votre quotidien des éléments abordé durant ces camps ?</p> <p>Vous arrive-t-il de penser à ces camps ?</p> <p>Selon vous, quels sont les éléments spécifiques à ces camps qui apportent un plus à un adolescent en institution ?</p> <p>Actuellement quel regard portez-vous sur une telle expérience ?</p> <p>Qu'est ce que cela vous a apporté pour votre quotidien ?</p>	<p>Est-ce que les questions suivent une logique selon vous ?</p> <p>Comment jugez-vous les questions posées ?</p>