

**PROJET COMMUNAUTAIRE
D'ÉLABORATION DE
MODULES DE
FORMATION POUR ANIMATEURS**

ÉLABORÉ DANS LE CADRE DE

**L'ACTION IV
DES ACTIONS PRIORITAIRES DANS LE
DOMAINE DE LA JEUNESSE**

Service National de la Jeunesse
Agence Nationale du
Programme Jeunesse pour l'Europe
Luxembourg
isbn: 2-87965-016-x



**TABLE DES
MATIÈRES**



Table des matières

A. Introduction Générale aux Modules de Formation	10
1. Les Enjeux politiques	10
2. Présentation des modules et du cycle de formation	11
3. Recommandations pour la mise en pratique	14
3.1. Pour la mise en oeuvre de chaque module	14
3.2. Pour le cycle de formation comportant les trois modules.	14
3.3. Pour les participants	14
3.4. Pour les formateurs	16
3.5. Pour le lieu	16
3.6. Pour l'évaluation	16
3.7. Pour la documentation	16
B. Module de Formation	
Apprentissage Interculturel	19
I. Nécessité politique et conditions pédagogiques d'une formation à la communication interculturelle	21
1. L'Europe en évolution - Les sociétés en crise	21
2. Tenir compte des défenses contre les changements	22
3. Culture - acculturation - en-culturation	23
4. Comprendre «l'étrangeté»	24
5. Travailler dans des situations concrètes de communication et d'interaction	25
6. L'apprentissage interculturel: apprendre pour l'action	26
II. Identité - Communication -Interaction	28
1. L'Etat des lieux :Identité, communication interculturelle aujourd'hui.	28
1.1 Introduction et Définition.	28
1.2. La culture comme production collective	29
1.3. La nation comme production culturelle	30
1.4. Personne, sujet, citoyen	30
2. La socialisation , base de la culture.	32
3. Culture et Politique.	33
3.1. Identité culturelle et consensus politique.	33
4. Conclusion	35
III. Pédagogie de l'apprentissage interculturel.	36
1. Le point de départ d'une approche pédagogique	36
1.1. Les conditions à l'apprentissage interculturel	38
1.2. L' "Identité du Moi"	41
2. Développement d'une méthode didactique d'apprentissage interculturel.	41
2.1. L'apprentissage interculturel comme une forme spécifique de tout apprentissage social.	41

TABLE DES MATIÈRES

**TABLE DES
MATIÈRES**

2.2. La communication comme méthode didactique	40
IV. Ingénierie du module	44
1.1 Présentation générale des différentes phases.	46
1.2 Présentation générale de la méthode	46
2 Présentation des phases.	47
2.1 Phase de recherche de la coexistence pacifique et d'identification des présents.	47
2.2 Phase de la recherche de l'identité et de l'altérité.	48
2.3 Phase de l'apprentissage par l'action, de la découverte de la solidarité et de la construction collective.	50
C. Module de Formation Créativité, Action contre l'Exclusion	52
I. Introduction générale	52
II. Caractéristiques et état de la situation	53
1. Education - Formation - Développement	73
1.1.L'insuffisance des systèmes et des pratiques classiques d'éducation	73
1.2 Formation et créativité	74
2. Participation, lien social et développement	77
2.1 L'animateur formateur et le formateur animateur	79
3. Conclusion	82
III. Combattre l'exclusion sociale en faisant appel à la créativité de la jeunesse : la nécessité d'un module de formation spécialisé destiné aux travailleurs sociaux.	83
IV. . Ingénierie de la formation	89
I. Introduction	89
II. Repères	89
1.1 Repères d'orientation pédagogiques	89
1.2 Repères méthodologiques	90
1.3 Les publics animateurs, compétences et aptitudes	92
2. Présentation du module	92
2.1.Les objectifs	93
2.2 Les contenus	93
2.3 Les méthodes	94
D. Module de Formation Mobilité des jeunes Européens	97
I. Introduction	98
1. Mobilité géographique et mobilité mentale des jeunes	98
2. Les incitations et les obstacles à la mobilité	99
II. Une formation à la mobilité	101
1. Le préalable de la mobilité mentale	101

2. Mobilité mentale et peur du changement	102
3. Mobilité mentale et communication	104
4 . La mobilité: un chantier permanent	105
III. Nécessité du développement de la mobilité des jeunes	107
1. Nécessité de développer en Europe mobilité physique, mentale et sociale.	109
2. Nécessité de développer la mobilité dans la construction de l'Europe des citoyens.	109
2.1.L'immobilité mentale et la difficulté de la cohabitation multiculturelle.	109
2.2 L'immobilité fait perdurer les inégalités et les handicaps sociaux.	109
2.3 L'immobilité stérilise les efforts faits pour l'information, le conseil et le soutien.	110
2.4 L 'immobilité facilite les processus d'exclusion.	111
2.5 L'immobilité fait obstacle au développement des échanges de jeunes.	112
2.6 L'immobilité freine le développement de la citoyenneté européenne.	112
3. Conclusions.	113
IV. Pour une pédagogie de la mobilité	114
Introduction	114
1. Méthode : le parcours de la socialisation.	115
2. Culture et mobilité mentale.	115
2.1 L'ethnocentrisme:	115
2.2 Les normes sociales.	116
2.3 La responsabilité.	116
2.4 La quête des valeurs: l'identité culturelle.	116
2.5 La communication interpersonnelle.	116
2.6 La dimension émotionnelle et les exclusions.	117
3. Société, vie quotidienne et mobilité sociale.	117
3.1 Education familiale.	117
3.2 Le système éducatif.	118
3.3 Individualisme et concurrence.	118
3.4 Jeunes et société.	118
4. La mobilité géographique.	119
5. Commentaires sur le traitement de la formation.	120
6. Conclusion: Un outil pédagogique et un « plus » social.	121
V. Ingénierie du module	122
1. Présentation générale	122
1.1 Travail sur la mobilité mentale	122
1.2 Travail sur la mobilité sociale	123
2. Méthode	124
2.1 Organisation interne des phases	124
2.2 Articulation avec une formation de longue durée	125
3. Présentation des phases	125
3.2 Développement de la mobilité sociale.	126
3.3 La mobilité géographique.	127
3.4 Evaluation finale.	129

**TABLE DES
MATIÈRES**

INTRODUCTION
GÉNÉRALE AUX
MODULES DE FOR-
MATION

A. INTRODUCTION GÉNÉRALE

AUX

MODULES DE FORMATION

INTRODUCTION
GÉNÉRALE AUX
MODULES DE FOR-
MATION

A. Introduction Générale aux Modules de Formation

1. Les Enjeux politiques

L'Union européenne en évolution, ses sociétés en crise, en changement; un bouleversement sans précédent depuis la dernière guerre mondiale: la fin de la séparation de l'Europe et les changements d'orientation qu'elle a provoqués; des crises économiques également dans les pays industrialisés qui montrent les limites des systèmes existants lorsqu'il s'agit d'éviter ou de résoudre les problèmes qui touchent les sociétés tels que le chômage, notamment celui des jeunes; des mutations sociales en ce qui concerne les systèmes de repère, les cadres de référence, les valeurs.

A une telle époque les enjeux d'un travail de jeunesse se posent avec plus d'acuité encore: la participation des jeunes à la vie de la communauté à laquelle ils appartiennent constitue un élément fondamental de notre démocratie - nous avons besoin de citoyens qui sont capables de poser des questions, de critiquer, de comprendre, de s'engager, d'être solidaires face aux crises profondes d'intégration culturelle et sociale qui traversent nos sociétés et notamment face à l'avènement et l'affirmation de structures multiculturelles.

En effet, dans une société où les conditions de plus en plus difficiles d'accès à l'emploi et au marché du travail, tout particulièrement pour les jeunes, entraînent deux dangers majeurs: la démotivation et l'exclusion socio-économique ainsi que tous les phénomènes liés à la marginalisation, il s'agira de trouver des réponses nouvelles.

Les initiatives de l'Union européenne et du Parlement européen, telles que le programme Jeunesse pour l'Europe et telles que les Actions prioritaires dans le domaine de la jeunesse ont prouvé qu'il est possible de réaliser un travail de sensibilisation. Néanmoins, un long chemin reste encore à parcourir et il faut chercher des pistes visionnaires et novatrices ayant une réelle dimension interculturelle en se basant en même temps sur les situations de la vie quotidienne des jeunes au niveau local et régional.

Premiers médiateurs en prise directe avec les jeunes, les animateurs de jeunesse jouent un rôle primordial dans le développement d'actions dans le domaine du travail de jeunesse, dont la nécessité de leur formation et de leur qualification dans une perspective de renforcement de la coopération européenne. C'est la raison pour laquelle nous proposons ici trois modules de formation, élaborés par des groupes multinationaux et désignés comme un programme européen prenant en compte la richesse, la diversité et les différences structurelles qui conditionnent les possibilités de formation offertes aux animateurs de jeunesse.

Le choix des thèmes des modules

Formation interculturelle
Créativité, Action contre l'exclusion
Mobilité des jeunes européens

résulte d'un côté de notre analyse de la situation des jeunes à l'âge de l'apprentissage de la liberté et des responsabilités en pensant surtout aux jeunes qui s'insèrent difficilement dans les systèmes plus formels de l'éducation et de la formation. D'un autre ces modules donnent la possibilité aux animateurs de jeunesse de se former dans des champs d'intervention qui permettent aux jeunes d'expérimenter de nouvelles formes de participation, de développer leur esprit critique, créatif et d'initiative et de stimuler et encourager leur mobilité, non seulement dans l'espace, mais également dans l'esprit. Les modules se situent donc dans la perspective de supprimer les frontières mentales et les barrières nationales:

- une nécessité si on prend conscience qu'il existe une tendance vers l'émo-

tionnel qui s'accroît dans des nombreux débats: l'inquiétude face à la différence, face à tout ce qui est «étranger»;
- une nécessité si on réalise qu'il existe un éventail de réactions qui vont jusqu'à la violence.

Le racisme, la xénophobie et toute autre action d'exclusion ne sont plus des phénomènes ponctuels et isolés: ils se manifestent dans des attitudes, dans des émotions, des dispositions à agir, le tout de manière souvent très subtile et nuancée et peu perçue comme étant un échec, une injustice par rapport à l'autre. Il ne s'agit pas d'un problème touchant uniquement les jeunes, même s'ils sont profondément concernés, très souvent en tant que victimes, assez souvent en tant qu'acteurs. Il s'agit d'un problème qui nous touche toutes et tous, notamment par rapport à notre mission d'accompagnement éducatif des jeunes pendant cette phase difficile de transition vers l'adulte.

Notre intention était de développer des concepts et de proposer des activités au niveau européen en faveur des jeunes en formant leur premiers médiateurs dans des situations quotidiennes - des concepts et des activités dont l'élément constitutif est la promotion d'une citoyenneté active auprès des jeunes européens et qui se situent dans la perspective d'une formation à la communication interculturelle, d'une éducation à la tolérance et à la solidarité, en bref: qui peuvent servir d'apprentissage de la démocratie.

Jean-Marie BERGERET

Nico MEISCH

Hendrik OTTEN

2. Présentation des modules et du cycle de formation

Selon nos réflexions il s'agissait donc de donner aux animateurs de jeunesse les compétences nécessaires pour qu'ils sachent accompagner et conseiller les jeunes dans leur passage de l'adolescence à l'âge adulte et les aident à négocier cette phase avec succès. La réflexion sur ce programme de formation commence avec la question de savoir comment le travail de jeunesse doit être conçu pour être adapté à chacun des jeunes, aux problèmes concrets auxquels ils sont confrontés, aux situations dans lesquelles ils se trouvent.

La dimension européenne réside ici dans le fait que ces questions et leurs réponses s'inscrivent nécessairement dans une double perspective: d'abord sur le plan local, en prise directe sur le quotidien des jeunes, ensuite au niveau transnational car la Communauté devient leur lieu de vie et de travail.

Ces préalables entraînent des conséquences dans la conception d'un programme européen prenant en compte cette diversité, les différences structurelles qui conditionnent les possibilités de formation offertes aux animateurs de jeunesse. Voilà pourquoi le groupe de travail s'est prononcé en faveur de modules de formation qui

soient cohérents même pris individuellement, c'est-à-dire qui couvrent le plus complètement possible un aspect particulier du travail de jeunesse dans une perspective européenne,

se complètent les uns les autres et apportent, dans leur totalité, une qualification supplémentaire importante pour le travail de jeunesse,

soient à usage multiple, c'est-à-dire qu'on puisse les utiliser soit séparément pour une formation ou un perfectionnement spécifiques dans un secteur donné, soit en bloc dans le cadre d'une formation initiale compacte, ce que nous recommandons (-ex. 6 modules de 10 jours chacun = 3 mois de formation de base), soit pendant un week-end ou même une journée (pour répondre notamment aux besoins des nombreux animateurs bénévoles),

INTRODUCTION
GÉNÉRALE AUX
MODULES DE FOR-
MATION

INTRODUCTION
GÉNÉRALE AUX
MODULES DE FOR-
MATION

Ainsi différentes possibilités ont été étudiées pour savoir comment déterminer les modules à définir puisque cette question touche à la fois le domaine didactique et le contenu du travail de jeunesse. Le groupe s'est attardé sur deux d'entre elles, sans perdre des yeux les aspects thématiques:

analyser la situation, les problèmes et les perspectives des jeunes et, à partir de là, dégager des thèmes génériques;

établir un inventaire des connaissances, des capacités et compétences personnelles à transmettre aux animateurs dans une telle formation, en tenant compte de leur activité respective avec les jeunes.

Notre projet de formation tente de combiner des éléments de ces deux formules et poursuit en outre l'objectif, par la création d'un tel programme d'envergure européenne, de contribuer indirectement à l'élaboration d'éléments pour le travail de jeunesse au niveau européen. Elle répond également aux différents intérêts et besoins des partenaires du projet, prenant en compte les possibilités qu'ils ont d'appliquer directement les modules sur leurs publics (former ou perfectionner des animateurs de jeunesse permanents ou bénévoles, avec ou sans formation initiale), les structures existantes en matière de formation et les priorités dans le travail des uns et des autres.

La présentation des modules a pour structure générale;

1. Énoncé du problème - exposé des motifs qui ont conduit au choix du thème, définition des concepts.
2. Finalité sur le plan pédagogique et au niveau du travail de jeunesse, l'accent étant mis chaque fois sur la dimension européenne,- énoncé des grands objectifs de formation et des compétences recherchées.
3. Traitement didactique des contenus à transmettre (savoir, savoir-faire, «savoir-être»), avec une prise en compte des besoins et des conditions spécifiques des partenaires sur place.
4. Méthodologie.

Les trois modules bien que présentant des approches différentes du travail social de jeunesse ont en commun l'approche didactique et s'appliquent à des champs de travail social de jeunesse qui ont des liens étroits.

Une telle formation dont les enjeux sont capitaux impose à ses promoteurs la prise en considération de plusieurs exigences fondamentales de base conduisant à une modélisation de l'expérimentation.

Dans le domaine pédagogique d'abord, la «matière de base» sera essentiellement constituée du «vécu des participants» ; c'est bien de ces savoirs expérimentaux que se dégageront les méthodes collectives les mieux adaptées aux publics qui auront fait l'objet d'analyses approfondies et comparatives. La pédagogie privilégiera les travaux de groupe, l'action et l'expérimentation de même que la créativité et les approches sensibles. Dès lors, nous participerons à la création d'un modèle indiscutablement déscolarisant et favorisant la dimension de la responsabilité.

Au plan didactique les contenus qui serviront de socle de connaissances seront rassemblés et validés, les équipes de formateurs auront à se les approprier : il pourra s'agir d'enquêtes, d'études, de rapports d'expériences, d'ouvrages de référence. Ce fonds documentaire tenu à jour ira enrichir les médiathèques locales.

Une dernière exigence se situe au plan social, c'est celle d'une formation destinée à un public multiculturel; ce qui n'impose pas obligatoirement d'être multinational. Cette dimension enrichira la formation par le vécu que constitueront ces expériences de confrontation et d'élaboration commune de projets d'action visant la créativité des jeunes et leur participation.

Il faut souhaiter qu'après les premières expérimentations, le réseau européen évoqué plus haut se développera et donnera la possibilité d'échanges en temps réel sur les pratiques sociales les plus novatrices.

Durant ce projet les participants se sont partagés en groupes de travail adhoc pour tout ou pour une partie de chacun de ces modules, selon des modalités définies lors de réunions communes. Chacun de ces groupes adhoc était animé par un coordinateur avec la présence d'un membre du comité de pilotage. Les coordinateurs et le comité de pilotage ont régulièrement fait le point sur l'avancement des réflexions et de travaux afin d'assurer la cohérence de l'ensemble. Enfin tous les participants, malgré la diversité des travaux engagés et malgré le nombre de personnes ont tenu trois réunions plénières, ce qui a permis d'enrichir l'ensemble du projet collectif. Ainsi les phases de réflexions et de rédactions partielles ont alterné avec des phases de réflexion commune. Le comité de pilotage a assuré la direction des travaux et la rédaction finale.

Le comité de pilotage était composé de:

Hendrik Otten	Bureau Petra/Jeunesse
Jean-Marie Bergeret	IKAB
Nico Meisch	AN-Luxembourg/ Service National de la Jeunesse

La composition des groupes de travail était la suivante:

Joseph Aligon	INFAC - France
Odete Bernardes	Institut de la Jeunesse Portugal
Fernando Costa	Institut régional de la Jeunesse Porto
Graham Deaves	Agence Nationale UK
Lazaros Doukakis	Kemedin Grèce
Syd Fogarty	Brent Regeneration Agency
Marc Genève	Agence Nationale France
Susanne Hein	Agence Nationale Allemagne
Maria Joao Lobato	Institut régional de la Jeunesse Braga
José Lechuga Lopez	URGELL Espagne
Jean-Luc Menu	Peuple et Culture France
Marie Spiliotopoulos	Kemedin Grèce
Alain Tandel	AN-Luxembourg/Institut d'Europe
Ana Videira	Agence Nationale Portugal

Il revient de noter ici l'intérêt et l'engagement personnel, l'assiduité dans le travail et les efforts personnels fournis par chacun des participants afin de garantir le succès du projet. Il est tout aussi primordial de relever que sans le soutien et l'engagement de la Commission Européenne et du Ministère de la Jeunesse du Luxembourg ce projet n'aurait pu se réaliser. Il a été présenté dans le cadre de l'Action IV des Actions Prioritaires dans le domaine de la Jeunesse de l'Union Européenne.

INTRODUCTION
GÉNÉRALE AUX
MODULES DE FOR-
MATION

3. - Recommandations pour la mise en pratique

3.1. Pour la mise en oeuvre de chaque module

Chaque module de formation doit apporter aux participants une formation technique de savoir faire et une formation personnelle. Cette dimension vécue dans un cadre multiculturel impose une durée minimum d'une semaine, bien que l'optimum paraisse de dix à douze jours. En effet la formation comporte dans chacun des modules une phase de rencontre et d'échanges d'expériences, une phase active d'expérimentation et de réflexion et d'assimilation de celle-ci, puis une phase de synthèse et d'évaluation.

La description de chaque module comporte les indications didactiques et pédagogiques nécessaires pour que chaque opérateur puisse établir un programme détaillé pour la durée indiquée.

Chaque opérateur devra prévoir de délivrer au stagiaire un certificat de présence décrivant la qualification recherchée et rappelant le curriculum du module considéré.

3.2. Pour le cycle de formation comportant les trois modules.

3.2.1. Les trois modules:

Formation interculturelle
Créativité, Action contre l'exclusion
Mobilité des jeunes européens

constituent un ensemble qualifiant. Il en résulte que chaque organisation souhaitant organiser un ou plusieurs modules doit avoir l'expertise et la reconnaissance au niveau national. Il peut n'organiser qu'un module à la condition de prévoir avec d'autres partenaires équivalents de l'Union Européenne la préparation des autres modules afin qu'un ensemble complet du cycle de trois modules soit proposé aux candidats éventuels sur une période de deux ans. La proposition devra préciser le type de diplôme ou de certificat auquel pourra prétendre le stagiaire ayant suivi le cycle complet compte tenu des réglementations et législations en vigueur.

3.2.2. Chaque candidat garde la liberté de s'inscrire aux modules du cycle auprès d'un ou de plusieurs organismes et groupes d'organismes, ce qui doit permettre à des stagiaires notamment les bénévoles d'étaler leur formation en fonction de leurs disponibilités de temps. Le dossier de candidature dont il est question plus loin est alors à présenter pour l'inscription au premier des trois modules auquel participera le stagiaire. Le certificat qu'il aura reçu à la fin de celui-ci lui donnera accès aux deux autres modules dans le cycle de son choix.

3.3. Pour les participants

3.3.1. Le profil

La qualité de cette opération exige une démarche de formation-action qui suppose que soit a priori acceptée une diversité de publics à l'image de ce qu'est la réalité du travail social.

Ainsi l'hétérogénéité souhaitable doit être à l'image d'un groupe constitué à la fois d'animateurs, de formateurs, d'élus, de cadres associatifs, de responsables du logement ou de l'urbanisme, d'agents de développement socio-économique et de tous les acteurs qui peuvent concourir à la vie sociale.

Parmi les publics les plus concernés sont les personnes qui travaillent avec les jeunes:

- dans les associations etc.
- dans les collectivités locales
- dans les centre de formation
- dans les centres d'apprentissage
- dans les centres d'information
- dans les centres d'orientation

et ceux qui sont responsables de leur formation

- dans les centres d'apprentissage, de formation professionnelle et dans les entreprises
- dans le cadre de la qualification professionnelle
- dans le cadre de l'insertion
- dans le cadre de la formation d'animateurs ou de formateurs

et les cadres et dirigeants salariés et/ou bénévoles d'associations, élus locaux, chargés de développement local et régional.

3.3.2. Les critères d'admission proposés ci-dessous sont ceux retenus pour un cours considéré comme une formation en soi.

- Avoir de l'expérience ou exercer une responsabilité en relation avec le travail de jeunesse,
- être sensibilisé à la problématique du changement et du développement personnel et social,
- être motivé pour réfléchir sur sa propre expérience,
- être en situation d'organiser et/ou de réaliser des actions,
- avoir une curiosité et une ouverture envers d'autres valeurs, d'autres cultures et d'autres sociétés,
- avoir une capacité à s'auto-évaluer,
- connaître deux langues.

3.3.3. Critères linguistiques

Les exigences formulées pour les formateurs et pour les animateurs ont comme conséquence le non recours systématique aux interprètes.

3.3. 4. Dossier de candidature

Le dossier de candidature devrait comporter:

3.3.4.1. Une présentation de l'activité de travail ou de responsabilité de l'intéressé en matière de travail avec les jeunes. Cette présentation doit permettre d'apprécier la réalité des possibilités d'organisation ou de réalisation des actions.

3.3.4.2. Un descriptif des expériences ou des responsabilités de l'intéressé dans le travail auprès des jeunes. Ce descriptif doit permettre de vérifier la nature des expériences décrites et des possibilités qu'elles offrent de servir de support à un travail de réflexion.

3.3.4.3. Une lettre de motivation qui permette de vérifier la capacité de l'intéressé de se mettre en projet , s'auto-évaluer et être acteur de sa formation.

Dans ce dossier le candidat devra également préciser ses connaissances linguistiques et son niveau pour chacune des langues. Le dossier comportera par ailleurs toutes précisions quant à l'Etat civil de la personne.

INTRODUCTION GÉNÉRALE AUX MODULES DE FOR- MATION

3.4. Pour les formateurs

- 3.4.1. Ils doivent travailler en équipe multinationale.
- 3.4.2. Ils doivent avoir une langue de communication commune.
- 3.4.3. Chaque participant doit pouvoir trouver dans l'équipe de formateurs un interlocuteur capable de parler une des deux langues qu'il possède.
- 3.4.4. Chaque formateur doit avoir une compétence et celle-ci doit être complémentaire avec celle des autres.

3.5. Pour le lieu

Il est préférable de choisir un lieu tiers par rapport à l'ensemble des participants de façon à rompre les habitudes de chacun.
De préférence un lieu que le groupe peut s'approprier à tous les niveaux (horaires des repas, décors, menus, etc...)
Un lieu relativement facile d'accès.

3.6. Pour l'évaluation

3.6.1. La spécificité et l'organisation de cette formation font que les évaluations doivent permettre au cours du module de formation d'expérimenter des outils transférables aux actions sur le terrain.

C'est pourquoi les méthodologies d'évaluation doivent être largement intégrées dans la formation.

3.6.2. Elles seront appliquées:

- Au stagiaire lui-même à partir d'une auto-évaluation permettant de faire le point des compétences acquises tant antérieurement que lors du module.
- Aux méthodologies et aux actions elles-mêmes afin d'en mesurer les résultats et le bien-fondé.
- Aux formateurs afin de capitaliser les expériences.

3.6.3. L'écrit sera bien entendu le support essentiel utilisé, et des efforts méthodologiques importants soutiendront ce domaine déterminant.

3.6.4. Mais l'accent sera mis sur d'autres modes d'évaluation et aussi sur tous supports favorisant la créativité et la participation.

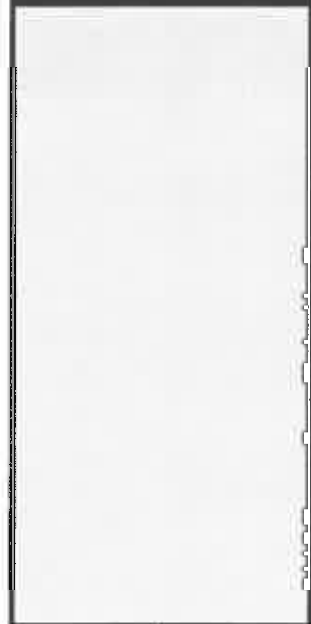
3.7. Pour la documentation

Il serait souhaitable de prévoir un programme de mise en place, d'un centre ressource avec bibliographie générale et bibliographies thématiques surtout, durant la phase préliminaire consacrée à la préparation des formateurs.

Par la suite, la réalisation des premières expérimentations pourrait venir l'enrichir avec les rapports de stage et les bilans des stagiaires.
Ce centre devrait prendre sa pleine efficacité lors de la démultiplication des actions et servir aux stagiaires.

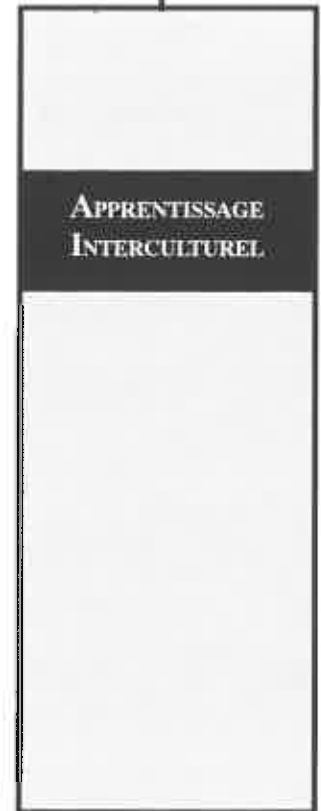
Dans la mesure des moyens disponibles, ce type de réseau inter-culturel et européen devrait par la suite s'enrichir en se connectant aux principaux centres européens poursuivant les mêmes finalités d'éducation et de promotion professionnelle, dans un souci de coopération intergouvernementale et dans un souci d'intensification d'une production spécifique européenne.

**INTRODUCTION
GÉNÉRALE AUX
MODULES DE FOR-
MATION**





B. MODULE DE FORMATION
APPRENTISSAGE INTERCULTUREL





I. De la nécessité politique et des conditions pédagogiques d'une formation à la communication interculturelle

1. L'Europe en évolution - Les sociétés en crise

Depuis le début des années '90, l'Europe connaît un bouleversement sans précédent depuis la deuxième guerre mondiale: la fin de la séparation de l'Europe et les changements d'orientation qu'elle a provoqués dans la politique mondiale nous mettent devant des questions nouvelles. Loin d'y apporter des réponses neuves, les Etats d'Europe se cramponnent à leur ancienne façon de réagir dont chaque jour nous montre l'échec. De plus, non seulement cette incapacité d'agir s'aggrave dans les rapports avec les pays tiers, extérieurs à la Communauté, mais aussi dans les relations intérieures, où les approches de solutions européennes sont de moins en moins perceptibles, où les intérêts nationaux immédiats prennent une place croissante, où les conflits sont négociés sur la base du compromis du plus petit commun dénominateur, dans des opérations d'ordre plutôt cosmétique, qui ne s'attaquent pas à la racine des maux.

Nous sommes dans une situation schizophrène. En effet, d'un côté nous vivons dans le vingt-et-unième siècle pour ce qui est de l'exploitation des technologies et d'autres mutations dans le domaine socioculturel, et en même temps nous sommes encore empêtrés dans le siècle dernier en ce qui concerne les systèmes idéologiques, philosophiques, économiques et sociaux que nous utilisons pour mettre en forme la vie politique. Cette schizophrénie entraîne de surcroît une crise de légitimation qui frappe l'institution politique qu'est l'Union européenne. En effet, pratiquement tout ce que l'on désigne actuellement du nom de politique européenne n'est de fait rien d'autre que ce qui se faisait avant au niveau national - si la politique a changé, c'est bien non pas dans son fond, mais seulement dans sa forme et dans sa structure. Or, il n'y aura pas de progrès qualitatif de la politique européenne tant qu'on se limitera à mettre sous compétence européenne commune, à structurer de manière supranationale, des modèles politiques nationaux qui s'avèrent de plus en plus inadaptés. Ce sont les intérêts nationaux qui définissent le champ européen et qui préfèrent actuellement un état de coopération intergouvernementale plutôt qu'une intensification du processus de l'intégration européenne.

Le domaine de la politique de l'éducation est touché au même titre que les autres par cette situation, et sans doute davantage encore, tant il est évident que sans la participation active et responsable des jeunes, rien ou presque ne pourra se développer. Nous avons donc, dans le domaine de l'éducation, grand besoin d'un modèle de référence qui se place dans une perspective post-nationale, qui soit l'expression d'un projet de société qui aspire, dans le fond comme dans la forme, à une Europe démocratique.

Dans ce contexte, le débat déclenché par le Traité de Maastricht dans tous les Etats membres doit être pris au sérieux: il faut bien comprendre que ce qui s'est exprimé ici n'est pas un débat anti-européen, mais le sentiment que les structures européennes existantes, qui devraient avoir pour mission de mener une politique pour les citoyens, oublient leurs besoins et leurs intérêts.

Sensiblement la même chose se passe au niveau des politiques nationales et la recrudescence des agressions et de la violence chez les jeunes traduit, entre autres, une perte de confiance dans l'intégrité du système politique, économique et social, à laquelle s'ajoutent le manque de perspectives concrètes pour leur avenir immédiat et l'absence de valeurs repères qui puissent remplacer ce qu'ils ont perdu.

APPRENTISSAGE
INTERCULTUREL

C'est dans ce contexte que s'inscrivent nos réflexions politico-pédagogiques sur la nécessité d'une formation à la communication et à l'action interculturelles, car dans les mutations sociales, il y a un aspect qui est déterminant en raison de l'impact qu'il a, tant sur le plan national que sur le plan européen: la présence et l'affirmation de certaines structures sociales qui laissent apparaître qu'une pédagogie à légitimation monoculturelle n'a plus aucune raison d'être. Ou, pour exprimer la même idée d'une façon différente, disons que les sociétés multiculturelles appellent, dans le domaine de l'éducation et de la pédagogie, des concepts qui suppriment les barrières nationales et qui optent pour de nouveaux horizons mentaux, pour des valeurs nouvelles et pour un nouveau cadre de référence.

2. Tenir compte des défenses contre les changements

Réfléchir sur les concepts pédagogiques dans cette perspective doit donc commencer par la question de savoir comment mener, autrement que sur un plan exclusivement affectif, les débats autour de l'avènement de structures multiculturelles dans nos sociétés. Il nous faut prendre conscience que cette tendance vers l'émotionnel s'accroît: l'inquiétude face à la différence, à tout ce qui est «étranger» s'amplifie; l'éventail des réactions va jusqu'à la violence, non seulement contre les immigrés en général, mais aussi entre groupes ethniques.

Il nous serait certainement possible de trouver des solutions rapides et efficaces s'il existait un comportement type chez ceux qui ont des réserves vis-à-vis des immigrés ou qui sont xénophobes; mais la réalité est toute autre: les attitudes de ceux qui prennent leurs distances vis-à-vis des «étrangers» et qui fréquemment les accusent de tous les maux, varient selon leur propre situation.

Ces remarques introductives appellent une thèse qui n'est pas sans influencer certains éléments conceptuels d'une pédagogie à coloration interculturelle:

La plupart des Etats européens modernes n'ont, à aucun moment de leur histoire, été des sociétés culturellement homogènes - dans toute l'Europe moyenne, ce type de société n'existe plus depuis déjà des siècles. Leur culture est, à chaque moment de leur histoire, évolutive et multiple. Les langues «vivantes» elles-mêmes portent à travers l'histoire témoignage des évolutions culturelles.

La nécessité d'examiner désormais plus attentivement les nouvelles structures de nos sociétés européennes sous un angle pédagogique résulte de la thèse suivante, point de départ des observations qui suivent:

Un nombre objectivement plus élevé de contacts possibles entre personnes de cultures différentes n'a pas nécessairement pour effet une meilleure compréhension.

Nul besoin de grandes analyses empiriques pour vérifier cette thèse: il suffit de regarder tous les jours autour de soi pour s'apercevoir qu'une coexistence séparée est déjà pour ainsi dire une réussite. Ce qui manque, ce sont des activités pédagogiques et des actes politiques assurant qu'un grand nombre d'individus et de groupes arrivent à coordonner leurs relations de telle sorte qu'ils puissent entrer en contact les uns avec les autres de façon suffisamment prévisible, en étant suffisamment sûrs de ne pas être déçus, suffisamment rapidement, et en fonction de leurs besoins respectifs (cette définition se base sur celle de Nikolas Luhmann).

La reconnaissance du principe de l'autonomie culturelle, la volonté à priori d'apprendre les uns des autres, de contrebalancer les positions extrêmes dans l'objectif d'une coexistence pacifique, constituent encore l'exception. L'impression dominante est que beaucoup de personnes, dans nos pays, se sentent dépassées ou directement menacées par la présence de personnes issues d'une autre culture. On parle de «melting pot» culturel, d'une menace pour la «culture d'ici». Et ce ne sont plus seulement les groupes politiques extrémistes qui exploitent ce terrain émotionnel pour exiger des «étrangers» qu'ils s'adaptent sans conditions ou pour

faire un propagande raciste en faveur de l'exclusion et de la séparation. On rencontre par exemple de plus en plus de jeunes qui se replient sur des positions nationales et qui rejettent émotionnellement le multiculturel dans la vie et dans le travail. Cela dit, on ne craint pas de se contredire quand il est question, dans la vie quotidienne, de telles ou telles influences venues d'autres cultures, dans la musique, la littérature, la mode, l'art et la cuisine; on les accepte à ce moment-là au titre de la consommation; elles font alors partie, selon toute évidence, de la qualité de la vie. Quand, en revanche, il s'agit d'accepter, avec la même évidence qu'on accepte leurs produits, les hommes, les auteurs ou les porteurs de ces formes d'expressions culturelles, le bon sens fait souvent défaut.

La réflexion autour d'une politique de l'éducation doit tenir compte de ces craintes en commençant par les prendre au sérieux: il est possible d'imaginer des situations, des conditions de vie dans lesquelles on se sent dépassé à cause de la promiscuité et de l'intensité des contacts. Ce sentiment ne peut être «redressé» que difficilement et avec du temps. Néanmoins, on peut essayer de l'utiliser comme terrain d'apprentissage en se penchant sur les conséquences qu'il entraîne au niveau de l'action et de l'isoler pour en faire un examen rationnel. Ce module de formation fait quelques propositions à ce sujet.

3. Culture - acculturation - en-culturation

Dans le débat autour des aspects multiculturels de nos sociétés, la culture est un mot-clé (voir chapitre 1), car qui dit multiculturel dit multiplication des contacts interculturels et transformation durable de la vie quotidienne. En même temps, la notion de culture présente de nombreuses facettes qui donnent lieu à des interprétations à connotations personnelles. Actuellement, il existe plus de 200 définitions acceptables du concept de culture. Toutes ces définitions ne sont utiles que dans la mesure où elles nous offrent un outil pragmatique, où elles permettent de comprendre que la culture a une dimension structurelle et une dimension individuelle qui sont indissociables, que si nous comprenons que la culture ne se présente pas comme un système fermé, que ses nuances sont multiples dans les expressions les plus diverses de la vie sociale au quotidien, qu'à partir du moment où nous acceptons le principe selon lequel chaque individu peut contribuer à la culture. Celle-ci n'est pas statique; ses composantes sont soumises à une transformation lente mais permanente. La culture actuelle d'un pays ou d'un groupe est un moment de son évolution, un équilibre instantané entre les facteurs endogènes (systèmes économiques, politiques et sociaux) et exogènes (rencontre, négociation entre des systèmes culturels coexistants et concurrents). La culture est donc très étroitement liée à la société et les deux notions se chevauchent.

La première conclusion à tirer de ces observations pour la construction/l'élaboration d'un module de formation à la communication interculturelle est donc la suivante:

Nous devons essayer de faire comprendre que personne ne peut «menacer notre culture» - sinon, l'humanité toute entière, si elle se détruit elle-même. De la même façon, un individu ne peut avoir affaire à la société, mais seulement à ses attributs. Ceci ne facilite d'aucune manière le travail de l'éducation en rapport avec la culture et la société, car leurs différentes facettes peuvent être très contradictoires. Et d'ailleurs, même ceux dont la socialisation politique s'est faite dans des conditions culturelles claires - s'il est possible de parler d'une «en-culturation» - ont du mal à réagir de façon adéquate devant ces facettes contradictoires. On imagine alors les difficultés incomparablement plus grandes qu'ont les «étrangers» qui viennent chez nous!

Ceci nous mène à la deuxième conclusion:

Une pédagogie fondée sur les caractéristiques des sociétés multiculturelles doit avoir pour objet la communication et l'interaction dans les situations sociales concrètes de contact entre personnes d'origines socioculturelles différentes. C'est notre quotidien à tous dans les sociétés européennes.

APPRENTISSAGE
INTERCULTUREL

Partons de la thèse suivante: «Plus la perception des autres est 'désindividualisée' et anonyme, plus le potentiel d'agression est grand».

Ce domaine a fait l'objet de recherches très poussées en psychologie sociale: au fur et à mesure qu'elle décroît, la perception des caractéristiques individuelles de l'autre entraîne un affaiblissement du sentiment de responsabilité, ouvrant ainsi la voie à des actes qui sortent du cadre «normal» .

L'histoire nous livre à ce sujet de nombreux exemples - jusqu'à nos jours hélas - qui confirment cette observation.

Objectivement, il existe suffisamment de situations dans lesquelles nationaux et «étrangers» ont des contacts pour que celles-ci puissent être exploitées dans le cadre d'actions éducatives: sur le lieu de travail, à l'école, dans le bus, dans le supermarché, dans les équipements de loisirs et souvent, juste à côté de soi. Cependant, ces contacts ne dépassent pas le plus souvent le plan formel: nous ne réagissons pas de manière individuelle mais par rapport au groupe culturel qui est le nôtre, et selon un code de conduite plus ou moins clairement défini.

Nous projetons sur l'autre tout ce que nous pensons être typique pour lui. Et si, de surcroît, les différences entre contexte culturel connu et contexte culturel différent sont facilement identifiables - par exemple couleur de la peau, problème de langue, coutumes religieuses ou autres caractéristiques ethniques -, le risque d'une réaction spontanée et irréfléchie augmente, de même que la tendance à la catégorisation: «Nous ici - Eux là-bas». Voilà un domaine où l'éducation pourrait faire avancer les choses, car la seule information ne suffit pas pour modifier ces mécanismes de projection. Une éducation interculturelle doit servir à faire un travail de sensibilisation pour plus d'attention face à la différence, pour une perception plus en nuances, pour une ouverture qui permette d'abord d'admettre la nouveauté.

Il faut par ailleurs accepter le fait que des personnes issues de cultures différentes doivent - si tant est qu'elles poursuivent des objectifs communs tels que la coexistence pacifique dans la société - passer d'abord par un apprentissage, par une prise de conscience de leur propre système de valeur, car c'est lui qui est l'instrument de mesure de ce qui est «étranger». On a tendance à attacher aux valeurs fondamentales, aux attitudes, aux types de comportements spécifiques de sa propre culture une importance beaucoup plus grande que ce qui est nécessaire pour la formation de l'identité, pour l'expression d'une identité nationale (voir chapitre III). C'est pourquoi nous sommes partis de la conviction que, plus que tout instrument créé pour assurer le fonctionnement des sociétés, c'est l'identité culturelle qui règle les rapports entre les hommes. En conséquence, dans la durée, seule une éducation d'inspiration interculturelle peut aider à résoudre les conflits.

4. Comprendre «l'étrangeté» c'est s'exercer à vivre dans l'insécurité

Partant de là, la relation avec ceux qui sont au départ «étrangers» est souvent un rapport de force et de défense: il s'agit en effet de conserver «son bien» face à autre chose d'inconnu qui peut-être fait peur inconsciemment.

Le travail éducatif de sensibilisation à l'égard du connu et de l'inconnu dépend aussi de la manière dont les personnes de cultures différentes entrent en relation: les situations dans lesquelles s'établissent des contacts interculturels obéissent à des règles qui sont propres à chaque culture et qui concernent, par exemple, la proximité et la distance à respecter entre les personnes. Le respect ou non de ces règles donne souvent lieu, même inconsciemment, à des conflits.

Dans les contacts que nous avons avec des personnes socialisées dans une autre culture que la nôtre, nous manquons souvent d'informations et d'expériences, ce qui vaut bien entendu pour les deux côtés.

En conséquence, une pédagogie qui se réclame d'une approche fondamentalement et ouvertement interculturelle doit préparer aux contacts interculturels d'une manière systématique. Tel est l'objectif principal de ce curriculum.

Le contenu et la structure de nos attitudes vis-à-vis de ce qui est «étranger» dépendent de la perception que nous avons de l'autre, de la situation donnée. Au vu de la multiplication des situations dans lesquelles plusieurs cultures se chevauchent, il n'est pas tâche facile d'adopter l'attitude adéquate vis-à-vis de la personne ou de la situation. Bien sûr, ceux qui sont de culture «étrangère» ont à fournir les plus gros efforts d'acculturation pour survivre, dans un sens très large, dans les règles imposées par la culture majoritaire présumée ou réelle. Mais premièrement, ils ne sauront fournir cet effort si nous ne leur en donnons pas la possibilité. Deuxièmement, acculturation ne signifie pas abandon sans conditions de la socialisation dans la culture d'origine. Au contraire, si elle réussit, elle permettra de trouver un équilibre entre l'ancien et le nouveau système. Troisièmement, il va sans dire que s'il y a société multiculturelle, il y a évolution dynamique du système culturel de départ. Une formation à caractère interculturel permet de développer des stratégies pour la maîtrise des situations quotidiennes en mutation constante; elle est le maillon qui fait le lien pour qu'ensemble, nationaux et «étrangers» s'enrichissent mutuellement, dans le respect du principe d'égalité.

Cet aspect est, dans notre module de formation, d'une importance toute particulière, non seulement parce que la domination culturelle va à l'encontre des droits de l'homme, mais aussi parce que la reconnaissance d'une égalité de principe est une condition sine qua non pour que les uns ne soient pas inquiétés ou déstabilisés dans leur «identité culturelle», et que les autres puissent développer leur «moi» dans un environnement socioculturel nouveau.

Défini de la sorte, ce concept vient par ailleurs éclairer celui de «société multiculturelle».

Il signifie, dans cette acceptation, non pas la juxtaposition pure et simple de plusieurs systèmes culturels existant séparément l'un à côté de l'autre, mais au contraire que les individus aient un comportement d'influence interculturelle, qu'ils soient capables, suivant ce qu'exige la situation, de dépasser - non d'abandonner - leur propre système culturel, de l'accorder avec les autres systèmes ambiants, de telle sorte que les conflits et les désaccords ne soient plus perçus comme une menace, mais acceptés comme un défi; qu'ils n'entravent pas la communication et l'interaction, mais leur apportent une qualité nouvelle.

Ainsi définie, la société multiculturelle est donc pluraliste. Elle doit garantir que ses membres soient, dans une large mesure, des individus responsables d'eux-mêmes, libres d'apprendre sur et par les autres, mais aussi libres de critiquer les autres et la différence, tant que la critique ne sort pas des limites du raisonnement démocratique.

5. Travailler dans des situations concrètes de communication et d'interaction

Ceci nous mène à une troisième conclusion pour notre module de formation à caractère interculturel: si les membres d'une société, venus d'horizons socioculturels différents, veulent vivre et travailler ensemble en paix, ils doivent alors être capables de communication interculturelle. En vertu des observations précédentes, cette capacité à communiquer ne peut se développer que sur la base d'un respect mutuel, ce qui signifie qu'une pédagogie interculturelle doit contribuer à ce que l'éducation soit d'abord comprise comme une éducation à la tolérance, car c'est de notre point de vue la seule chance d'acquisition de cette capacité de communication interculturelle.

APPRENTISSAGE
INTERCULTUREL

L'importance de cette capacité de communication interculturelle saute aux yeux, puisque nos modes d'expression - qu'ils soient verbaux ou non - portent la marque de notre culture. A cet égard, le langage a une double importance: d'une part, il est l'expression spécifique de l'identité culturelle; d'autre part, il est indispensable pour la compréhension interculturelle. Il s'agit de plus que d'échanger des mots. La façon d'utiliser le langage est souvent à l'origine de ce qu'on appelle des malentendus: les règles implicites et intériorisées - par exemple pour exprimer des sentiments, pour les gestes qui accompagnent la parole, les séquences question-réponse, le sens de «oui» et de «non», l'affirmation directe à caractère incitatif ou le langage indirect utilisant des images, etc. - posent les mêmes problèmes aux nationaux qu'aux «étrangers». Cela dit, ces derniers ont, en plus, la langue à apprendre.

La compréhension interculturelle ne peut aboutir sans le langage, mais le langage à lui seul ne suffit pas non plus pour la communication interculturelle. Pour cela, il est par exemple nécessaire de connaître aussi les règles de conduite en société qui sont spécifiques à chaque culture. Si les «étrangers» ont ces problèmes avec nous, tout au moins pendant une période prolongée après leur arrivée, nous les avons aussi certainement avec eux, même s'ils portent moins directement à conséquence.

6. L'apprentissage interculturel: apprendre pour l'action

Dans ce contexte, la mission de la pédagogie interculturelle est de proposer des terrains d'apprentissage et de réduire sensiblement l'écart entre ce que chacun sait habituellement et la part de ce savoir qui sert à l'interaction sociale de tous les jours (voir chapitre IV).

La maîtrise de la communication interculturelle est la compétence la plus fondamentale que ce module de formation a pour mission de transmettre.

Évitons tout de suite tout malentendu: la capacité de communication interculturelle ne signifie pas qu'il faille accepter tout ce qui émane d'une culture différente: nous sommes convaincus que les limites du devoir de tolérance sont atteintes lorsqu'on enfreint ou qu'on ignore le postulat des droits de l'homme individuels et sociaux dans la définition qu'en font les cultures occidentales (voir chapitre I).

La capacité de communication interculturelle, telle que nous l'avons définie, va de pair avec la raison critique non-dogmatique, ceci impliquant qu'il doit être possible d'échanger sur un objet, une situation, de négocier un conflit et de dévoiler les points de vue, voire le système de valeurs sur lequel on se base, sans pour autant tomber dans une discrimination réciproque.

La capacité de communication interculturelle n'est pratiquement jamais innée: elle doit s'apprendre. Les processus éducatifs dans ce contexte ont pour caractéristique l'apprentissage interculturel (voir chapitre III).

Le terme d'apprentissage interculturel est très apprécié ces derniers temps, et pas seulement dans les débats pédagogiques.

Nous assistons à une sorte d'inflation de ses champs d'application, ceci ayant pour effet qu'il est rare que le terme d'«apprentissage interculturel» soit politiquement fondé, qu'il soit légitime au plan scientifique théorique et qu'il soit mis en oeuvre au niveau didactique.

A propos du concept d'apprentissage interculturel, notre point de départ est qu'il ne s'agit pas de mécanismes d'apprentissage particuliers, mais bien de contenus spécifiques et de méthodes adaptées à ces contenus, perçus comme des «stimuli d'une autre culture», dans un contexte d'autre culture, et qui, en raison de leur signification subjective, donnent envie à celui qui apprend d'observer de plus près la situation culturellement «étrangère».

L'éducation à la tolérance est la base de la vie en sociétés multiculturelles, la tolérance étant le motif pour être prêt à changer les attitudes et les comportements face à des situations quotidiennes qu'on peut de moins en moins qualifier d'homogènes culturellement parlant.

Le lien entre l'apprentissage interculturel et la capacité de communication interculturelle est tout naturel, puisque cette capacité spécifique est une condition sine qua non pour une coexistence pacifique dans une société multiculturelle, et qu'il incombe aussi à l'éducation d'aider à promouvoir le développement de cette capacité parmi d'autres. C'est l'apprentissage de la tolérance qui conditionne l'aptitude à la communication interculturelle, qui caractérise l'apprentissage interculturel.

Ceci nous amène à la quatrième conclusion pour l'établissement de notre module de formation à l'interculturel: l'apprentissage interculturel, c'est aussi un apprentissage politique au sens large, dont le principe méthodologique doit être une didactique communicative. Ceci repose sur la thèse selon laquelle l'apprentissage interculturel, quand il se rapporte à des conditions sociales concrètes, ne peut se faire sans entraîner des conflits, car les besoins et les intérêts, qui diffèrent selon les individus et les groupes, et en fonction de leur origine socioculturelle, doivent s'accorder et se négocier, le cas échéant, en raison des différences multiples, les uns contre les autres, étant entendu que l'objectif est de trouver une base solide pour une coexistence dans la coopération.

Conflit, intérêt et solidarité sont donc des catégories politiques qui doivent être l'objet de l'apprentissage interculturel. Elles déterminent tant notre vie de tous les jours que n'importe quelle situation d'apprentissage. Il ne suffit pas d'avoir quelques connaissances des conflits dans la société; il faut que du savoir naisse l'action. A cet égard, les rencontres de jeunes organisées dans le cadre du programme Jeunesse pour l'Europe sont par exemple un outil qui permet d'expérimenter des actions nouvelles dans ce sens.

Les conflits, les intérêts et la solidarité doivent servir de guide au comportement dans le quotidien, dans les rapports avec la différence. La solidarité est donc non seulement une catégorie politique, mais également une compétence d'action qui doit être un des objectifs de l'apprentissage interculturel, car elle signifie faire l'expérience de l'interaction sociale dans une situation d'apprentissage en dépit des différences socioculturelles, et en même temps elle permet le transfert dans la réalité quotidienne.

Il s'agit donc au premier chef de transmettre par le biais de l'éducation interculturelle le plus haut degré possible de capacité d'action, car la complexité croissante des éléments multiculturels en évolution dans nos sociétés accentue la nécessité de faire de cette finalité une réalité. Cette finalité s'exprime dans l'éducation à la tolérance - la tolérance étant, au niveau de l'action et du comportement, le précepte de solidarité à suivre par tous dans le domaine social et politique. Dans ces conditions, l'apprentissage interculturel est toujours un entraînement à la démocratie et toute forme de travail dans le domaine de la jeunesse est toujours dans une certaine mesure un travail interculturel. C'est dans cette perspective que se situe ce module de formation.



APPRENTISSAGE
INTERCULTUREL

II. Identité- Communication-Interaction

1. L'Etat des lieux : Identité, communication interculturelle aujourd'hui.

1.1 Introduction et Définition.

Le développement de phénomènes tels que les radicalismes culturels, religieux ou politiques, des formes atypiques de délinquance, le chômage endémique réfèrent à des modifications des systèmes de valeur sur lesquelles on ne peut que s'interroger. Les modifications observables du lien et du contrôle sociaux dans la plupart des sociétés dites avancées appellent aussi à une réflexion sur les valeurs collectives, sur ce qui fonde actuellement le sentiment d'appartenance, l'identité culturelle, le sentiment national.

Le travail social de Jeunesse n'échappe pas à la nécessité de ce travail culturel et politique s'il veut, dans la construction européenne, participer à permettre à la Jeunesse de se comprendre, de se situer et de participer, dans ce moment de l'histoire où culture ethnique, culture de classe, culture nationale et culture politique sont en mouvement les unes et les autres, les unes par rapport aux autres.

La pratique des programmes Jeunesse pour l'Europe a largement montré quel précieux moment de formation interculturelle pouvait être la rencontre de jeunes de cultures et de nationalités différentes.

Qu'il s'agisse des relations intergénérationnelles, interethniques, de participation sociale, de solidarité, des attitudes face à l'environnement naturel, économique, qu'il s'agisse tout simplement d'éducation, pour permettre aux jeunes de trouver leurs "marques", les apports d'une formation à la communication interculturelle, à l'interaction culturelle sont considérables, comme l'expérience et les évaluations l'ont montré.

La formation interculturelle ne se définit pas seulement par le développement des capacités individuelles de communication et de tolérance, mais aussi par la clarification de la perception au sociopolitique sous-jacent. Les Droits de l'Homme, ceux en particulier des minorités, n'ont pas seulement une dimension culturelle mais aussi politique qui interpelle les groupes sociaux, les Etats, l'Europe et la collectivité humaine. Chaque individu est concerné par le chantier permanent de promotion et de défense des Droits de l'Homme. Il faut faciliter aux Jeunes l'accès aux moyens de participer, c'est-à-dire d'interagir dans la vie sociale. Les niveaux du culturel et du politique sont inséparables dans la formation des futurs acteurs de la société que sont les Jeunes. Il faut proposer des actions de développement des capacités d'acceptation de l'autre sans abandon de soi (dimension culturelle) et d'intervention à partir d'un projet (dimension politique).

Les excès et la déviance de jeunes sont des appels que nos sociétés entendent mal.

Mieux connaître son propre processus identitaire, sous ses deux aspects culturel et politique, est le meilleur outil de comprendre les différences et similitudes de l'autre. Les Droits de l'Homme, ce droit d'être semblable et différent, est probablement le seul et vrai enjeu de l'Europe aux yeux des Jeunes; leur promotion et leur défense valent les efforts à faire pour comprendre les mécanismes et l'interaction de l'identité culturelle, de l'identité nationale, et, pourquoi pas, de la citoyenneté européenne.

APPRENTISSAGE
INTERCULTUREL

1.2. La culture comme production collective

On peut prendre appui sur une première définition telle que: la culture est la somme des valeurs, des normes et des significations partagées par les membres du groupe et déterminant les conduites, les comportements et les actes. De cet ensemble implicite, partagé par les membres d'une communauté culturelle se dégagent les règles concrètes d'orientation pour l'interaction, la communication et les rapports entre les personnes. Ces règles sont culturellement spécifiques, agissant selon Thomas dans chaque culture comme des "standards culturels agissants". Ils apportent à chaque membre d'une culture une orientation pour un comportement propre et la possibilité pour eux de juger la normalité de telle conduite, son côté typique, ou encore de distinguer ce qui est acceptable de ce qui est à rejeter en matière de conduite. Les variations et dérivés de ces standards seront répertoriés et rejetés comme anormaux, inhabituels ou étrangers, etc...

Les plus centraux de ces standards culturels sont ceux du large domaine de la perception, de la pensée, du jugement, du contact et de l'échange, standards centraux pour la perception et l'appréciation interpersonnelle.

Les standards culturels principaux agissent comme théories implicites et sont intériorisés au cours du processus de socialisation. Ce "savoir", acquis au cours de la socialisation, sur les normes et les règles de comportement donnent à l'individu une sécurité de comportement en toute circonstance. De là viennent ces formes de comportement "culturel" le plus souvent inconscient. Il se passe souvent au niveau conscient un sentiment indéfini, vague, quand une personne croit s'être conduite de manière fautive, "à côté". La culture instaure d'après Niklas la plausibilité, la conformité, la régularité, la prévisibilité des relations et leur normalité. Elle apporte à l'individu un allègement parce qu'il n'a pas à décider à nouveau dans chaque situation et peut à chaque fois se référer à des normes comportementales éprouvées. D'après Luhmann, les normes culturelles réduisent la complexité de la réalité qui, autrement, surchargerait le psychisme de l'homme. La prévisibilité et la réciprocité du comportement de l'autre est la condition de la confiance.

Si la culture d'un groupe peut être considérée comme le répertoire des significations symboliques, alors elle sert à orienter la relation dans la vie sociale. Ainsi les rituels de communication sur les lieux de travail renvoient aux rapports des travailleurs entre eux; les styles et les formes "maison" repèrent les manières de vivre de cette société. Selon Auernheimer, ce système d'orientation doit garder sa fonction, "aussi il doit changer avec le changement des modes de vie". La culture est engendrée dans la rencontre entre les conditions de vie régies par des comportements sociaux définis et les traditions existantes. C'est là que résident leur ouverture et leur évolutivité. En raison du caractère symbolique, chaque élément culturel est ambigu, c'est à dire ouvert à différentes significations et articulations. C'est pourquoi la culture est le champ de bataille de la signification entre différentes directions et articulations pour le pouvoir. De même, le choix des thèmes dominants d'une culture dépend tout à fait des modes de vie et de la discussion culturelle parmi lesquels les penseurs, poètes, multiplicateurs et leaders jouent un rôle central.

Les processus culturels peuvent être définis comme un travail collectif sur les valeurs culturelles.

APPRENTISSAGE
INTERCULTUREL

1.3. La nation comme production culturelle

Quand Bloom définit l'identité nationale comme la somme des caractères, institutions et symboles avec lesquels peut s'identifier le ressortissant d'une nation, il définit une catégorie particulière de standards culturels. Dans l'absolu, il s'agit là de caractères, institutions et symboles d'ordre politique; les symboles d'une culture nationale donnée qui posent pour un ressortissant des références centrales par comparaison à d'autres cultures nationales données.

Pour Ropers cela veut dire qu'il y a un besoin profond de s'identifier avec les normes du groupe de référence dans lequel l'homme croît. "Ne constitue la nation que ce avec quoi les ressortissants s'identifient sur une longue période. Indispensable à sa formation, la continuité et le changement des nations et des identités nationales est leur fonction politique: au plus tard depuis la révolution française ils servent à mobiliser les grands groupes et à les intégrer dans la règle d'un territoire déterminé. Depuis lors, l'organisation des nations en Etats nationaux apparaît comme la forme "normale" de l'organisation politique. Pour Giesen, la nation comme sujet fondateur de l'histoire ne trouve sa forme politique dans l'Etat/Nation que dans le milieu du XX^e siècle. Depuis, l'Etat/Nation se présente comme la forme normale du développement vers le moderne. Sa réalisation peut cependant être ralentie ou accélérée, mais elle reste enfin une voie incontournable vers la modernité. Cette opinion n'est plus partagée aujourd'hui. La nation peut être considérée comme fortement constructive d'histoire, mais en aucune façon incontournable, de l'identité collective, qui n'est pas une donnée naturelle, mais se construit socialement comme produit de conditions historiques particulières et d'acquisitions culturelles spécifiques. Ropers définit la Nation comme l'un des concepts les plus achevés de l'intégration culturelle et politique des masses depuis près de deux cents ans. La cause première en est que la création d'Etats/Nations territoriaux composites paraissait la forme la plus adaptée pour réformer les comportements féodaux des XVIII^e et XIX^e siècles et faciliter le développement économique. A dire vrai ce ne fut pas un processus homogène. Sur la base de cette inégale précarité politique et de développement culturel, beaucoup de nations se sont dessinées tout d'abord dans la lutte pour un ordre étatique unique et fondé sur le droit, comme par exemple la France ou les Etats-Unis, d'autres plus fondés sur des caractéristiques communes éthiques et culturelles, comme l'Allemagne. La non-précocité de la croissance des Etats/Nations, les perceptions différentes des avant-coureurs et des retardataires sur le chemin de l'Etat/Nation stimule les images particulières et les représentations des particularités nationales/identité se dégage ici avant tout de la nécessité de la délimitation et de la différenciation, et croît avec l'unité politique et nationale vers une particularité de style culturel quand ce n'est pas vers la suprématie. D'où Ropers conclut que, sous l'empreinte de cette concurrence, la concurrence des Etats/Nations conduisait, de façon naturelle, aux mouvements nationalistes, à un nationalisme exacerbé, idéologique et installait un processus hautement ambivalent. " D'un côté il représente un mouvement en avant pour la disparition des structures féodales et pour la libération et l'égalisation des chances dans les nations, mais de l'autre il est dangereux, potentiellement jusqu'aux attitudes agressives vis-à-vis de l'extérieur.

1.4. Personne, sujet, citoyen

L'identité culturelle de la personne se développe avec le processus de socialisation au cours duquel le "moi" devient aussi "nous", quand le sentiment d'appartenance aux différents groupes sociaux se développe. Le groupe familial avec ses caractéristiques, ses valeurs, son organisation de la communication de l'échange et du pouvoir, s'inscrit lui-même dans une réalité locale plus vaste qui elle-même a ses propres caractéristiques. De même à partir de la première expérience sociale que représente la scolarisation se développe une socialisation "inter pares" où l'enfant acquiert de nouvelles normes, de nouveaux outils d'intervention dans le groupe.

A partir d'une certaine densité de son expérience sociale personnelle développée dans les différents groupes d'appartenance - qu'ils soient obligatoires, non électifs, comme la famille, l'école, l'atelier ou le bureau, ou affinitaires, électifs comme

APPRENTISSAGE
INTERCULTUREL

les groupes d'amis, de "copains", le syndicat, les groupes volontaires associatifs de loisirs ou d'activités - la personne aura acquis plus ou moins la conscience d'appartenir au groupe social global " national" caractérisé par un ensemble de droits et des devoirs, par des zones de contrainte et de liberté.

L'individu, qu'il le veuille ou non, qu'il en soit conscient ou non appartient à un groupe politique qui forge son identité nationale, à partir de laquelle il distingue ce qui est "étranger" de ce qui ne l'est pas.

La citoyenneté peut être définie, en termes d'appartenance, par les rapports de la personne aux pouvoirs qui déterminent ses contraintes et ses libertés ainsi que ses rapports aux instructions qui expriment et relaient ces pouvoirs. Le citoyen se sait ou se sent plus ou moins commandé et orienté. Il bénéficie d'une protection et d'un cadre de vie et de pensée qui lui procure la sécurité nécessaire pour son propre développement, que se soit dans l'acceptation ou la contestation de ce cadre. Le citoyen apparemment le plus passif, ignorant son pouvoir d'intervention, se vivant comme objet naturel de pouvoir, a cependant par sa simple présence dans le groupe social un certain poids, un certain rôle. Le citoyen le plus actif, solidaire et responsable joue aussi un rôle dans la création et l'évolution permanente du lien social par ses acceptations et ses refus, par sa capacité d'intervention sociale.

Il est difficile de dire à partir de quel moment, dans l'histoire, les sujets des princes qui se partageaient et se disputaient l'Europe sont devenus des citoyens. Certes, lors de la Révolution Française, les sujets de sa Majesté sont devenus - et se sont nommés - citoyens. Mais rien n'empêche les Gallois, Ecosseis ou Anglais de se sentir citoyens britanniques et en même temps sujets de sa Gracieuse Majesté. L'histoire des nations européennes peut donner pour chacune des indications sur la constitution en Etats politiques, sur le développement de la démocratie en Europe, pendant les deux derniers siècles de notre histoire. Celle-ci nous montrerait aussi le rôle des "Lumières", le rôle des penseurs dans le développement du concept "philosophique" de démocratie de droit "naturel" face à l'approbation de droit "divin" par quelques-uns du droit des gens et des peuples à disposer d'eux-mêmes. Une première manière de parler de l'Etat consiste à mettre en avant sa nature de personne morale, d'entité juridique et politique possédant un cadre constitutionnel, gardien du territoire à l'intérieur des frontières, espace juridiquement et concrètement organisé avec sa hiérarchie, sa raison et ses secrets (Etat), armée et police, agent, activité spécifique comme diplomatie, services publiques, administration, etc...

On peut voir aussi l'aspect collectif de l'Etat: l'ensemble des citoyens d'une même nationalité participant plus ou moins directement au pouvoir, soumis aux mêmes lois et solidaires dans la gestion politique. Cet Etat/Nation se caractérise moins par sa Constitution que par le consensus qui lui permet d'évoluer compte tenu des besoins et intérêts des citoyens. Il y a généralement tension entre la force entropique de l'Etat, sa tendance à la fixité, et la nécessité d'évolution des peuples.

Face à ces deux aspects de la personne morale Etat/Nation, généralement de plus en plus structurée au fur et à mesure que l'histoire avance, les citoyens représentent, eux, une gigantesque palette de cultures, d'attitudes et de comportements mais ils présentent néanmoins une zone de similitude là où les intérêts et besoins collectifs peuvent être pris en compte malgré l'extrême diversité des intérêts et besoins particuliers.

Avec le perfectionnement de la qualification de ses agents, on a vu l'Etat prendre de l'ossature et renforcer ses tendances et sa capacité à fonctionner pour lui-même. Le même procès est régulièrement fait sous le nom de bureaucratie qui, tout gênant qu'il soit, indique une distance, un fossé qui se creuse entre le citoyen et les institutions dans de nombreux pays; la même distance existe dans l'individu entre ce qu'il voudrait que soient ses intentions et ce qu'il constate qu'elles sont dans leur réalité d'où, souvent, critique, désintérêt ou agressivité. Les Etats existent plus pour eux-mêmes, les citoyens voient moins bien son "utilité publique". Les laissés pour compte de l'intérêt général plus particulièrement (handicapés, chômeurs, malades...) ne trouvent pas le retour concret de l'attention de l'Etat à leur égard.

APPRENTISSAGE
INTERCULTUREL

2. La socialisation, base de la culture.

Pour qu'il y ait chez l'individu le sentiment d'appartenance à des groupes sociaux et les moyens de communiquer à l'intérieur de ceux-ci, il faut qu'il soit socialisé, qu'il ait fait le parcours de l'intériorisation des normes sociales.

Le groupe familial et ses substituts (crèche, nourrice...) sont le lieu d'apprentissage par l'enfant de son altérité (je ne suis plus maman, je ne suis pas mon père, je suis autre) et des moyens de vivre et de faire évoluer cette altérité qui l'éloigne de la dépendance originelle vitale et totale. L'acquisition des moyens de communiquer (langage, comportements et attitudes...) va développer cette altérité et ses règles de conduite. Les modalités de cet apprentissage (plus ou moins grande stabilité émotionnelle des parents, plus ou moins grande contradiction entre leur dire et leur faire etc...) vont plus ou moins favoriser l'évolution "sécurée" et "confiante en soi" de l'enfant.

L'école est d'abord un lieu d'instruction. C'est aussi un lieu de socialisation. Mais l'école tient à la fois du lieu de vie et de l'institution. L'enfant y apprend à des degrés divers ce que lui proposent quatre types de rapports sociaux: vivre avec ses semblables dans un groupe d'âge homogène; vivre le rapport enseignants/enseignés dans la classe avec ses particularités didactico-disciplinaires (développement et répression); le rapport propre des enseignants avec leur hiérarchie, leurs attitudes face au pouvoir institutionnel; les rapports symboliques institution scolaire/élèves dans le microcosme scolaire. Ces variables plus le coefficient psychoaffectif de chacun donneront des résultats spécifiques caractérisant la socialisation résultante au moment où on voudra l'observer. Quand le lieu scolaire vit bien ses complexités et ses contradictions, il peut constituer un milieu favorable. Une école fonctionnant pour elle-même, pour la satisfaction de ceux qui détiennent et exercent un pouvoir d'ordre et de discipline sans que l'élève ait d'autre droit que se taire et obéir, sera un modèle de société autoritaire et rigide dans la socialisation d'un enfant pour qui l'école est naturellement le reflet du monde, de son organisation et de ses valeurs.

Quand pour un individu ou un groupe d'individus (par exemple des jeunes de la périphérie de telle agglomération urbaine) la famille est éclatée (mais où sont passés les modèles parentaux nécessaires pour affronter les échéances de la maturation affective et sexuelle et leurs ébranlements, les changements profonds qu'elles entraînent), l'école est refusée (avec des taux d'échec ou de refus impressionnants), la politique est discréditée ("ils ne pensent qu'à s'en mettre plein les poches, ils se fichent de la population, on ne peut pas les changer, ils sont tous les mêmes!) toutes les conditions sont réunies pour que se révèlent de grandes carences de socialisation, d'identification, avec deux contre-dépendances classiques: les fondamentalismes religieux ou nationaux et la délinquance/autodestruction.

Aux yeux des jeunes, quand la classe politique agit en cohérence entre éthique et pratique elle est crédible. Quand elle affiche son éloignement de l'éthique sociale au nom de laquelle elle doit agir, elle cesse d'être crue. Quand ses propres dérives deviennent pour elle "normales" (par amnistie, par pression politique...), ces dérives sont culturellement sensibles.

Si en outre l'emploi est introuvable ou aléatoire (alors qu'il fut facteur important de socialisation) et sa fonction nourricière non remplie, le tableau du désarroi et de l'abandon de certains jeunes est complet.

APPRENTISSAGE
INTERCULTUREL

3. Culture et Politique.

Les forces instituantes de la conscience politique ont été la protection apportée par l'Etat aux individus contre les ennemis de l'extérieur et de l'intérieur. Ce sont également toutes les dispositions prises pour organiser la vie sociale, les rapports entre les personnes et les groupes de personnes tant dans le domaine des activités économiques que dans celui de l'éducation, de la famille, du patrimoine etc..., et toutes les dispositions qui définissent les rapports des individus et de l'Etat. En outre, au-delà de cette organisation protectrice (maternelle) et obligatoire (paternelle) avec ses symboles tels que la bannière derrière laquelle on se groupe et l'hymne national que l'on chante ensemble - symbole qu'il est toujours risqué de brocarder ou de critiquer quand on est étranger- il existe des valeurs constituantes de l'identité nationale. Ce sont ces valeurs nationales, qualités ou défauts que l'on revendique comme spécifiques, sans jugement sur leur réalité (la politesse française, l'humour britannique, la propreté allemande) qui rend compte de différences nationales repères et stéréotypées. En fait, les différences culturelles entre les groupes constituant un Etat sont telles que ces caractères "spécifiques" ne le sont que sur le plan imaginaire.

Les grands créateurs de valeurs qu'ont été la religion de Dieu puis celle de la production industrielle (progrès scientifique et argent) ont créé dans les Etats occidentaux des similitudes culturelles profondes dont les signes extérieurs évoluent lentement. La mentalité "économique" a généralement creusé le fossé entre culture urbaine et culture paysanne agricole. Ce fossé fût déjà creusé au départ par la bourgeoisie (les habitants de villes dotés d'une certaine autonomie), échappant à la tutelle de la noblesse, alors que le monde paysan restait "inféodé", dépendant idéologiquement et économiquement de cette domination de la classe noble.

Les composants majeurs de la culture nationale: système religieux, système de pouvoir civil (consommation, aux loisirs marchands, rapports du faire et de l'acheter, énergie consommée permettent de repérer assez rapidement les points de convergence et de divergence des différents composants de la population dans ce consensus culturel national.

La composante politique (historique, symbolique, géographique) française donne une identité différente de celle d'un Etat récent comme l'Allemagne: le sentiment identitaire y est plus culturel, lié plus à l'histoire des peuples qu'à l'histoire du pouvoir, avec de fortes racines dans l'histoire de la pensée et dans le rapport à la Nature.

Indépendamment des récentes migrations de main-d'oeuvre de pays moins équipés vers les plus industrialisés, les nations européennes sont pour la plupart des melting-pots de tradition, mentalités et cultures, chacune à l'intérieur de ses frontières.

3.1. Identité culturelle et consensus politique.

Les lieux de dispersion et de conflit sont nombreux et actuellement visibles à travers les appartenances politiques, les choix religieux, syndicaux, les goûts et pratiques de loisir, de culture, de vie quotidienne, les regroupements associatifs et volontaires. A l'intérieur de tous ces groupes chaque individu est lui-même un équilibre entre les différents éléments culturels qui fondent sa "socialité" personnelle, son identité, qui lui permettent d'exprimer sa personne dans la connaissance des différents signes, repères, rituels de communication de ses propres groupes d'appartenance.

En ce qui concerne l'identité nationale les lieux d'accord, de consensus se trouvent pour les groupes dans le croisement, dans l'intersection de leur aire culturelle et de l'aire politique, se définissant par le minimum d'intériorisation de l'ordre historique tutélaire et contraignant, avec le minimum d'approbation des codes, rituels et langage qui permettent de se mouvoir dans l'ensemble national.

APPRENTISSAGE
INTERCULTUREL



APPRENTISSAGE
INTERCULTUREL

Quand le consensus politique est fort, les particularismes culturels en sont dominés et les différences culturelles peuvent coexister, se négocier ou s'affronter plus naturellement dans un cadre et dans des limites bien marqués.

Quand l'Etat politique s'affaiblit, se dissout ou se délite, le consensus s'établit sur des bases plus fragiles, plus incertaines. C'est alors que faute de bien sentir le cadre commun de l'identité nationale, les particularismes culturels ont la possibilité de s'exprimer comme force sociale autonome pouvant se substituer à cette absence avec une tendance inéluctable à la domination.

Chaque individu, comme chaque groupe, possède un certain pouvoir d'intervention par son existence même. Il porte une identité personnelle, une identité ethnique, une identité culturelle, une identité nationale, une identité européenne et ce bien avant que n'existe l'Europe politiquement exprimée par des frontières et des lois.

Le poids réciproque de ces dimensions aboutit naturellement à un équilibre tout à fait spécifique à chacun en même temps qu'il génère une adhésion à un modèle commun. Celui-ci se manifeste en particulier dans le rapport à l'étranger, dans la comparaison immédiate avec l'autre quand il est étranger.

L'identité nationale agit par rapport aux autres dimensions de la personne (ethnique, culturelle, idéologique) comme cadre à l'intérieur duquel peuvent s'exprimer les différences, le besoin de reconnaissance et de liberté, la revendication de la dignité.

Les groupes dominants (les plus riches, les plus anciens, les plus installés dans l'histoire et dans le territoire, les plus intéressés au fonctionnement de la machine politico-économique) s'efforcent généralement d'imposer leurs valeurs et d'installer une permanence alors que le consensus est toujours fait d'équilibre instantané dans une évolution permanente que l'histoire elle-même montre bien (histoire de mentalité, de pratiques sociales, du droit, des institutions).

Toute cette mouvance fait ressortir le parallélisme entre l'interaction des personnes dans un groupe social donné, l'interaction intermédiaire des groupes entre eux pour créer des niveaux d'appartenance et d'identification culturelles et ce à plusieurs niveaux.

Au niveau de l'objet (observable par ses signes et ses symboles) il doit y avoir cohérence entre l'identité nationale et l'identité culturelle pour qu'il puisse y avoir consensus. Au niveau du sujet (du vécu) il doit y avoir la même cohérence entre les différentes caractéristiques de ce qui fait le collectif et l'individuel. L'évolution actuelle montre bien que quand de trop importantes ruptures de solidarité se manifestent, la paix sociale ou la paix civile sont en danger. La vie personnelle comme la vie des sociétés ne peuvent aller sans conflits. Ceux-ci sont un des moyens de l'évolution. Mais on peut agir de deux manières simultanées. Apprendre à gérer ces évolutions culturelles et politiques, à vivre dans une sécurité non pas menacée mais relative comme est relatif tout équilibre. On sait trop où mènent les nationalismes radicaux comme d'ailleurs les cultures radicales.

Ceci peut être l'ambition d'une éducation ouverte sur la construction du futur de la dignité et des droits de l'homme. L'école elle-même a un grand pas à franchir pour connaître son ethnocentrisme et entrer dans une formation culturelle, moule d'une identité consciente qu'elle est une des clefs du processus de transformation politique. C'est là que se pose la question de la formation interculturelle car elle conditionne les rapports interpersonnels ainsi que le consensus politique suffisamment éclairé pour qu'il permette à tous de trouver leur place dans leur pays et dans l'Europe.

4. Conclusion

Force est de constater l'incapacité actuelle des instances internationales ou multinationales à régler les conflits nouvellement apparus en Europe ou ailleurs dans le monde. Ce n'est pas seulement par défaut de courage politique ou de motivation économique. L'égoïsme (ethnocentrisme) qui caractérise la position des interlocuteurs politiques dans ces instances tient aux cultures nationales qui les sous-tendent. En tant que personnes, ils portent des valeurs largement partagées, mais leur pratique de représentants nationaux est conditionnée par les "intérêts nationaux" différents. En tant que personnes ils sont également conditionnés par une perception "nationale" des enjeux de la paix dans le monde, de la construction européenne, de la solidarité internationale, du partage de richesse ou de l'équilibre économique.

Dans l'état culturel des mentalités il ne peut en être autrement car les mandats de ces politiques (les Peuples) vivent les mêmes égo/ethnocentrisme, les mêmes craintes du changement, les mêmes difficultés de trouver les solutions opératoires positives aux problèmes nouveaux (réduction de l'emploi, marginalité, exclusion...), ou permanents (violence raciale, affrontements ethniques, guerre économique...)

La construction européenne demande des modèles politiques nouveaux et élargis. Motivation et courage politiques et économiques ne suffiront pas. Il faut de nouveaux outils de compréhension des enjeux de communication et d'action communes aux parties prenantes (les politiques et leurs mandats). Ce besoin touche directement la politique éducatrice des Etats de l'Union Européenne dont on attend l'incitation à une participation active et responsable de la jeunesse. Celle-ci a besoin de modèles et de moyens pour un projet de Société aspirant à une Europe démocratique dans une perspective "post-nationale".

Toutes les mutations sociales et culturelles appellent de la part des personnes et des groupes de nouveaux horizons mentaux, de nouveaux cadres de référence. Nos Sociétés sont multiculturelles, elles appellent une éducation multiculturelle. La pédagogie et l'éducation monoculturelle n'ont plus lieu d'être.

Mais le multiculturel n'est pas l'addition des systèmes monoculturels. Il est évolution, assimilation additive, processus vivant.

Les citoyens actifs et responsables que les Etats veulent faire de leur jeunesse ont besoin d'une identité, d'une citoyenneté, d'un lien social qui dépassent (sans les renier) les limites des espaces nationaux déjà multiculturels.

Pour dépasser les situations vécues de cultures fragiles et menacées, de l'étranger menaçant, il est nécessaire de faire travailler les jeunes sur les processus complexes (comme il a été montré) de formation de l'identité personnelle et du consensus national. Pour dépasser et désarmer les affirmations brutales et agressions d'identités personnelles, ethniques ou nationales, il est nécessaire de donner la possibilité aux jeunes de connaître ce processus et de percevoir que la seule similitude avec l'autre est un refuge et que dans la différence interpersonnelle gît le potentiel vital d'évolution des groupes sociaux. La nature n'a pas attendu le siècle pour condamner les mariages consanguins (dans la similitude) à la dégénérescence et aux crétinismes. Sans le savoir, nous sommes déjà à l'époque du métissage, facteur de renouvellement.

Dans la construction européenne nous sommes dans la même situation qu'il y a bientôt cinquante ans quand les pays de l'Europe ont eu à se reconstruire. Il a fallu inventer ceux qui allaient recréer une culture militante.

Tout cela ne peut s'apprendre comme un programme scolaire. C'est de vie et d'expérience qu'il s'agit. C'est de communication et d'interaction, de solidarité et de responsabilité qu'est faite cette formation.

De vieux schémas de pensée, les médias et nombre de pratiques sociales s'y opposent. C'est dans des situations pédagogiques adéquates que peuvent être révélés les potentiels constructifs de la Jeunesse pour une Europe sociale et, avec ces potentiels être éveillé l'espoir et, avec l'espoir, le mieux-être dans le début du siècle qui vient.

APPRENTISSAGE
INTERCULTUREL

III. Pédagogie de l'apprentissage interculturel.

1. Le point de départ d'une approche pédagogique

Suivant les réflexions énoncées plus haut, culture et identité ont été définies comme des processus sociaux dynamiques qui obligent une culture à s'adapter à des conditions de vie changeantes et où l'individu, dans un processus de socialisation permanent, se voit confronté à des attentes sociales en mutation constante. L'identité n'est ainsi pas acquise d'une façon définitive, mais doit être reconçue continuellement comme un acte créatif tenant compte des attentes nouvelles et des identités différentes des partenaires dans l'interaction. L'individu crée de ce fait quelque chose de nouveau, à savoir son analyse biographique en fonction de la situation actuelle.

Si l'identité peut ainsi être comprise comme un résultat de processus sociaux, elle peut également être définie comme un facteur d'influence et de formation de l'environnement social. L'obligation de surmonter dans la vie quotidienne les divergences sociales et de correspondre à des attentes différentes mène vers une critique des situations non satisfaisantes, à la négation des normes non concordantes et crée un espace permettant une redéfinition des symboles déterminant le comportement et un changement créatif des systèmes de valeur existants. C'est à partir de cette analyse que l'éducation politique et l'apprentissage interculturel développent leurs approches pédagogiques.

1.1. Les conditions à l'apprentissage interculturel

Il existe des situations d'apprentissage interculturel qui ne sont pas le résultat d'un processus d'apprentissage ciblé et structuré, mais qui sont plutôt issues de transferts plus ou moins réussis de contenus culturels différents dans le propre système de référence.

Sternecker fait en relation avec Habermann-Schmidt la différence entre 3 niveaux d'une telle réinterprétation:

- La transformation et l'intégration de contenus culturels différents dans le propre système d'interprétation. Le changement des propres valeurs constitue la condition à une intégration réussie des contenus culturels étrangers, qui n'est pas vécue comme un danger pour la propre identité mais plutôt comme un enrichissement personnel.
- L'acceptation et la reconnaissance d'autres cultures avec des modes d'interprétation différents et étrangers comme la réalisation d'un potentiel humain commun. L'apprentissage interculturel avec comme objectif l'acceptation, réduit l'angoisse devant l'étranger, arrive à surmonter une pensée unidimensionnelle et favorise finalement un usage réflexif du propre système de référence.
- La condition pour toute acceptation et tout changement sera la délimitation de contenus culturels différents. Cette délimitation consciente par rapport à des cultures étrangères est définie comme la capacité de différencier d'une façon consciente les éléments étrangers et les éléments propres.

Ce n'est que dans le cadre d'une telle distanciation qu'une réflexion critique des propres traditions et de leurs liens avec la réalité devient possible. Finalement par cette reconstruction de la propre identité culturelle il devient possible d'arriver à une conscience plus profonde sur les propres attitudes, valeurs et modes de vie qu'il sera possible d'abandonner ou non.

Cependant il y a beaucoup plus de chances que la rencontre avec une culture étrangère se termine par un processus d'exclusion. En règle générale l'exclusion

est dans ce cas accompagnée de préjugés. Les préjugés sont appelés dans ce cas à justifier émotionnellement la préservation des limites culturelles. La culture étrangère est présentée comme erronée, ce qui justifie son oppression, répression ou même destruction. Les préjugés, le chauvinisme, les blocages de la perception ou l'impérialisme culturel peuvent être considérés comme exemples d'un tel faire.

Selon Schmidt l'analyse réflexive du propre système de référence culturelle permet de se détacher de la réalité immanente pour être capable de constater les innombrables liens, interdépendances et transformations qui constituent le berceau de nos traditions. Par cette analyse on arrive à enlever à la société toute attribution à une origine naturelle pour la comprendre comme une construction humaine. Cette capacité d'analyse ne développe pas seulement un sens critique vis-à-vis du propre attachement culturel, mais elle constitue aussi une condition à la reconnaissance des autres cultures. Ce n'est que par l'expérience de percevoir le propre horizon comme un produit issu d'une tradition spécifique, que ne sera créée l'ouverture vis-à-vis d'autres horizons culturels. Ce n'est que par la perception des autres à un niveau équivalent, qu'on réussit à construire qch. de commun. Cette distanciation consciente par rapport aux autres cultures constitue donc un facteur important pour arriver à une distance par rapport aux propres systèmes de valeur culturels, afin d'en tirer par une comparaison critique avec des systèmes de valeur universels de nouvelles possibilités de réalisations. L'apprentissage interculturel serait ainsi un facteur permanent de création et de développement d'identité culturelle. Schmidt fait remarquer que le fait d'accepter qu'une identité culturelle fasse partie de chaque identité personnelle réduit une angoisse potentielle, puisque l'existence même de cette identité ne sera plus mise en question. Dans la même mesure où cette menace disparaît, la nécessité de se comporter selon un système rigide disparaît, puisqu'une menace pesant sur une partie de l'identité mettra toujours en péril le système identitaire dans son ensemble.

Haller pense que les compétences suivantes sont indispensables pour tout apprentissage interculturel:

- Acceptation des propres origines culturelles et de la sélectivité de la perception, de la pensée, du jugement, des sentiments;
- Acceptation de la nécessité de développer des solutions aux questions sociales dans un débat commun rassemblant des personnes et des groupes d'origines diverses avec des grilles de sélection différentes afin d'être à même de changer de perspectives;
- Capacité d'écouter, d'accepter et de comprendre des perspectives divergeant des perspectives personnelles;
- Accepter l'autre comme équivalent, avec des droits égaux et comme ayant les mêmes compétences ;
- Renonciation par un processus de compréhension à une mentalité d'accaparement qui ferait disparaître l'altérité et l'élément étranger;
- Capacité de supporter ce qui est étranger aussi comme mise en question personnelle.

Pour être à même d'entrer en relation avec un partenaire d'une culture différente, l'individu doit concevoir de nouveaux systèmes d'interprétation, en partant des propres modes de pensée, interprétés dans un contexte nouveau. Les théories divergentes du quotidien devront être harmonisées dans un processus de restructuration cognitif très complexe. Devront aussi être pris en compte les attentes et besoins qui mettent en question les propres systèmes de référence et modes de pensée. La réflexion du propre contexte social et culturel est une condition pour l'acceptation et la compréhension des orientations et systèmes de référence de cultures différentes.

APPRENTISSAGE
INTERCULTUREL

Cette capacité de réflexion critique est un but pédagogique primordial de tout apprentissage interculturel, ayant comme intention d'apprendre des autres cultures afin d'être mieux capable de participer comme citoyen à la construction de sa propre culture et société. Comme capacité individuelle à l'apprentissage interculturel elle fait nécessairement partie intégrante de la construction d'une forte "Identité du moi" (Ich-Identität), qui selon la définition de Krappmann comporte toujours un aspect d'auto-analyse critique de la société. Dans ce sens l'apprentissage interculturel devrait être compris comme un processus pédagogique structuré ayant comme objectif de développer une "Identité culturelle", qui par une réflexion des propres modes de référence arrive à enrichir l' "Identité du Moi".

1.2. L' "Identité du Moi" comme condition et résultat de l'apprentissage interculturel

En suivant le concept d'identité de Krappmann, le développement d'un comportement social approprié ne pourra être défini comme une adaptation aux rôles sociaux existants, mais plutôt comme une création permanente, allant jusqu'à la restructuration complète de l'identité, due à des interactions qui n'étaient plus gérables dans le cadre des modes d'actions actuels.

Notre objectif sera de tirer profit des situations exceptionnelles issues de rencontres interculturelles afin de développer des compétences pour l'action sociale, le comportement et la réflexion, qui, dans le propre contexte social, sont à considérer comme étant à la base de l'autonomie personnelle et de la formation de l'individu. Nous définirons donc l'apprentissage interculturel comme un processus dans lequel un individu s'efforce lors d'une rencontre avec des personnes d'une autre culture, de comprendre leurs systèmes d'orientation spécifiques de la perception, de la pensée, du jugement et de l'action pour les intégrer dans son propre système de référence culturelle et pour en faire usage dans un champ d'action étranger.

L'apprentissage interculturel défini comme analyse consciente d'une culture étrangère, est un processus spécifique de communication et d'interaction orienté de façon intentionnelle. Par analogie aux qualifications de base de toute action sociale décrite par Krappmann, Otten et Sternecker ont essayé de définir les capacités personnelles indispensables qui en tant qu'éléments constitutifs de l'identité culturelle en relation avec la perception, les attitudes et le comportement, sont à la base de tout processus de communication interculturelle réussi.

Empathie

Par empathie on entend la faculté d'intégrer les attentes des partenaires de communication. Pour garantir une communication efficace il faut arriver à faire concorder ses propres attentes ainsi que celles d'autrui. Lors de cet effort de faire coïncider les attentes sociales et les dispositions personnelles à l'action, l'empathie contribuera d'une façon décisive à juger le comportement le plus approprié à adopter dans les conditions actuelles de communication ainsi qu'à estimer les chances de réalisation des propres intentions en respect du vis-à-vis. Dans les rencontres interculturelles la faculté à l'empathie relève d'une importance particulière. Les concernés sont forcés de faire concorder des systèmes d'interprétation et des modes de comportement culturellement divergents afin de parvenir à un système de communication commun.

Ce processus de création de communauté est issu de la faculté de se mettre dans la peau de l'autre et après vérification des propres capacités, de s'adapter. Au même moment la vérification anticipée de ce qui se laisse encore communiquer ou de ce qui peut être rendu compréhensible par le comportement fait partie de l'empathie. Ceci explique le rôle primordial de l'empathie dans tout acte de méta-communication.

L'empathie permet, en s'appuyant sur une faculté à se distancer des propres rôles sociaux, de gérer, lors de rencontres interculturelles, d'une façon active et créative l'altérité du vis-à-vis. L'empathie exige de toutes les personnes concernées des efforts de différenciation importants. Les participants peuvent répondre

à ces exigences d'autant mieux qu'ils sont bien préparés à la rencontre interculturelle. La connaissance d'une autre culture joue un rôle important dans ce contexte. Mais il ne faut pas réduire la faculté à l'empathie à des efforts uniquement cognitifs: un savoir abstrait ne sera jamais suffisant à lui seul. L'empathie comprend au même titre des éléments affectifs comme la tolérance, la créativité, l'ouverture d'esprit, l'absence de préjugés, qui n'arrivent à s'exprimer que dans la communication directe et ne peuvent être acquis que dans la communication interculturelle.

Distance aux rôles sociaux.

Une première condition pour qu'un individu soit capable de construire et de conserver une identité propre, semble être le fait qu'il soit capable de prendre une distance de réflexion et d'interprétation vis-à-vis des normes sociales. L'individu doit être capable de se présenter aux autres en fonction des attentes d'autrui. Mais au même moment il faut qu'il soit capable de montrer qu'il n'est pas totalement identifiable à ces attentes. Ceci exige de la part de l'individu la faculté de prendre une distance par rapport aux attentes des rôles sociaux afin d'être à même de choisir, de refuser, de modifier et d'interpréter. Par cette distance aux rôles sociaux, l'individu est à même de ne pas succomber au destin d'un rôle social, mais de pouvoir le mettre en relation avec le contexte général des autres rôles. Le rôle qui sera repris en définitive pourra ainsi être défini à partir des autres rôles. Il faudra à chaque fois les redéfinir par rapport à leur importance dans le contexte actuel. Ainsi l'individu se voit-il obligé de rechercher en permanence la synthèse de tous ses rôles sociaux.

Dans le contexte des rencontres interculturelles la distance aux rôles sociaux se présente comme la compétence de comprendre ses propres modes de perception et de comportement comme étant culturellement déterminés. Les structures profondes de la propre culture, internalisées et utilisées lors de la communication interculturelle, seront ainsi perçues comme résultat d'un processus éducatif, de traditions, de valeurs et de normes. L'individu sera forcé de développer une conscience de son propre contexte social et d'en déduire à des fins d'anticipation des modes de comportement adaptés. L'altérité devient dans un tel processus de réflexion quelque chose de connu puisqu'elle ne se présente plus seulement comme une réalité étrangère, mais qu'elle peut être déchiffrée à partir de caractéristiques propres. Par contre une capacité insuffisante à la distance réflexive vis-à-vis des propres modes d'orientation culturelle mène rapidement à l'insécurité et ainsi au renforcement des préjugés et des stéréotypes existants. La distance aux rôles sociaux constitue une condition pour les participants à des rencontres interculturelles afin d'être à même de se démettre de leur comportement quotidien, déterminé par leur culture et d'expérimenter d'une façon créative de nouveaux rôles. En même temps elle donne d'une façon critique une indication sur les objectifs culturels et les systèmes de valeur qui ne pourront ou ne devront être abandonnés. En fin de compte elle constitue un prérequis à l'expression des propres intérêts et à la possibilité de les discuter avec des partenaires d'une culture différente.

Tolérance à l'ambiguïté.

Par la distance aux rôles sociaux et l'empathie, l'individu arrive à percevoir et à articuler de nouvelles informations et données contradictoires par rapport à la situation actuelle. Ceci constitue une épreuve non négligeable pour l'individu parce qu'il se voit confronté à des attentes contradictoires. Ces discordances sont déjà perçues entre deux partenaires puisque les attentes réciproques de deux partenaires de communication ne peuvent pas être satisfaites par un consensus aux normes en règle général imparfait. Cette opposition ne se limite pas uniquement au niveau cognitif: l'obligation de s'adapter mutuellement aux attentes réciproques divergentes pour être à même d'arriver à une communication et à un "working consensus" même provisoire, fait qu'aucun acte de communication ne peut jamais satisfaire complètement les besoins des partenaires. Dans chaque communication qui lui procure un certain degré de satisfaction, l'individu se voit aussi obligé d'être en mesure de supporter une certaine insatisfaction. Ce consentement mutuel des partenaires d'accepter l'expression de ces divergences,

APPRENTISSAGE
INTERCULTUREL

tout en maintenant une base de communication commune, rend possible d'une part la création d'identité, mais aussi d'autre part l'émergence de divergences et d'incompatibilités. La tolérance à l'ambiguïté devient ainsi une variable décisive de la création d'identité puisqu'elle présuppose que l'individu soit capable de compenser une insatisfaction personnelle partielle et les tensions qui en résultent. La tolérance à l'ambiguïté constitue une condition pour être à même de se défaire de sa vision sécurisante du monde, sans retrouver immédiatement la sécurité d'une autre vision. Les insécurités et les éléments cognitifs déstabilisants, issus de la confrontation avec des théories culturelles divergentes lors de rencontres interculturelles, ne pourront être vécues qu'en fonction de la tolérance à l'ambiguïté des partenaires concernés. Ce n'est qu'à cette condition qu'ils pourront garder une capacité d'action dans des situations où les routines habituelles deviennent inopérantes et où l'individu se voit confronté à des attentes et des interprétations floues et difficilement identifiables des partenaires engagés. La tolérance à l'ambiguïté engendre la tolérance, là où les propres intentions ne sont pas reprises par le partenaire comme on s'y attendait. Elle mène à une ouverture d'esprit capable de tenir compte des attentes d'autrui, même si dans un premier temps elles se révèlent contradictoires au propre système d'orientation.

Selon Otten et Sternecker, la tolérance à l'ambiguïté est nécessaire:

- pour accepter des éléments insécurisants,
- pour éviter de vouloir terminer unilatéralement les conflits,
- pour être à même de reprendre de nouvelles idées par l'acceptation de l'altérité culturelle et de l'égalité des créations culturelles différentes,
- pour rester disponible à rechercher de nouveaux points d'interprétation communs,
- pour ainsi rendre possible tout changement de comportement et toute action solidaire,
- pour développer sa propre "identité du moi".

Représentation de l'identité

De même que l'empathie, la distance aux rôles sociaux et la tolérance à l'ambiguïté sont des éléments constitutifs de l'"identité du moi", ils sont de ce fait liés étroitement à toute relation humaine. On peut considérer la compétence communicative comme étant le support par lequel ces éléments sont acquis. La compétence communicative devient ainsi elle-même facteur déterminant de toute action sociale. Krappmann souligne l'importance de la parole dans ce contexte. C'est l'envergure et la qualité du langage qui déterminent l'envergure et la qualité de l'effet des autres éléments. La capacité à l'usage réflexif du langage constitue une condition à toute interprétation et entente de l'acte communicatif, en un mot, à la capacité de pratiquer la métacommunication.

Comme il s'agit dans les rencontres interculturelles en fin de compte de négocier de nouveaux modes d'orientation, il revient à la compétence communicative une importance primordiale. On sera donc forcé de considérer en premier lieu, lors de rencontres interculturelles, les compétences linguistiques et les connaissances de langues étrangères des partenaires. En effet dans de nombreuses publications il a été retenu qu'un manque de connaissances de langues étrangères peut constituer une barrière importante à toute compréhension interculturelle. La communication interculturelle ne peut être résumée dans ce contexte à des connaissances de langues étrangères, mais elle dépend surtout des conditions d'apprentissage liées à la situation et à la dynamique de groupe de la rencontre en question. Les approches permettant de dépasser les barrières linguistiques relèvent donc plutôt d'une approche socio-pédagogique que d'une méthode didactique à l'apprentissage de langues étrangères.

Selon Otten même des interprètes parfaits n'arriveront pas à traduire les spécificités linguistiques, car des homonymes peuvent avoir des significations différentes dans deux langues différentes.

Aussi les modes de pensée et les émotions ne peuvent être que très difficilement communiqués à autrui. Les émotions engendrées par une situation concrète et les expériences encourues influencent d'une façon beaucoup plus significative la communication que ne le fera apparaître la communication verbale. La communication interculturelle devra donc toujours tenir compte à côté du niveau cognitif, du niveau émotionnel, de l'expression verbale des émotions, intérêts, expériences et observations.

Définir la compétence à la communication dans un contexte interculturel revient à la définir à la métacommunication interculturelle. Ceci souligne l'importance qui revient à la communication sur les problèmes issus de relations interculturelles et qui ont leurs origines dans l'interprétation divergente de la réalité en fonction des systèmes d'orientation culturellement différents des partenaires. La métacommunication reste le seul moyen pour rendre conscient la structuration consciente ou inconsciente de la réalité par les participants. Treuheit voit même une dépendance directe entre le niveau de l'apprentissage interculturel et le degré de métacommunication réalisé.

Dans les chapitres précédents nous avons essayé de définir les prérequis pour le développement d'une compétence à la communication dans un contexte interculturel. Au chapitre suivant nous essaierons de mettre en pratique dans un objectif d'apprentissage interculturel ces éléments clés de toute action sociale.

2. Développement d'une méthode didactique d'apprentissage interculturel.

2.1. L'apprentissage interculturel comme une forme spécifique de tout apprentissage social.

Lors du développement de ce module destiné à la formation d'animateurs de jeunesse nous sommes toujours partis du principe d'un apprentissage actif. En d'autres termes l'apprentissage culturel devra être vécu d'une façon active durant le stage de formation. L'implication active des participants dans ce processus d'apprentissage interculturel qui se fera en alternance avec des phases de réflexion critique sera ainsi une partie intégrante du processus d'apprentissage. Durant cette phase de la formation les stagiaires seront appelés à analyser avec une certaine distance la dynamique du propre groupe ainsi que l'implication personnelle. Il leur faudra vérifier comment les étapes du processus vécu pourraient être transférées à des rencontres interculturelles de jeunes. Une attention particulière devra être accordée à la dynamique de groupe, puisque le changement perpétuel entre des phases d'apprentissage interculturel et des phases d'auto-analyse critique impose de sévères exigences aux participants. Il est important de se rendre compte que ce processus même d'auto analyse critique est soumis à l'influence d'une perception liée au contexte culturel des participants. Les exigences qui viennent d'être formulées à l'égard des participants sont en fait les véritables conditions et prémisses à un apprentissage interculturel, puisqu'elles exigent que le déroulement du stage fasse partie intégrante d'un processus d'apprentissage interculturel.

C'est ainsi qu'un stage de formation devra selon Otten satisfaire à la plus importante revendication d'une didactique de l'apprentissage interculturel: "développer d'une façon systématique la compétence à la communication dans un contexte d'apprentissage social." En effet il faut éviter de développer uniquement des compétences cognitives, puisque ceci serait contraire à toute interaction sociale qui inclut toujours des aspects d'actions, donc des éléments émotionnels et pragmatiques. Une compétence sociale déficiente liée à une information convenable ou inversement une information déficiente liée à une compétence sociale acceptable empêchent au même niveau toute mise en pratique des connaissances. Implication personnelle, objectivité, comportement ne peuvent être dissociés.

APPRENTISSAGE
INTERCULTUREL

Dans l'élaboration d'une telle méthode didactique le champ pédagogique est défini comme un ensemble de structures, conçu de façon à permettre et à développer d'une façon consciente une approche aux structures de communication et de comportement tendant à renforcer la participation sociale consciente et critique et à analyser ouvertement les résistances et limites personnelles, sociales, structurelles.

Si le développement de la capacité à l'action et à l'interaction dans des situations interculturelles est désigné comme objectif principal d'un stage de formation à l'apprentissage interculturel, on arrive à déduire des objectifs pédagogiques à partir de l'éducation sociale.

Les objectifs de Iben, issus d'une approche générale d'éducation sociale, confirment surtout au dernier point l'importance des réflexions précédentes:

1. apprendre à se connaître soi-même, ses propres capacités, possibilités, désirs, buts et évaluation de sa propre situation sociale;
2. permettre la prise de conscience de sa propre situation sociale, par la connaissance des liens, intérêts et origines, par l'observation et l'analyse détaillées de l'environnement social;
3. développer la capacité à la communication, la verbalisation des sentiments et intérêts propres, d'expériences et d'observations, le développement de la connaissance des symboles du langage verbal et non-verbal, compréhension des conditions réelles aux formes de communication et capacité à la métacommunication;
4. étendre la capacité à l'interaction et à la compétence d'action par le développement du Moi, de la tolérance à la frustration, de la résistance, de la créativité et de la curiosité, de l'auto-analyse et de la réduction de l'égo-centrisme, par la réduction des préjugés et le développement de l'empathie et de la capacité de gérer les rôles sociaux, par le développement de la capacité à la coopération et à la solidarité, de la capacité de gérer les conflits d'une façon rationnelle, par l'apprentissage de modes d'interaction et de stratégies d'action.

Un curriculum destiné à l'apprentissage interculturel dans le cadre de la formation d'animateurs de jeunesse doit mettre des accents spécifiques, surtout en ce qui concerne la situation spéciale de l'éducation non formelle, en dehors des structures scolaires.

Partant de notre définition de l'apprentissage interculturel comme d'une forme spécifique de l'apprentissage social en général et suite à nos réflexions sur les compétences de base pour le développement de l'"identité du moi" et leurs caractéristiques dynamiques en relation avec les situations de rencontres interculturelles, nous allons essayer d'établir une opérationnalisation didactique des objectifs pédagogiques. Selon Otten ceci doit être établi d'une façon concrète pour les domaines des attitudes sociales, des modes de perception et du comportement qui en résulte et qui est la concrétisation de la distance au rôles sociaux, de l'empathie et de la tolérance à l'ambiguïté.

Cependant lors de l'opérationnalisation suivante il faudra toujours avoir en vue l'interdépendance réciproque des trois domaines: Les attitudes doivent être comprises comme des éléments régularisateurs du comportement; les attitudes sociales ont comme objectif d'influencer le comportement pour faciliter l'orientation dans le quotidien. Les attitudes sociales ont donc une composante cognitive, qui comme une représentation interne de la réalité nous amène à nous rendre compte des perceptions, savoir, opinions et convictions du quotidien; une composante émotionnelle qui est liée étroitement d'une façon positive ou négative à cette représentation et une composante associée directement au comportement.

APPRENTISSAGE
INTERCULTUREL

ATTITUDES

- faculté de percevoir les attitudes comme un résultat du processus de socialisation individuel et social, voir culturel; - apprendre à interpréter les comportements de soi-même et des autres comme une expression des attitudes;
- faculté de rester ouvert vis-à-vis d'une situation inconnue - apprendre à formuler et à communiquer ses propres intérêts - être conscient des différentes fonctions d'un comportement;
- capacité d'analyser d'une façon rationnelle les comportements des membres de son propre groupe ainsi que d'autres nations;
- capacité et disponibilité d'expliquer la genèse de son propre comportement, pour qu'il puisse être justifié, refusé ou compris - capacité d'accepter la différence d'autrui et d'en tirer profit le cas échéant;
- capacité et disponibilité de percevoir et d'accepter les sentiments comme éléments constitutifs d'attitudes sociales et de se comporter en conséquence.

PERCEPTION

- conscience de l'interdépendance entre structures de perception et processus de socialisation (système d'interprétation du quotidien);
- compréhension de la subjectivité de la perception dans une même réalité sociale et politique;
- conscience de la relation entre le processus de perception et le système de référence socio-culturel, disponibilité d'apprendre à interpréter le comportement dans ce contexte;
- capacité de se percevoir soi-même dans une réalité sociale donnée (distance par rapport aux rôles sociaux);
- capacité de percevoir et d'accepter les autres dans leurs contextes socio-culturels spécifiques;
- capacité et disponibilité de se rendre compte des différentes possibilités d'interprétation du perçu, d'accepter également les interprétations des autres et d'articuler ce vécu;
- disponibilité d'améliorer systématiquement la capacité de perception par l'«action - essai», pourqu'une prise de conscience «raisonnable» devienne possible en tant que condition pour une action sociale (action-essai comme tentative de gérer différentes interprétations).

COMPORTEMENT

- disponibilité d'appliquer des attitudes émancipatoires de mise en question à l'analyse des comportements et d'éviter des jugements de valeur ethnocentriques;
- capacité de développer des comportements interpersonnels caractérisés par la confiance, la sincérité et la curiosité dans des situations nouvelles;
- disponibilité à la coopération;
- disponibilité et capacité à communiquer;
- capacité de se comporter de façon consciente et disponibilité d'analyser de façon rationnelle les effets d'un comportement; - capacité d'analyser le comportement en relation avec une situation et d'adapter son propre comportement à de nouvelles situations;
- capacité de développer un comportement au service du groupe et d'en comprendre les prémisses et les conditions;
- disponibilité à réduire les mécanismes de défense du moi;
- disponibilité à intégrer d'une façon consciente de nouvelles informations et capacité d'en déduire des changements de comportement;
- connaissance de l'interdépendance entre attitudes et comportement et capacité d'exprimer par le comportement une distance critique vis-à-vis de ses propres rôles sociaux;
- capacité et disponibilité de gérer différents styles de penser, habitudes de parler, systèmes de valeurs et formes d'expression affective;
- disponibilité de changer son propre comportement au point de rendre l'action solidaire possible;
- disponibilité d'accepter la réflexion du comportement comme un principe permanent afin de rendre possible l'interaction sociale dans un sens d'action solidaire.

APPRENTISSAGE
INTERCULTUREL

2.2. La communication comme méthode didactique

Malgré toutes les bonnes intentions, une tolérance et une ouverture d'esprit prétendues, le choc culturel enduré lors d'une rencontre interculturelle peut sensiblement réduire les chances d'utiliser d'une façon positive l'expérience d'apprentissage vécue. Aussi à cause d'un sentiment d'insécurité et d'impuissance, pourront apparaître des réactions de défense.

Ainsi Schmidt est-il persuadé que trois facteurs doivent être réunis pour qu'il y ait une chance d'apprentissage interculturel:

- Tous les participants se rencontrent en étant pleinement conscients de leur différence. Ils sont conscients d'appartenir à une culture indépendante et précieuse.
- Tous les participants se rencontrent en étant pleinement conscients de leur ressemblance. Ils sont conscients de vivre dans la même communauté universelle, d'être touchés par les mêmes problèmes.
- Tous les participants se rencontrent en étant pleinement conscients du respect mutuel. L'échange n'est pas vécu comme une agression de la propre identité, mais à partir d'interprétations nouvelles un enrichissement personnel devient possible.

Lors de l'organisation de rencontres interculturelles il faut donner aux participants la possibilité d'exprimer le choc culturel vécu, ainsi que les angoisses et les blocages afin d'arriver à une discussion et une analyse commune. Ainsi ils devraient arriver par une réflexion commune sur les cultures étrangères rencontrées et leurs conditions d'existence, à dépasser des visions ethnocentriques et à développer des vues nouvelles aussi vis-à-vis de leur propre comportement culturel, normalement accepté comme évident.

Treuheit demande de respecter les aspects suivants lors de la conception d'une rencontre interculturelle:

- Tenir compte de la différence des cultures,
- donner des indications sur comment agir dans un contexte interculturel en tenant compte de ces différences,
- en partant d'un concept culturel dynamique, donner des indications sur comment développer une attitude capable de différencier et d'accepter le changement de modes d'action et de pensée déterminées culturellement.

Selon Otten il faut qu'un stage de formation ayant la prétention de développer une didactique de la communication, réponde aux critères suivants:

- appliquer les principes d'un curriculum ouvert,
- rendre possible l'intégration d'expériences pratiques vécues dans le processus d'apprentissage,
- développer formellement la participation active de tous les participants.

L'exigence fondamentale réside dans le fait qu'une didactique ayant comme but de développer la compétence à la communication, se doit d'être elle-même communicative, c.-à-d. la situation pédagogique, permettant de transmettre un apprentissage interculturel, doit elle-même être imprégnée de la valeur et des possibilités d'une communication facilitant le dialogue afin d'arriver à une construction commune de la réalité.

Les situations d'apprentissage interculturel pourront être d'autant plus facilement comprises dans leur valeur exemplaire et transférées à d'autres domaines, que le travail pédagogique se fera en fonction des besoins et expériences des participants et tiendra compte de leur situation sociale actuelle et concrète. Cette orientation pédagogique en fonction des participants doit tenir compte aussi bien de la rencontre actuelle que du vécu quotidien des participants et de leurs possibilités au changement.

En référence à Otten, Sternecker et Treuheit, qui énoncent les principes fondamentaux d'une *Didactique de Communication* ("kommunikative Didaktik"), il faudra organiser les rencontres interculturelles de façon à ne pas se limiter à un échange d'informations interculturel de la part des participants et de faire appel à des interprètes qualifiés ou des moyens visuels adaptés. Il faut tenir compte des processus de communication et d'interaction comme d'un champ d'application spécifique et leur donner le temps et l'espace nécessaire pour pouvoir engendrer une réflexion permettant d'atteindre les éléments constitutifs de l'apprentissage interculturel. Dans ce contexte il ne suffira pas d'arriver à une implication personnelle des participants en désignant les barrières à la communication et les déficits du comportement rencontrés. Les problèmes de communication et d'interaction sont l'expression des relations existant entre les partenaires de cultures différentes. La résolution de ces problèmes pourra créer chez les participants une compréhension profonde pour ces relations. Pour y parvenir il faudra faire appel à un important travail personnel sur la connaissance de soi-même et les différences vécues au niveau des attitudes, de la perception et du comportement. Le savoir sur des intérêts communs des partenaires de communication ainsi que la méta-communication au sujet de ces intérêts, besoins et conditions d'apprentissage constituent selon Breitenbach une condition à l'apprentissage interculturel.

Treuheit propose un catalogue d'exigences didactiques, qui font que l'apprentissage interculturel sera d'autant plus réussi, :

- qu'on sera arrivé à rendre visible en premier lieu la diversité culturelle du groupe international, malgré la recherche de points communs et la synthèse graduelle des attitudes culturelles spécifiques et des objectifs,
- qu'on sera arrivé à faire entrer les différences et contradictions existantes au centre des débats, en intégrant les stagiaires en tant qu'individus,
- qu'on pourra associer le contenu et la méthode de la formation aux expériences et problèmes des participants,
- qu'on sera arrivé à lier la relation de différence culturelle et universalité à un sujet de formation répondant aux aspirations du stage,
- qu'on aura pu rendre manifeste des conflits latents et les prendre comme point de départ de processus d'apprentissage collectifs;
- que le degré de métacommunication sur les contenus, méthodes et le processus d'apprentissage sera élevé.

Les formateurs devront non seulement faire preuve de connaissances de langues étrangères adaptées, d'un savoir sur les pays et la culture des participants, mais aussi être à même de développer une assez grande sensibilité et imagination didactique afin de saisir les possibilités d'apprentissage lors de rencontres interculturelles et de pouvoir réagir de façon variable et adaptée. Ils donneront ainsi aux participants les moyens d'élaborer de nouvelles possibilités d'expériences. Pour arriver à cela une expérience aux méthodes d'animation et de dynamique de groupe est indispensable, puisque aussi bien les problèmes de communication et d'interaction que les conflits et la dynamique de groupe qui en résultent devront être traités, présentés et gérés de façon adéquate.



APPRENTISSAGE
INTERCULTUREL

IV. Ingénierie du module

1.1 Présentation générale des différentes phases.

L'objectif général de ce module est d'apprendre à des individus regroupés en groupes nationaux à coordonner leurs relations de telle sorte qu'ils puissent entrer en contact les uns avec les autres de façon suffisamment prévisible, suffisamment rapide, en fonction de leurs besoins et de leurs apports

Pour permettre cet apprentissage, nous avons repéré la nécessité de travailler sur trois niveaux, qualifiés ultérieurement de phases, bien que le terme ne fasse pas référence à une chronologie. Ces trois phases sont:

1.1.1 La phase de la recherche de la coexistence pacifique, c'est-à-dire celle

- de l'acceptation de l'idée que l'autre peut m'apporter, m'apprendre quelque chose,
- de l'abandon de la peur d'être dépossédé, dominé par les porteurs d'autres cultures,
- de la reconnaissance de l'autonomie culturelle de l'autre.

1.1.2 La phase de la recherche de son identité, c'est-à-dire celle de la prise de conscience que le sentiment de menace de l'autre naît de la fragilité de valeurs qui fondent l'identité personnelle ou celle du groupe d'appartenance.

Il s'agit, après un premier tour chez l'autre, de passer en revue tout ce que l'autre (père, mère, amis, prof, journaux, école) a dit de nous, attend de nous, rêve de nous, considère être bon pour nous. De faire le choix, de dire oui ou non au programme qu'il propose, c'est-à-dire de choisir parmi les valeurs idéales proposées.

1.1.3 La phase de l'apprentissage par l'action, c'est-à-dire celle où la tolérance permet non seulement la coexistence, mais la coopération dans la gestion de besoins et d'intérêts des partenaires, dans la gestion des conflits qui en découlent, et la solidarité qui fonde cette action.

1.2 Présentation générale de la méthode

1.2.1 Recherche d'une intensification du processus d'intégration européenne. La plupart des actions de formation mettent sous compétence européenne, ou structurent de manière supranationale, des modèles pédagogiques nationaux qui s'avèrent souvent inadaptés.

La méthode retenue pour ce module propose de transcender les approches nationales traditionnelles pour faire une ouverture sur la création d'une réflexion européenne originale.

1.2.2 Organisation Interne des phases.

Chacune des phases est présentée en 7 points. Les trois premiers concernant: l'objectif, les enjeux et les problèmes auxquels la phase souhaite apporter un élément de réflexion.

Suit ensuite un point apport théorique qui se situe dans le prolongement des problèmes évoqués auparavant, de façon à apporter une explication théorique aux problèmes soulevés, sachant que ces explications donneront d'autres pistes d'ouverture et faciliteront la recherche de repères organisateurs. En aucun cas ils ne peuvent être assimilés à des cours.

Ex.: en parlant de droit, il sera fait allusion au droit coutumier, au droit écrit, mais aussi au fonctionnement communautaire illustré par des directives et règlements, aux notions de droit inconnues dans les droits nationaux.

Le cinquième point propose une réflexion sur les exercices à mener au cours de cette phase et une réflexion sur le sens et le rôle de ceux-ci.

En effet, dans la mesure où les apports théoriques étaient la traduction des objectifs et des problèmes, les exercices doivent permettre le transfert des apports théoriques dans l'exercice de la vie quotidienne. Ils ont pour vocation de permettre une formation-action s'appuyant sur une communication interactive sur l'expérience personnelle de chacun et sur le vécu du groupe.

En ce qui concerne le sixième point, il donne des indications sur une durée souhaitable pour la séquence concernée avec les avantages ou les inconvénients des solutions possibles.

Le choix de la durée dépendra des objectifs assignés à chacun des cours par l'équipe des formateurs tant par rapport au cours lui-même que par rapport à la place de ce cours dans une formation plus longue.

Le septième point donne des indications par rapport au contenu de l'évaluation dont fait l'objet chaque phase et qui marque la fin de celle-ci.

1.2.3 Articulation de ce cours dans une formation longue.

Lorsque ce cours est intégré dans un cycle de formation, qu'il soit national ou multinational, les formateurs devront définir les pré-requis nécessaires pour l'intégrer.

2 Présentation des phases.

2.1 Phase de recherche de la coexistence pacifique et d'identification des présents.

2.1.1 L'objectif de cette séquence est double:

1. celui de rendre le stagiaire, le(la) participant(e) capable de respecter l'autre dans ce qu'il représente comme altérité, altération, aliénation et différence;
2. celui de permettre aux formateurs d'instaurer un climat de confiance et de sérénité dans le groupe.

2.1.2 Les enjeux de cette phase résident:

2.1.2.1 dans l'acceptation de la rupture que constitue le stage avec les repères habituels de mode de vie, de langue, de communication et de la rencontre avec un autre qui est fondamentalement différent;

2.1.2.2 dans l'acceptation que l'Autre existe, que c'est une donnée et qu'il est une nécessité à sa propre existence, qu'il représente une difficulté qui rend possible l'existence des mots, des idées et de la communication;

2.1.2.3 dans la nécessité pour les formateurs de créer un espace de confiance et de sécurité pour permettre aux participants de risquer la confrontation avec l'Autre. Ceci explique que, dès le départ, les formateurs fassent la preuve de leur rapidité à maîtriser le sujet et les situations dont ils parlent et disposent d'un bagage de connaissance susceptible de permettre les médiations nécessaires;

2.1.2.4. dans l'ambiguïté qui naîtra de l'interventionnisme du formateur pour sécuriser et de la tendance du groupe à prendre un rôle passif ou de consommation.

APPRENTISSAGE
INTERCULTUREL

2.1.3. Les problèmes susceptibles d'apparaître seront d'ordre psychologique:

- de l'inconnu,
- peur de perdre sa propre identité.
- mais aussi liés à des problèmes de culture.

De ce fait, il est nécessaire d'éviter d'obliger les participants à se découvrir devant les autres et d'éviter de se focaliser sur des présentations individuelles importantes, mais au contraire de privilégier tous les moyens qui permettent de débloquer la prise de parole sur des sujets apparemment généraux, en particulier des apports théoriques et des expériences.

2.1.4. Les apports théoriques

devront porter durant cette phase sur:

- Droit coutumier, droit écrit, directives, règlements.
- Histoire de l'Europe., de l'Union européenne, des pays présents.
- Sociologie statistique (réifiante), sociologie transversale (vivante) ex: quels sont les présupposés qui fondent une catégorisation de la jeunesse.
- Psychologie, une culture et une identité ne peuvent être identifiées par l'individu que sur un moi structuré.

Enjeux et processus de cette structuration:

intérêts individuels, intérêts collectifs, solidarité, minorité.

2.1.5. Nature des exercices à proposer:

- exercices de présentation collective avec réflexion sur les préjugés;
- analyse comparative de l'histoire des pays: sous forme de jeux, de questionnaires.

Le but de ces exercices est:

- d'impliquer les participants dans une démarche de formation active et participative,
- de médiatiser la relation en explicitant ce qui est du regard extérieur que chacun porte sur l'autre, les attributs qui lui sont donnés, et en ayant le souci permanent de permettre l'expression sans remettre en cause la personne qui parle,
- de débloquer la parole sur l'autre de façon à pouvoir reprendre ultérieurement tout ce qui a été dit.

2.1.6. **Durée:** Cette phase doit permettre une réelle phase d'expression individuelle et d'expression devant le groupe.

2. 1.7. Evaluation:

L'évaluation de cette phase peut être considérée comme la plus quantitative de ce projet. Elle doit en particulier permettre à chacun de mesurer ses connaissances par rapport aux notions théoriques prévues dans cette phase.

2.2 Phase de la recherche de l'identité et de l'altérité.

2.2.1. L'objectif de cette séquence est:

- de rendre des animateurs capables de communiquer qui ils sont
- de percevoir les conflits et de les gérer
- d'analyser les préjugés
- de réfléchir sur l'ethnocentrisme.

2.2.2 L'enjeu de cette séquence réside dans la capacité que les participants acquerront de parler d'eux-mêmes de leur identité tout en acceptant dans cette discussion l'image que l'autre donnera d'eux, mais aussi dans l'apprentissage de la mise en relation de cette image avec les éléments culturels, sociaux, économiques et historiques qui ont façonné le groupe social d'appartenance.

2.2.3 Les problèmes susceptibles de naître au cours de cette séquence viennent du fait que la recherche d'identité peut conduire au monologue sur soi-même, à la fermeture ou à l'intolérance. Il importe donc de bien faire comprendre que la découverte d'autrui est indispensable pour que chacun apprenne à se connaître.

Par ailleurs, l'identité étant une notion problématique faite de multiplicité et d'unité, les formateurs devront veiller à toujours avoir le souci de permettre une expression multiple, éviter la recherche du consensus et conserver une trace de l'expression de différences.

2.2.4. Les apports théoriques de cette séquence devront aborder des notions telles que:

- ethnocentrisme-universalisme
- notion d'identité: identité collective ou individuelle
- citoyenneté et identité
- acculturation, assimilation, intégration
- interculturel.
- rapports entre cultures: culture majoritaire, culture minoritaire.

2.2.5. Nature des exercices à proposer:

- exercices de présentation (stade plus élaboré)
- exercices de réactions à la perception que les autres ont d'une personne
- entraînement à la prise en compte des idées énoncées par les autres
- recherche des attributs de la société.

2.2.6. Durée:

Cette séquence peut relever d'un simple exercice de prise de conscience. Mais elle peut également en soi constituer une séquence complète de formation avec sa propre logique, intégrant quelques-uns des aspects évoqués dans la phase 1. Il nous semble, dans le contexte actuel de réflexion sur la tolérance, qu'elle ne doit pas être développée en soi, mais rester en étroite liaison avec le travail proposé dans la phase 1.

2.2.7. Evaluation:

L'évaluation de cette phase doit être particulièrement soignée, car elle relève d'une action en profondeur sur la personne. Il faut donc à la fois que chacun puisse mesurer sa propre évolution sans pour autant se sentir obligé d'en rendre obligatoirement compte au grand groupe.

Par ailleurs, cette évaluation doit être utilisée comme un élément d'illustration de la notion évolutive de culture et du fait que chacun ne prend conscience de son identité individuelle ou collective que lorsqu'il est confronté avec celle des autres.

APPRENTISSAGE
INTERCULTUREL

2.3 Phase de l'apprentissage par l'action, de la découverte de la solidarité et de la construction collective.

2.3.1. **L'objectif** de cette phase est de montrer que tout groupe ou toute vie de groupe s'organise autour d'un but et se forme par la combinaison des volontés ou des identités de chacun des membres pour aller vers ce but, de montrer aussi que la réalisation du but sera fonction de la nature de la société ou du groupe créé. Pour certains, la réalisation du but ne sera rien d'autre que l'expression d'un vouloir vivre élémentaire, pour d'autres, il sera le résultat de la maîtrise constante des mutations subies par chacun.

Au-delà de cette démonstration, l'objectif de cette phase sera de rendre les animateurs capables:

- d'agir en situation multiculturelle
- de travailler avec des jeunes sur les attitudes, perceptions et comportements provoqués par la vie dans des situations différentes.

2.3.2. **Les enjeux** de cette phase sont donc:

- l'aptitude à faire travailler les animateurs sur le fait qu'une identité n'est pas menacée quand on en montre les différentes expressions;
- la capacité à créer des situations concrètes de confrontation entre personnes d'origines socioculturelles différentes, permettant une réelle confrontation et développant des aptitudes à l'échange, à la négociation et à l'expression de points de vue différents.

2.3.3. **Les problèmes** posés par les exigences ci-dessus sont tout d'abord les risques d'exclusion à l'intérieur du groupe de formation, qu'ils viennent de la majorité qui exclut ou de la minorité qui s'exclut. Le second registre de risque est celui de la fuite dans un travail parcellisé qui renforce les systèmes de valeur spécifiques ou dans la définition d'un travail à court terme, de préférence technique, qui évite la prise en compte individuelle de l'autre.

2.3.4. **Les apports théoriques** de cette phase aborderont des notions telles que:

- pédagogie du conflit ou de la résolution de problème
- coopération-intégration
- prise de décision, majorité/minorité
- exclusion -assimilation
- lecture d'un événement
- méthodologie du projet (rappel).

2.3.5. **Les exercices** pratiques proposés seront

- la lecture critique de ce qui se passe ou s'est passé durant le stage, avec une réflexion sur le transfert d'une telle méthode;
- la préparation concrète ou en simulation de projets nécessitant un travail en commun, que ce soit dans le domaine d'un projet de quartier, de l'organisation d'une rencontre, d'un voyage.

2.3.6. **Durée:**

L'élaboration d'un projet peut durer une demi-journée. Mais , dans ce cas, les aspects conflictuels seront absents. Il semble nécessaire que l'exercice de simulation ou la préparation concrète ait une durée suffisamment longue pour que le temps soit réellement le facteur déclencheur des systèmes de valeur.

2.3.7. **Evaluation:**

L'évaluation de cette phase doit porter sur:

- la capacité de gérer la simulation
- la capacité de décoder la situation vécue
- la capacité de faire des transferts.

C. MODULE DE FORMATION

**CRÉATIVITÉ,
ACTION CONTRE L'EXCLUSION**



C. Module de Formation

Créativité, Action contre l'Exclusion

I. Introduction générale

La mission confiée au groupe de travail par la coordination présidée par le service national de la jeunesse du Grand Duché du Luxembourg était de préparer la conception d'un module de formation destiné à des animateurs de jeunesse européens, confrontés dans leur pratique aux phénomènes d'exclusion qui touchent une proportion de plus en plus importante de la population et tout particulièrement les jeunes.

Le thème «exclusion des jeunes et créativité» à tout d'abord donné lieu à une large réflexion et confrontation entre les membres du groupe marqués par leur enracinement dans des pays et régions diversifiés et situés dans des institutions qui ont des rôles spécifiques :

- Institut Régional de la Jeunesse de Porto (Portugal)
- Institut National de Formation INFAC (France)
- Organisme d'Education et de Développement Social : Brent Regeneration - Londres (Royaume Uni)
- Organisme d'Etude, de Formation et de Développement : Kemedin Athènes (Grèce).

Le travail collectif interculturel et multinational, fruit de ce groupe qui a régulièrement été en jonction avec les autres groupes constitués parallèlement, et avec la coordination, se présente sous la forme de 4 contributions.

La 1ère contribution porte, à partir du thème «exclusion des jeunes et créativité», un regard global sur les caractéristiques et l'état de la situation dans l'Union Européenne. On voit que l'exclusion n'est pas seulement synonyme de chômage et que l'école et l'environnement social y jouent un rôle déterminant. L'exclusion est abordée sous l'angle social et en relation avec les droits sociaux des citoyens. Quels sont ou quels peuvent être les effets des accords de Maastricht, des politiques sectorielles, des programmes nationaux ou de zone ?

On relève que l'exclusion sociale est désormais reconnue, que des catégories d'exclus sont repérées et un éclairage déterminant est porté sur la notion d'**exclusion** qui, d'un état, devient un **processus**.

Signalée dans cette première contribution, l'éducation est considérée comme domaine primordial intervenant dans le phénomène, aussi bien négativement que positivement.

La 2ème contribution fait, à partir de l'analyse des systèmes éducatifs classiques, le choix d'une option nouvelle : Education - Formation - Développement. C'est celle-ci qui est proposée à tous ceux qui croient aux nécessités d'un changement social et elle est ainsi l'axe central pédagogique du perfectionnement des animateurs de jeunesse. Cette formation aura comme but de faire acquérir les compétences qui permettront de promouvoir des actions d'animation créant les conditions qui favoriseront la participation créative des jeunes. C'est au coeur de ce processus que se situe la dynamique de développement. Le rôle prépondérant

de l'information et des média qui interviennent en interactivité avec les systèmes éducatifs est mis en évidence.

D'emblée la 3ème contribution situe la place des jeunes dans le combat contre l'exclusion. L'enjeu consiste à créer les conditions pour que les jeunes puissent mettre en action leur capacité créative et développer leur propre culture qui viendra enrichir la culture ambiante de laquelle ils étaient jusqu'alors exclus.

La formation des animateurs est essentielle pour favoriser cette démarche, certains jeunes dont nous parlons pourront eux-mêmes en être bénéficiaires, leur influence positive dans le groupe s'en trouvera ensuite renforcée.

La 4ème contribution se veut un cadre de référence, un guide pour concevoir et réaliser l'action de formation. Elle formule les objectifs généraux et opérationnels, traduit les orientations pédagogiques et méthodologiques et illustre par des thèmes les contenus proposés.

Cette production constitue un ensemble dans lequel les équipes de formateurs qui auront à conduire les opérations de formation dans l'étape expérimentale devraient trouver les informations, les réflexions, les matériaux pédagogiques et les repères qui les aideront dans la phase ultime de préparation, comme au cours de la réalisation des modules.

Caractéristiques et état de la situation

POUR LANCER LE DEBAT.....

La jeunesse est notre avenir. De sa culture dépendent nos espoirs de paix , de son travail viendront nos richesses (et nos retraites) La capacité (ou la difficulté) de nos sociétés à intégrer socialement et professionnellement tout ou partie de leur jeunesse est à l'image de leur confiance en l'avenir. Montée du chômage, manifestation de violence, tentations politiques extrêmes, comportements auto-destructeurs: les jeunes sont les premiers à payer le prix de nos incertitudes à la mesure de la crise que nous traversons.

De tous temps, la jeunesse réclame individualité et solidarité , différence et égalité, responsabilité et droit à l'erreur. Elle recherche un exemple pour affirmer son opposition. Son silence inquiète et son cri dérange. Elle refuse l'expérience et veut expérimenter .Impatiente, exigeante, négligente, elle veut trouver sa place dans la société, prendre la parole, contribuer au bien commun.

Comment nommer ces jeunes, les plus nombreux, qui n'ont pas la possibilité d'entamer des études longues et qui n'ont pas (encore) attiré l'attention des services sociaux ou judiciaires ? Jeunes "travailleurs", ils connaissent pour la plupart une adolescence sociale prolongée durant laquelle ils alternent emplois précaires, stages incertains, chômage voire travail au noir. Les interrogations liées à leur développement physiologique et psychologique sont amplifiées par l'incertitude quant à leur propre avenir. Quand et comment quitter sa famille ? subvenir à ses propres besoins? fonder une nouvelle famille? Les réponses traditionnelles à ces questions varient considérablement selon les pays , les cultures, les groupes sociaux, mais elles sont devenues pour tous plus difficiles du fait du ralentissement économique et du développement urbain qui interrogent les modèles économiques et politiques. Et aucun système statistique ne permet de voir la réalité des méandres de la vie professionnelle, résidentielle, sentimentale de jeunes qui ont à se construire dans toutes les directions à la fois sans beaucoup de repères

Un consensus se fait maintenant pour constater que nous devons tourner la page du système d'emploi généralisé et sécurisant que nous avons connu durant tren-

CRÉATIVITÉ, ACTION
CONTRE L'EXCLUSION

te ans. On ne peut plus avoir une telle fraction de la population active dans un emploi à vie, avec une carrière liée à l'ancienneté, et des avantages acquis considérables. Ce que l'on dit moins volontiers, c'est que faute de pouvoir s'attaquer de front à ceux qui sont déjà dans l'emploi, on fait surtout porter le poids de cette mutation de l'emploi sur ceux qui n'y sont pas encore. S'il faut que demain la moitié de la population active soit dans des situations plus précaires (ou plus adaptables) ce sera (c'est déjà) le cas pour 95% des nouveaux entrants!

Bien souvent, les discours et les politiques en faveur de la jeunesse tendent à lui faire porter la responsabilité de ses difficultés d'insertion. Mais nous devons nous interroger sur l'égoïsme des générations plus âgées, et mieux comprendre la réalité des situations faites aux jeunes. Veut-on rendre supportable l'exclusion (pour les exclus comme pour les nantis) ou veut-on la prévenir? Peut-on faire confiance aux solutions d'hier (augmentation du travail fordien) pour construire le développement de demain? L'emploi salarié est-il la seule forme socialement reconnue de contribution au bien collectif? La crise de l'emploi, l'incertitude politique, l'hésitation sur les formes d'organisation et de représentation collective créent l'inquiétude et le repli. Elle portent en elles-mêmes les germes de l'avenir. Partout, on cherche et on imagine. Les jeunes ne doivent pas être tenus à l'écart de cet effort. Ils sont en train d'inventer leur propre culture ancrée sur de nouvelles valeurs dans les nouveaux modèles qui se dessinent aujourd'hui dans leur volonté d'égalité, dans leur capacité d'intégration ethnique, dans l'internationalisation de leurs références et de leurs modes de vie, dans des espaces urbains qui privilégient le réseau sur le territoire. L'Europe n'est pas pour eux une idée neuve, mais peut devenir un espace où se déployer.

Que devons-nous faire pour que les jeunes puissent se construire eux-mêmes et soient une ressource pour la construction de l'Europe?

CRÉATIVITÉ, ACTION
CONTRE L'EXCLUSION

Les sociétés européennes dressent depuis quelque temps autour des groupes dominants de privilèges des barrières successives au-delà desquelles demeurent reléguées toutes les détresses. La situation des sans abris, des ménages surendettés, la persistance de la misère dans certaines zones rurales, les travailleurs à emploi précaire, l'exacerbation des tensions interethniques et le rejet des réfugiés et des étrangers...

Combien sont-ils, ces nouveaux pauvres, dans la Communauté des Douze? Pas moins de 53 millions...

Un Européen sur sept vit en dessous du seuil de pauvreté. Et la première cause de cette dramatique aggravation des conditions matérielles de vie est, en effet, le chômage. On estime que, pour l'ensemble des Douze, le nombre des sans-emploi atteindra, à la fin de 1994, les 19 millions. "Le chômage devrait continuer de croître, prévoit un récent rapport de la CEE, tout au long des années 1993 et 1994, annihilant tous les gains réalisés pendant la période d'expansion précédente. A la fin de 1994, le chômage pourrait s'élever à 12 % de la population active."

Ce même rapport constate que l'Europe est moins bien parvenue à créer des emplois que d'autres parties du monde. En 1992, 60% seulement de la population en âge de travailler dans la Communauté occupaient un emploi, contre 70% aux Etats-Unis et 75% au Japon..

Aucun pays d'Europe ni pratiquement aucune de ses régions n'a su éviter les effets de la récession sur l'emploi. Certaines zones se retrouvent sinistrées; dans le nord-est de l'Angleterre, par exemple, plus de 50% de la population active est sans travail... Aucune catégorie sociale, aucun secteur professionnel, n'est par ailleurs à l'abri. Les cadres et les diplômés en sont victimes au même titre que les "cols bleus" ou les agriculteurs. Les jeunes de moins de vingt-cinq ans sont tout particulièrement frappés.

Une augmentation aussi rapide et massive du chômage a perturbé les mécanismes redistributifs de l'Etat-providence, conçus pour l'essentiel après la

seconde guerre mondiale, période de grande croissance et de plein emploi. Les dispositifs de la protection sociale ont été, presque partout, rongés, réduits. Et l'on a vu apparaître des "chômeurs en fin de droits", c'est-à-dire d'anciens travailleurs privés de ressources et contraints de s'en remettre à l'aide de l'Etat ou à celle d'associations caritatives.

Ces millions de pauvres, de marginaux, de squatters, de mal-logés, de prolétaires dont le nombre ne cesse de croître constituent peu à peu, aux frontières de la société établie (que les médias et la publicité décrivent comme "normale") un anti-monde dont les frustrations et le désespoir nourrissent naturellement la violence. " Ainsi se crée, sous nos yeux, une société hors droits, une société hors démocratie, constate René Lenoir, et parfois une société mafieuse quand les bons pauvres se changent en mauvais pauvres et participent, pour survivre, aux circuits de la drogue, de la prostitution et du crime."

L'exclusion est le grand cri social de notre temps, comme l'exploitation (que dénoncent Victor Hugo, Jules Valles et Emile Zola) fut celui du dix-neuvième siècle. Elle apparaît comme le défi majeur de cette Europe qui reste l'une des régions les plus riches de la planète (avec 7% de la population mondiale, elle fournit près de 30 % du PIB mondial). Et qui ne peut ignorer que la poursuite de discriminations de tous ordres fragilise le projet de construction communautaire. Comme l'a bien montré le débat sur le traité de Maastricht (dépourvu de volet social), la méfiance actuelle des citoyens à l'égard de Bruxelles s'enracine largement dans l'incapacité des Douze à assurer la cohésion sociale. A l'heure où la peur de l'avenir noue les ventres, comment croire en une Europe qui exclut plus vite qu'elle n'intègre?

L'Europe sociale n'a pas réussi à juguler les poches de pauvreté traditionnelle. Pis, les études les plus récentes révèlent que les Etats de la Communauté européenne sont confrontés à des inégalités croissantes et à de nouvelles formes d'exclusion: 38 millions de pauvres en 1975, 44 millions en 1985, 53 millions en 1992. L'escalade est vertigineuse. La définition de la pauvreté en vigueur dans l'Europe des Douze prend un compte le seul critère des ressources financières: est considérée comme "pauvre" toute personne disposant de moins de la moitié du revenu moyen dans le pays concerné. La marginalisation économique et sociale s'accroît, alors que les Etats consacrent de 22% à 30% de leur revenu national aux budgets sociaux. Malgré les efforts de la Communauté européenne, les disparités régionales et nationales restent très fortes. Le quatrième rapport périodique sur la situation des régions a relevé que, en 1990, pour un produit intérieur brut (PIB) en moyenne communautaire de 100 par habitant, les valeurs extrêmes allaient de 53 pour la Grèce à 129 pour Luxembourg, et, au niveau régional, de 40 (Vorelo-Algalo, Grèce) à 183 (Groningue, Pays-Bas). Le revenu par habitant des dix régions classées au sommet de l'échelle représentait plus du triple des dix régions classées au bas de l'échelle.

La proportion de personnes vivant au-dessous du seuil de pauvreté oscille entre un cinquième et un quart de la population en Grèce, en Espagne, au Portugal et en Irlande. Environ 20% de la population de la Communauté des Douze vivent dans les zones particulièrement défavorisées, des régions où le PIB par habitant est inférieur à 75 % de la moyenne communautaire.

Le nombre de personnes considérées comme pauvres a augmenté sensiblement au Royaume-Uni, aux Pays-Bas et en Italie. Dans ce dernier pays, elles représentent aujourd'hui 15,4% de la population, soit 8,8 millions de citoyens. En l'espace de cinq ans, près d'un million et demi de personnes ont sombré dans la pauvreté. Les disparités régionales sont, la encore très accentuées: tandis que la pauvreté touche 9,7 % des familles dans le Centre et le Nord, cette proportion atteint 26,3% dans le Mezzogiorno.

Si le traité de Maastricht affirme que la lutte contre l'exclusion fait partie de la politique sociale de l'Union européenne qui s'étend maintenant aux personnes exclues du monde, du travail, le principe de subsidiarité limite considérablement les possibilités d'action de la Communauté. Celle-ci fait intervenir les fonds structurels - dont l'objectif premier est de réduire les inégalités de développement

CRÉATIVITÉ, ACTION
CONTRE L'EXCLUSION

économique entre les régions - comme instrument de la politique communautaire de lutte contre l'exclusion sociale.

Des programmes spécifiques (<<Horizon>>, <<Now>>, << Euroform>>) visant les populations les plus démunies ou les espaces urbains particulièrement déshérités ont été introduits en 1990. Ces initiatives restent très modestes et souvent totalement méconnues des acteurs de terrain. <<Pauvreté III>>, troisième programme européen pour l'intégration des plus défavorisés, vise à promouvoir des projets-pilotes cofinancés par les Etats membres et susceptibles de relever de nouvelles stratégies de lutte contre la pauvreté.

Ces programmes ont avant tout une valeur d'expérimentation et de recherche: les moyens budgétaires et politiques dont dispose la Commission semblent dérisoires face à l'ampleur du problème. Lutter efficacement contre l'exclusion suppose une concertation entre tous les acteurs de la vie sociale, à tous les niveaux politiques. Déjà, les associations de solidarité se sont regroupées en réseaux transnationaux.

Le chômage de longue durée n'est pas le seul facteur d'exclusion. L'école, aussi, joue un rôle essentiel. L'absence de diplôme, la filière de formation, l'âge de sortie de l'école sont autant de signaux pour l'éventuel employeur. Non que l'on n'ait plus besoin de main-d'oeuvre non qualifiée. On oublie un peu trop que 39 % des postes de travail actuels de l'économie française ne nécessitent aucune formation spécifique. En revanche, quitter l'école sans diplôme peut signifier, dans un certain nombre de cas, des difficultés de socialisation: un risque que l'employeur, la plupart du temps, se refuse à courir. Pour peu que l'exclusion scolaire aille de pair avec quelques autres indicateurs - l'adresse d'un quartier réputé <<difficile>>, un teint un peu bronzé, ou un nom caractéristique, et la machine à exclure fonctionnera sans coup férir. Là encore, cette dynamique de l'exclusion engendre des effets pervers: les jeunes qui ont des fortes chances d'en être victimes sont, du même coup, dissuadés de fournir l'effort de suivre un parcours scolaire normal, puisqu'ils savent que, de toute façon, ces efforts risquent bien de ne pas être payés de retour.

L'une des grandes surprises du suivi du RMI est l'importance du nombre de jeunes adultes, inconnus jusqu'alors des services sociaux et qui, de <<plans jeunes>> en stages plus ou moins <<bidons>>, entrecoupés d'un peu d'intérim, ont réussi à valloir que valloir à survivre, le plus souvent avec l'aide de leur famille. Désocialisés, persuadés par leur longue galère qu'ils sont sans avenir, ces adultes isolés constituent les nouveaux pauvres que secrète notre société: exclus du travail, ils sont aussi, peu à peu, exclus de la société - puisque celle-ci ne les reconnaît pas - et de la communauté - puisque leur famille, et encore pas toujours, constitue leur seul lien social.

La notion « d'exclusion sociale » est imprécise et ambiguë. Si elle doit servir à centrer la tâche de cette étude, elle doit:

- bénéficier d'un contenu théorique précis qui permette de la distinguer d'autres concepts comme la pauvreté, la marginalisation, etc.
 - être empiriquement identifiable par le biais d'indicateurs clairement définis (au sens le plus large).
- fournir un point de référence pour la conception et l'évaluation des interventions pratiques visant à la combattre.

Ici, nous définirons tout d'abord l'exclusion sociale en relation avec les droits sociaux des citoyens. Au sein des pays de la CE, on considère généralement que chaque citoyen a le droit à une certaine qualité de vie minimale, ainsi que le droit de participer aux principales institutions sociales et professionnelles. Il peut ou non être enraciné dans les coutumes et les traditions. Ces droits sont parfois, mais pas toujours, exprimés en termes juridiques; et ils peuvent être précis ou seulement vagues dans leur formulation. C'est ainsi que certaines déclarations de droits - y compris la Charte Sociale de la CE et le Livre Blanc ne sont rien de plus qu'une simple déclaration de politique que l'on espère appliquer un jour. Néanmoins, ces droits sociaux sont régulièrement réaffirmés dans des déclarations politiques au niveau national et au niveau Communautaire, et ils réapparaissent dans la législation de la Communauté.

Les droits diffèrent bien sûr entre les différents pays de la CE. Par exemple, il peut y avoir, dans un pays, un droit formel au revenu minimum garanti par la législation de l'Etat; dans un autre, il peut n'y avoir rien d'autre que le sentiment général qu'une action publique est nécessaire si un citoyen est indigène. De plus, les droits varient avec le temps. Au cours du siècle dernier, on a assisté à un développement constant des droits sociaux qui sont officiellement garantis. Toutefois, au cours de ces dernières années, certains gouvernements en sont venus à recourir de plus en plus aux allocations sous condition de ressources, avec le risque de stigmatisation que cela comporte, et aux allocations discrétionnaires, où la notion de droit est beaucoup plus faible.

L'exclusion sociale peut être analysée en termes de dénégation - ou de non-respect - des droits sociaux. Ici, les éléments de référence les plus manifestes dans la littérature des sciences sociales comprennent l'essai de T.H. Marshall sur la citoyenneté et la classe sociale (Marshall, 1950). L'étude originale d'Atkinson (1969) a été tout aussi significative (pour le Royaume - Uni au moins), en prenant les propres normes du gouvernement britannique en ce qui concerne le maintien des revenus et en étudiant l'efficacité des efforts entrepris par le gouvernement au regard de ces mêmes normes. Une part essentielle de la tâche de l'étude doit consister à multiplier ce type d'analyses, en étudiant dans quelle mesure les services publics ont été efficaces dans l'application des droits des citoyens qui sont implicites ou explicites dans leurs propres déclarations.

Toutefois, la citoyenneté ne comprend pas uniquement les droits sociaux. Elle inclut également les droits civils et politiques (Marshall, 1950). Les droits politiques comprennent le droit de participer pleinement et utilement aux différentes phases des prises de décision politiques. Ces droits sont au centre des débats en cours sur le "déficit démocratique" dans les institutions de la Communauté Européenne. L'exclusion des droits politiques va souvent de pair avec d'autres formes d'exclusion..

Les droits civils - le droit d'acheter et de vendre en toute liberté sur le marché - sont tout autant significatifs (Marshall, 1950) . La liberté de marché ne fait pas que dominer le système de production dans les pays de la Communauté Européenne; elle envahit également, et dans certains pays de manière démesurée, le système social. Au sein du système social, il peut y avoir antagonisme entre la volonté de garantir les droits sociaux et le droit civil de la liberté de marché.

L'exclusion suggère la notion de restriction d'accès, qu'elle soit intentionnelle ou non . Mais les citoyens peuvent faillir à user de leurs droits par incapacité personnelle ou, même, délibérément. Lorsque l'incapacité ou le choix résulte d'exclusions antérieures - de l'éducation, de l'information, etc.. ils peuvent être considérés comme un déni d'accès. Mais il est indispensable d'identifier les mécanismes spécifiques qui sont en jeu ici.

Une étude comparative des différents systèmes nationaux serait particulièrement enrichissante. Car dans chaque nation des efforts ont été - et sont - entrepris pour identifier et éliminer ces mécanismes d'exclusion. Des comparaisons entre nations seraient susceptibles de remettre en question les mécanismes de l'exclusion sociale qui ont été considérés jusqu'à présent comme admis au sein d'un pays spécifique, de mettre en évidence les intérêts de certains acteurs dans la perpétuation de cette exclusion; et de suggérer de nouvelles initiatives politiques y compris, peut-être, l'abandon de certaines pratiques et interventions bien établies. Parallèlement, les comparaisons entre nations peuvent mettre en avant les différences dans la précision, le contenu et la couverture de ces droits sociaux des citoyens parmi les pays de la Communauté.

En bref, nous définissons l'exclusion sociale en relation, tout d'abord, avec les droits sociaux. Nous étudions quels sont les droits sociaux des citoyens au regard de l'emploi, du logement, du droit à la santé, etc..., quelle est l'efficacité des politiques nationales garantissant ces droits aux citoyens, et quels sont les obstacles et les mécanismes qui font que des personnes en sont exclues.

CRÉATIVITÉ, ACTION
CONTRE L'EXCLUSION

Mais il ne s'agit que de la première étape. Notre seconde tâche consiste à étudier les éléments qui prouvent que lorsque les citoyens sont incapables d'obtenir leurs droits sociaux, ils tendent souffrir d'un processus général et persistant de privation de leurs avantages et à voir leur participation sociale et professionnelle s'amoinrir. On utilise donc les études sur la privation multiple, persistante et cumulative des avantages. Nous nous référons aux modèles et aux mécanismes de privation généralisée des avantages en termes d'éducation, de formation, d'emploi, de logement, de ressources financières, etc....Ceux qui souffrent de ces privations d'avantages ont sensiblement moins de chances que le reste de la population de pouvoir accéder aux grandes institutions sociales...

Pour cela, les points de référence les plus pertinents de la littérature scientifique incluent l'œuvre de Townsend sur la pauvreté et la privation (Townsend, 1979) . Dans le cadre de cette littérature, l'une des principales controverses a porté sur l'identification de disparités dans la distribution des handicaps qui tendent à séparer un sous-groupe de la population du courant dominant (Robbins, 1990). Ce débat scientifique présente un intérêt tout particulier, en soulignant, comme il le fait, les processus par lesquels des ressources insuffisantes et le déni d'accès aux droits sociaux peuvent aussi résulter d'un éloignement des modes de vie de la majeure partie de la population.

Il reste encore à débattre, bien entendu, du degré d'exclusion sociale dont les schémas et les mécanismes de privation d'avantages, relevés par la recherche, peuvent servir à démontrer l'inefficacité des politiques. Certains auteurs étaient prêts, par exemple, à considérer les inégalités persistantes dans la réussite scolaire entre différentes classes sociales et entre personnes de différentes ethnies, suffisantes pour démontrer l'incapacité du système d'éducation à fournir des chances et des voies d'accès égales (Halsey, 1972, Chapitre 1). Mais ,même parmi ces auteurs, il existe des désaccords quant à savoir dans quelle mesure des changements au seul niveau de la politique d'enseignement suffiraient à assurer l'égalité d'accès. D'autres auteurs sont cependant prêts à considérer ces inégalités dans l'enseignement comme le résultat de choix et d'incapacité inhérents à l'individu et à la famille concernée, sauf lorsque des mécanismes spécifiques d'exclusion peuvent être identifiés. D'autres, enfin, voient dans ces inégalités persistantes les conséquences perverses d'une intervention publique exagérée plutôt qu'une justification pour accroître cette intervention..

En premier lieu, pour de nombreux gouvernements nationaux, l'exclusion sociale n'est ni une préoccupation politique explicite, ni un point de référence. Ils tendent à considérer l'inclusion sociale et le bien-être comme étant déterminés par la conjoncture générale de l'économie et du marché du travail plutôt que par des mesures centrées spécifiquement sur la privation d'avantages et l'exclusion sociale. Les politiques sociales même sont plus structurées en termes de fourniture de services particuliers qu'en termes de lutte contre l'exclusion sociale. Ces organisations gouvernementales ou non - qui cherchent à combattre les handicaps sociaux centrent généralement leurs activités sur un domaine particulier ou sur un groupe de population particulier, plutôt que sur la privation d'avantages sociaux et l'exclusion social en général.

Dans certains pays, il existe des variations importantes dans les niveaux de développement économique et dans les mécanismes d'exclusion sociale et de privation des avantages sociaux, auxquelles les services publics sont confrontés: par exemple, les contrastes entre l'Allemagne de l'est et de l'ouest, et entre le nord et le sud d'Italie. Dans d'autres cas, une décentralisation suffisante des pouvoirs de décision politique et des responsabilités pour les prestations de service permettent le développement de politiques sensiblement différentes pour combattre l'exclusion. Ainsi, par exemple, en Belgique, des secteurs importants de la politique sociale et de la politique de l'emploi ont été transférés au niveau sous-national (Communautés et régions); en Italie, le développement fragmenté du système social signifie qu'il est difficile de définir une situation " moyenne" pour le pays dans son ensemble.

Les accords conclus à Maastricht en Décembre 1991 impliquent de nombreuses conséquences directes, autant qu'indirectes, sur les mesures visant à combattre l'exclusion sociale dans la Communauté

Le Traité amendé de la Communauté Européenne établit officiellement le principe des droits des citoyens européens.

Une annexe au Traité comprend un accord pour une coopération Commission/ONG (Organisation Non Gouvernementale) sur la pauvreté. Cette annexe envisage une réforme des fonds structurels, en partie pour mettre en valeur leur rôle au regard du combat contre l'exclusion sociale.

L'accord inter-gouvernements sur la politique d'immigration et d'asile aura des conséquences importantes pour une partie des groupes que ce rapport identifie comme présentant un risque d'exclusion.

Le Protocole de Politique sociale signé par onze Etats membres (et qui intègre le Scrutin Majoritaire sous réserve (QMV = Qualified Majority Voting) , pour un certain nombre de domaines comprend les points suivants:

(a) L'article 1 mentionne le combat des exclusions comme l'un des objectifs de la politique sociale de la Communauté;

(b) L'article 2 (qui concerne la mise en oeuvre) élargit le domaine d'application du QMV en lui faisant inclure l'intégration des personnes exclues du marché du travail. Les conditions de travail des immigrés des pays tiers (hors Communauté Européenne) sont également désormais incluses, bien que sous la règle de l'unanimité;

(c) L'article 2 renforce le rôle du dialogue social - et donc le droit à la citoyenneté professionnelle des travailleurs - dans le développement des directives afférentes de la Communauté Européenne.

Le Livre Blanc....

Toute comparaison entre les pays de la Communauté européenne s'avère difficile tant que l'on est incapable de clarifier les complexités des différentes administrations nationales et le rôle des acteurs non-gouvernementaux - y compris les partenaires sociaux - vis-à-vis de l'expression et de l'application des politiques publiques.

Ces relations et ces partages administratifs des responsabilités dépendent de l'histoire sociale de chaque nation et des compromis auxquels sont parvenus les principaux acteurs politiques: compromis dont la politique sociale et la politique de l'emploi sont des éléments essentiels. Mais ces compromis sont rarement durables. Il est donc important de tenir compte des changements dans la distribution des rôles des acteurs, des nouvelles normes d'accords politiques qu'ils établissent et des conséquences de ces changements sur l'exercice des droits sociaux par chaque citoyen.

En Belgique on a assisté, ces dernières années, à un transfert des responsabilités administratives vers les régions; la région des Flandres, en particulier, a développé sa propre politique pour combattre l'exclusion sociale. Des ressources financières supplémentaires importantes ont été allouées aux villes des Flandres pour assister les groupes de population vulnérables, en partie par crainte de voir de larges concentrations de défavorisés alimenter les conflits inter-ethniques. L'octroi de ces fonds pour lutter contre la pauvreté - pour l'intégration des pauvres et des immigrés - implique l'existence de partenaires locaux entre les autorités locales et les organisations non-gouvernementales, ce qui a contribué à ranimer l'intérêt pour la pauvreté.

Au Danemark on a assisté, ces dernières années, à un transfert croissant vers l'administration locale des actions et des obligations engendrées par l'aggrava-

CRÉATIVITÉ, ACTION
CONTRE L'EXCLUSION

tion de la situation de l'emploi. C'est ainsi que, par exemple, l'administration locale a, depuis 1990, l'obligation d'offrir des emplois temporaires -même à temps partiel - aux jeunes sans-emploi de 18-19 ans, qui se sont inscrits au chômage. Par la loi sur l'embauche publique, la responsabilité incombe à l'administration locale de trouver des emplois pour les groupes spécialement touchés, y compris pour les chômeurs de longue durée. Toutefois, cette délégation de responsabilité n'a pas nécessairement encouragé une politique locale de l'emploi efficace. Par exemple, les règles de financement sont telles qu'en fournissant des emplois aux chômeurs qui perçoivent l'allocation-chômage, l'administration locale ne reçoit aucun encouragement financier, et que, jusqu'à récemment, les motivations pour créer des emplois pour les chômeurs de longue durée qui reçoivent l'allocation -chômage étaient nettement plus faibles que pour encourager leur retrait de la population active via la retraite anticipée.

La réunification de l'Allemagne a entraîné l'intégration d'un pays dans un autre, intégration des termes de systèmes de politique sociale, tout au moins - le système social de la République Fédérale a été imposé intégralement aux Länder de l'Est. Cela ne s'applique pas uniquement aux politiques sociales de l'emploi, mais également à la distribution des rôles entre ceux qui mettent en oeuvre ces politiques et ceux qui vont les mettre en oeuvre désormais. Ainsi, l'Allemagne de l'Est avait un régime politique très centralisé; maintenant, au contraire, les cinq Länder, supprimés depuis 1949, ont retrouvé leur primauté politique selon le modèle fédéral de l'Allemagne de l'Ouest. Toutefois, il est évident que certains acteurs de ces nouveaux Länder revendiquent une culture politique distincte et défendent certains aspects positifs de la vie dans l'ex-RDA. Ainsi, par exemple, les projets constitutionnels des nouveaux Länder attachent une importance particulière au rôle de l'Etat quant à la couverture de certains besoins sociaux, bien plus que leurs homologues de l'Ouest (dans le fédéralisme allemand, Länder et Etat fédéral ont chacun leur constitution)

Le syndicat ouvrier CGTP portugais a mené une campagne sur les droits sociaux (de Janvier à Juillet 1992), axée sur les conditions de travail, les droits syndicaux, les droits collectifs et les contrats de travail. - En Italie, les syndicats ouvriers se font entendre sur plusieurs des domaines qui nous préoccupent, - le logement, la sécurité sociale, etc. ... et ne se limitent pas aux problèmes d'emploi. Certains, même, se déclarent "associations de citoyens" plutôt que syndicat de travailleurs. Certains sont très actifs sur le thème de l'immigration: préconisant une meilleure protection pour le immigrés et offrant eux-mêmes leurs services (conseils, cours d'alphabétisation, possibilité de s'organiser au niveau local).

En Espagne, le gouvernement central considère que la croissance économique est à la fois nécessaire et suffisante pour réduire l'exclusion sociale, si elle est accompagnée d'une aide sociale pour répondre à des besoins spécifiques; une grande partie des administrations régionales, toutefois, préconisent un système de revenu minimum; les syndicats ouvriers, quant à eux, centrent leur attention sur le chômage et la précarité de l'emploi.

Mais ces acteurs ne sont pas uniquement impliqués dans le débat. Ils sont également concernés par la mise en oeuvre des politiques, dans la mesure où il y a mutations dans les différents secteurs. Toutefois, avec ces changements dans le partage des responsabilités, les problèmes de coordination et les risques de dispersion sont des préoccupations permanentes. Et bien sûr, la manière de percevoir ces problèmes et ces risques dépend grandement des intérêts des acteurs concernés.

En Espagne, la coordination des services sociaux et des politiques sociales est récemment passée au premier plan en tant que problème politique, en partie à cause des nouvelles formes de participation dont bénéficient désormais les syndicats ouvriers et les ONG dans le développement de la politique publique: au niveau régional (politiques de revenu minimum), comme au niveau central (divers corps consultatifs).

En Italie, on craint que la nouvelle loi-cadre sur les activités et les associations bénévoles n'abandonne la politique nationale aux priorités les plus en vogue au sein de ces organisations bénévoles - comme le travail avec les immigrés et les toxicomanes - délaissant les groupes les moins en vue, car touchés par l'alcoolisme, la maladie chronique, la violence familiale.

En Grèce, les craintes sont centrées sur les rigidités - plus que sur les changements récents - du système administratif du pays: craintes qu'à cause d'une inefficacité et d'un clientélisme bureaucratiques de longue date, le système de protection sociale ne soit incapable de faire face au double défi qui se pose à la nation - restructuration économique sous l'impact du Marché Unique et immigration à grande échelle en provenance de l'ex-bloc soviétique.

Lorsque, dans le cadre des chapitres suivants, nous étudierons les mécanismes de l'exclusion et de l'insertion en évidence dans les différents pays, nous reviendrons à ces lignes spécifiques de démarcation, de conflit et de collaboration au sein de cette distribution des rôles en permanente évolution.

Quelles normes chaque gouvernement - et chaque société - se fixe-t-il dans le cadre de la lutte contre l'exclusion sociale? De quels droits sociaux dispose le citoyen vis-à-vis de l'emploi, du logement, de la protection contre la maladie etc. ...? ; la définition de ces droits est-elle claire? Ces droits et prérogatives sont-ils limités à certains groupes de la population? Et si oui, pourquoi? Enfin, quelles différences constate-t-on entre les droits et leur étendue dans les différents pays de la Communauté?

Bien sûr, il est souvent difficile d'apprécier les normes appliquées par les services publics. Même au sein d'un ministère central unique, différents acteurs peuvent avoir des points de vue divergents sur les normes à respecter dans l'application d'une politique donnée. De plus, la plupart des politiques s'exercent - et parfois sont déterminées régionalement ou localement, niveau où les administrateurs ont leurs visions personnelles des droits et prérogatives qui doivent être reconnus.

Quelle est l'efficacité de ces politiques générales pour permettre l'accès à l'emploi, au logement, à la protection contre la maladie, etc. ...? Quelle est leur efficacité pour permettre aux citoyens d'obtenir les droits qui leur sont reconnus formellement? Quels sont les obstacles à leur accès? Enfin, quelles mesures complémentaires ont été prises pour les surmonter et en compenser les effets?

Il existe, bien sûr, des difficultés conceptuelles et méthodologiques pour évaluer cette efficacité: en établir les causes et les effets, par exemple. Néanmoins, une étude comparative peut projeter un nouvel éclairage sur les mécanismes qui entravent l'accès et peut mettre en relief les moyens permettant de les éliminer.

Quelle preuve a-t-on, enfin, que les citoyens incapables d'assurer leurs droits sociaux sont amenés à souffrir d'une privation généralisée et persistante de leurs avantages sociaux et d'une réduction de leur intégration sociale et professionnelle? Que ceux qui souffrent d'un tel handicap auront sensiblement moins d'opportunités que le reste de la population de bénéficier de l'action des grandes institutions sociales et d'intégrer les modes de vie normaux de leurs concitoyens?

Dans le cadre de ce débat, comme nous l'avons déjà souligné, deux questions voisines seront régulièrement posées. Tout d'abord dans quelle mesure chaque service public s'assure-t-il de la disponibilité des informations propres au contrôle de l'efficacité de ses efforts et de leurs effets pervers? Ensuite, dans quelle mesure l'uniformisation internationale de ces sources de données peut-elle être réalisée?

Il existe trois sources officielles d'informations généralement communes à tous les pays concernés; le recensement de la population, le rapport sur le budget des ménages et le rapport sur l'emploi. La mesure dans laquelle existe - ou peut être développée - une harmonisation de ces sources d'informations aura

CRÉATIVITÉ, ACTION
CONTRE L'EXCLUSION



constitué à terme une contrainte importante sur notre travail. Néanmoins, même dans les cas où des indicateurs offrant une possibilité de comparaison stricte sur une base internationale ne sont pas disponibles, il peut être fécond de constater ou non, l'émergence de mêmes groupes à haut risque dans des pays différents et des évolutions identiques au sein des différents pays.

Toutefois, il est manifeste qu'un nombre important de personnes au sein des pays de la Communauté Européenne ne peuvent en pratique bénéficier de ces droits. En conséquence, elles sont susceptibles de souffrir de désavantages multiples qui perdurent et qui tendent à les écarter des institutions sociales, politique et professionnelles de leurs sociétés. Selon des critiques récentes, cela est dû à quatre types d'insuffisance dans les politiques sectorielles sur lesquelles nos sociétés se basent principalement (Leibfried et Tennstedt, 1985).

Premièrement, ces politiques sectorielles ont été conçues principalement en référence aux groupes les plus sûrs et les mieux organisés de la population active: "le coeur de la main-d'oeuvre". La mesure dans laquelle cela est effectivement le cas semble varier d'un pays à l'autre, avec un engagement beaucoup plus décisif envers des minimums garantis, de retraites par exemple, dans des pays comme le Danemark, qu'en Allemagne ou en Italie.

Deuxièmement, les priorités accordées à ces différentes politiques sectorielles ont été modelées par des groupes d'intérêts commerciaux et professionnels organisés, dans une mesure qui a conduit à négliger certains besoins et certains groupes de population. Par exemple, dans des pays comme l'Allemagne, le rôle central de l'assurance maladie au sein du système de sécurité sociale a renforcé le rôle de l'assistance médicale au détriment de l'assistance sociale à long terme dont dépendent les personnes âgées et les personnes victimes d'invalidité (Jamieson, 1991).

Troisièmement, une politique sectorielle peut, par définition, n'être concernée que par une série spécifique de besoins, alors que les personnes qui requièrent le plus son assistance tendent à avoir des besoins d'assistance multiples. Ces besoins peuvent très bien se renforcer l'un l'autre et persister. C'est le plus probable lorsque les droits au sein d'un secteur dépendent de droits constitués au sein d'un autre; par exemple, lorsque l'accès à la santé publique dépend d'antécédents en termes d'emploi.

Enfin, les politiques sectorielles tendent à être centrées sur les besoins des individus ou des familles. Elles sont donc mal adaptées pour traiter les besoins de zones géographiques qui souffrent d'une dégradation générale des opportunités d'emploi et des services publics, sauf dans le cadre d'un programme d'intervention plus vaste.

Face à ces limites, les services publics des pays de la Communauté ont cherché à "globaliser" leurs politiques sur trois points principaux. Tout d'abord, par une coordination plus efficace des politiques sectorielles, afin de pouvoir traiter les besoins multidimensionnels. Ensuite, par des programmes et des politiques supplémentaires centrés sur les zones géographiques. Enfin, en axant davantage ces différentes interventions sur les désavantages persistants et cumulatifs.

Dans quel degré les programmes supplémentaires principalement centrés sur les jeunes restructurent-ils l'ensemble des possibilités qui leur sont offertes et réduisent-ils les risques d'exclusion sociale? Cette question est un élément essentiel dans l'évaluation des politiques nationales et de leur efficacité.

Ces dernières années, les gouvernements ont parrainé une série de programmes de formation et d'emploi pour les jeunes. Par exemple, au Royaume-Uni, Formation Jeunes (Young training) est le programme du gouvernement pour garantir des possibilités de formation aux jeunes et accroître leurs chances d'accès au marché du travail. Quelque 314000 jeunes ont été inscrits au programme (YT) en Mars 1991. Les chômeurs de 16 et 17 ans n'ont généralement pas le droit aux allocations d'Etat, à moins de participer à ces programmes de

formation. Le programme est soumis à un contrôle d'efficacité rigoureux. A la sortie, le suivi pour la période Avril-Septembre 1990 montre qu'un grand nombre de jeunes inscrits ont abandonné le programme prématurément, 47% des répondants ont acquis une qualification et 65 % ont trouvé un emploi au cours des mois suivants.

le résultat est une orientation des jeunes en trois groupes, avec des droits très différents et des degrés d'inclusion et d'exclusion très différents. En premier lieu, il y a ceux qui restent dans le système d'enseignement formel ou ont obtenu un "véritable" emploi. En deuxième lieu, il y a les stagiaires qui participent aux programmes du gouvernement, avec des salaires peu élevés et une déception considérable quant à la qualité de la formation. En troisième lieu, il y a les jeunes qui préfèrent prendre toute assistance plutôt que de participer à l'un des programmes de formation; ceux-ci sont généralement invisibles dans les statistiques officielles ou pour la politique publique. Certains d'entre eux réapparaissent dans le débat sur les sans-abri et la mendicité. Ceux qui sont dans des conditions de privation très graves peuvent recevoir des allocations sociales d'urgence (allocation pour graves difficultés); les versements en septembre 1991 constituaient plus du double du total pour la même période en 1990, d'où des craintes de voir une aggravation des difficultés pour les jeunes, spécialement pour ceux qui ne vivent plus chez leurs parents.

La Grèce, société très différente, offre une série de trajectoires tout aussi variées pour ses jeunes, avec des droits et des degrés d'inclusion et d'exclusion très différents. Tout d'abord, ceux qui ont de bonnes qualifications scolaires par rapport à leurs aînés (en particulier, un diplôme universitaire) ont moins de risque de se retrouver au chômage. Mais les jeunes moins qualifiés ont beaucoup plus de risque de faire face au chômage persistant et de longue durée que les adultes ayant des qualifications identiques ou même inférieures, et qui peuvent, en fait, exercer leurs droits de possession à l'emploi (même si la plupart de ces emplois sont mal payés et à faible productivité).

De même, en Italie, l'augmentation de la durée moyenne des études place ceux qui ne suivent que le premier cycle obligatoire du secondaire, ainsi que ceux qui abandonnent leurs études, dans une partie particulièrement fragile de la population active. Parmi les postes occupés par les jeunes, un tiers au nord, mais les deux tiers dans le sud, sont des emplois précaires. La loi 863/84 permet aux employeurs de signer des contrats temporaires avec des jeunes travailleurs, à salaire réduit (soi-disant en contrepartie de la formation qu'ils reçoivent) et avec les cotisations de sécurité sociale payées par l'Etat. Cette loi s'est avérée efficace pour l'insertion des jeunes chômeurs sur le marché du travail, spécialement pour ceux ayant un faible niveau de qualification. Elle a principalement été utilisée par les industriels du nord, pour créer une masse salariale souple (c'est-à-dire temporaire) et bon marché. En fait 70% des personnes concernées décrochent des contrats normaux, 15% accédant même à de meilleurs postes. Toutefois, l'élément de formation s'est avéré en fait clairsemé, et les participants femmes ont moins bien réussi. La plupart des stagiaires sont restés dans le secteur précaire de la masse salariale.

On peut trouver des développements semblables dans les autres pays de la Communauté européenne. En Espagne, la réduction du taux de chômage de ces dernières années est due en partie à la création d'un grand nombre d'emplois précaires et temporaires, spécialement parmi les jeunes, et spécialement dans le secteur tertiaire. Il est probable que le degré d'intégration sociale et d'identification personnelle de ce groupe soit réduit, et que l'emploi temporaire participe à l'instabilité de leurs affiliations sociales et professionnelles. Néanmoins, les politiques sur la formation professionnelle pour les jeunes ont été réformées au printemps 1990, afin d'être mieux adaptées aux besoins des plus défavorisés : les jeunes d'origine rurale et ceux avec un dossier scolaire médiocre.

Les femmes restent sous-représentées au sein des échelons supérieurs des institutions sociales générales; elles tendent à être confinées dans des emplois à bas salaires; et la plupart d'entre elles bénéficient de moins de protection

CRÉATIVITÉ, ACTION
CONTRE L'EXCLUSION

sociale que les hommes. Elles sont plus susceptibles de rester à la maison pour s'occuper des très jeunes et des très âgés, notamment parce que les politiques pour les personnes âgées privilégient les soins à l'intérieur de la communauté locale et considèrent admise la prise en charge de cette aide par des personnes "officieuses" principalement des femmes.

Ces inégalités doivent être considérées comme le résultat des principales politiques sociales, fiscales et de l'emploi en ces domaines. Dans certains pays, le système fiscal qui établit une discrimination envers le salaire perçu par les femmes mariées et le système social, (du fait de la manière dont il traite les femmes mariées) peut avoir un effet dissuasif sur l'emploi; les frais de garde des enfants et le manque de garderies en sont une illustration.

Les femmes sont sur-représentées parmi les parents isolés, un groupe de population pour lequel le risque de vivre avec de bas revenus est considérable. Ce groupe comprend les familles où un parent a émigré -une situation assez courante en Grèce, par exemple, du fait des taux élevés de l'émigration et de l'emploi maritime. La plupart des gouvernements nationaux reconnaissent la nécessité de mesures supplémentaires pour assister les parents isolés; parallèlement, une nouvelle loi de 1989 leur offre une assistance juridique afin de pouvoir poursuivre le conjoint absent en cas d'arriérés de pension alimentaires ce stade, toutefois, le niveau d'utilisation de cette aide juridique s'est avéré faible, et le programme a induit une charge administrative considérable pour peu de résultats. En Grèce, une nouvelle allocation mensuelle a été introduite pour les mères célibataires qui ont des enfants à charge (mais pas pour les pères isolés). De plus, des programmes multidimensionnels subventionnés par l'État ont également été introduits pour assister les familles monoparentales et soutenir leur intégration sociale; programmes incluant assistance socio-psychologique et orientation professionnelle.

Au sein de la Communauté Européenne, les travailleurs immigrés et leur famille jouissent ou manquent de certains droits en fonction, principalement, de leur nationalité. Les ressortissants de la Communauté Européenne jouiront de plus en plus des mêmes droits officiels que les citoyens du pays d'accueil; les immigrés en situation légale mais non ressortissants de la Communauté Européenne ont des droits plus restreints; les immigrés clandestins en ont encore moins. En fonction de cet échelonnement des droits, les immigrés et leurs familles seront et sont exposés à l'insécurité dans l'ensemble de l'éventail des politiques sectorielles que nous avons étudiées au Chapitre 4.

Parmi les pays de la Communauté européenne, l'Irlande a une longue tradition d'émigration et, jusque dans les années 60, celle-ci était suffisamment supérieure à la croissance naturelle de la population pour que cette dernière diminue régulièrement. Au cours des dernières années, environ 50.000 personnes - 70% d'entre elles âgées de moins de 25 ans - ont quitté le pays chaque année, la plupart à destination de la Grande-Bretagne. Cela peut s'expliquer principalement sur la base de facteurs économiques, du manque de possibilités d'emploi au pays et de la disponibilité d'emplois mieux rémunérés à l'étranger. Toutefois, malgré une longue tradition d'émigration vers la Grande-Bretagne et d'assimilation dans la population britannique, les immigrants irlandais sont souvent employés en dessous de leur niveau de qualification. Il n'est pas facile de déterminer si cela est dû à la ségrégation, à la discrimination, à un manque de reconnaissance mutuelle des qualifications scolaires ou à d'autres facteurs. Cette situation est dans une certaine mesure similaire dans d'autres pays de la Communauté: les Allemands de l'Est arrivant dans les Länder de l'ouest, par exemple, et les immigrés du sud d'Italie dans les villes industrielles du nord, dans les années 1950 et 1960.

Le Luxembourg est remarquable pour la forte proportion d'étrangers, dont de nombreux ressortissants de la Communauté Européenne, résidant dans le pays: 104.000 sur une population totale de 378.000 (10% de ces étrangers sont des fonctionnaires, le reste étant des travailleurs manuels.) Les enfants d'étrangers sont sur-représentés au sein des cours de rattrapage et des classes spéciales

(surtout les Portugais); et la nationalité semble mieux pronostiquer la réussite scolaire que le sexe, la taille de la famille ou la profession du père. Cela laisse à penser que le système d'enseignement n'est pas du tout adapté aux besoins de ces groupes; adaptation que les autres gouvernements nationaux, parmi lesquels le néerlandais, ont cherché à induire en allouant des budgets supplémentaires aux écoles qui accueillent des enfants provenant de groupes ethniques minoritaires.

Les immigrés, en Grèce, incluent les travailleurs temporaires étrangers et les Grecs revenant d'Union Soviétique. Les Pontiens de retour en Grèce étaient plus de 8.000 en 1990, des jeunes, pour la plupart. Ce nombre devrait monter en flèche avec la détérioration des conditions économiques dans la Communauté des Etats Indépendants (CEI). Ces personnes tendent à se concentrer au nord d'Athènes, dans des logements surpeuplés, et à souffrir d'un taux de chômage très élevé (>50%). L'exclusion sociale naît principalement du fait de la barrière de la langue et du manque de réseaux sociaux informels au sein des immigrés. Le succès dans l'intégration de ces personnes pourrait être le seul grand défi lancé à la politique sociale au cours des années 90. Les nouveaux programmes exhaustifs d'intégration sociale, pour les Grecs de retour, seront examinés dans notre rapport sur les services sociaux.

Enfin, les immigrés clandestins sont, presque par définition, exclus socialement, comme de beaucoup d'autres manières. En Espagne, en 1988, ils étaient presque 300.000 sur un total de 780.000. En Italie, la même année, leur nombre s'élevait à 850.000. Sans sécurité sociale, et concentrées dans l'économie clandestine, ces personnes n'ont presque aucune perspective au sein de la société d'accueil. Au cours des années 90, les débats politiques en rapport avec la migration seront probablement dominés par le problème de cette immigration clandestine en provenance des pays les plus pauvres de l'extérieur de la Communauté européenne, en provenance de l'Europe de l'Est et de l'Union Soviétique (Ronge, 1991).

Les politiques nationales au regard de l'immigration clandestine semblent osciller entre la répression et l'amnistie. La période 1990-1991 a vu la mise au ban des attitudes xénophobes en Espagne, particulièrement concernant les immigrés clandestins au terme, de laquelle environ un tiers de ces derniers devraient avoir vu leur situation en Espagne régularisée. Ce processus implique une action concertée entre le gouvernement, les syndicats ouvriers et les principales ONG(Caritas, Croix Rouge). Cependant, des pressions démographiques dans les pays d'origine devraient engendrer des dilemmes permanents pour les décideurs politiques espagnols, l'Espagne étant considérée comme une porte d'accès à l'Europe pour le sud.

En Grèce, parallèlement au nombre stable de travailleurs étrangers en situation légale - environ 24.000- les travailleurs clandestins étaient estimés à 300.000 en 1991, auxquels on doit ajouter les 90.000 Albanais arrivés dans le courant de l'année. Une nouvelle législation a été introduite en 1991 pour contrôler les arrivées en sanctionnant sévèrement l'aide à l'entrée et l'emploi des travailleurs clandestins. Il existe également des procédures d'expulsion plus actives, avec un droit de recours limité. Avec le peu de mesures visant l'intégration de immigrés, leur exclusion est continuellement renforcée.

En Italie, une nouvelle loi (Martelli) de 1990 a essayé de développer une politique globale sur l'immigration clandestine. Elle offre un statut légal aux immigrés clandestins et leur donne des droits clairement définis: à la sécurité sociale, à l'inscription au chômage, et partout aux services de santé publique, au regroupement familial (s'il ont un emploi et un revenu). En quelques mois, 204.000 immigrés clandestins ont été régularisés. Toutefois, concernant les mesures permettant un accueil et une intégration adéquates, la loi se montre très évasive sur les mesures spécifiques qui devraient être prises et sur les litiges potentiels qui peuvent surgir. Les critiques de l'opposition ont soutenu que la loi laissait trop de latitude aux officiers de police locaux pour la détermination des critères spécifiques à l'octroi des permis de séjour. Après cinq années de renouvellement

CRÉATIVITÉ, ACTION
CONTRE L'EXCLUSION

de permis, la personne peut faire une demande de citoyenneté; mais, au cours de cette période, l'immigré est sous menace constante d'expulsion.

Des craintes pour l'ordre social sont déjà exprimées. Elles pourront fort bien accélérer les initiatives politiques visant à faciliter l'accommodation mutuelle. En Belgique, par exemple, des tensions inter-ethniques entre Belges et immigrés du Maroc et de Turquie ont déjà initié plusieurs initiatives contre la pauvreté dans les villes des Flandres. Toutefois, les lois de 1981 qui proscrivent le racisme et la xénophobie comme générateurs d'exclusion ne s'appliquent pas au marché de l'emploi ou du logement, et les tribunaux ont été lents à les appliquer, de sorte qu'elles ont perdu une grande part de leur crédibilité.

En Italie et ailleurs, aucune infrastructure réelle pour accueillir et assister les immigrés n'a été établie au niveau local de manière systématique, bien que des mesures partielles soient désormais engagées. L'essentiel de la tâche incombe encore aux organisations bénévoles et aux groupes d'auto-assistance. Néanmoins, on constate de nouveaux efforts dans la voie de l'intégration. En Flandres, des travailleurs interculturels de la santé publique sont nommés pour améliorer les communications entre les travailleurs sociaux et les minorités ethniques. En Grèce, le ministre des Affaires étrangères a créé un nouvel office, EYAPOE, pour l'accueil et l'intégration des étrangers; il offre un soutien linguistique, une formation professionnelle, une assistance sociale et une assistance au logement dans les villages d'accueil. En Belgique, les CPAS (Centres de Sécurité Sociale Publics) locaux doivent fournir des logements aux réfugiés. Toutefois, cela n'est pas le cas partout. Les grandes métropoles, en particulier, ont refusé d'accueillir de nouveaux réfugiés, à cause du nombre important d'entre eux déjà sur place et des craintes de la charge financière et des tensions sociales. Le gouvernement flamand a également restructuré, en 1990, les ONG subventionnées par le gouvernement, travaillant avec les immigrés, ce qui a amélioré leurs accords de coopération. Toutefois, ces efforts n'ont pas été jusqu'à soutenir l'auto-organisation des immigrés eux-mêmes; aucune subvention n'a été accordée pour soutenir l'établissement de leurs propres organisations culturelles ou religieuses.

Certains efforts entrepris dans des pays pour promouvoir l'égalité des chances au travail pour les différents groupes ethniques - et, donc, pour atténuer les sources de friction - peuvent également être considérés comme de bons exemples à suivre. Au Royaume-Uni, ces efforts sont dans une certaine mesure plus avancés en Irlande du Nord, où la législation sur les "conditions d'emploi" implique que les employeurs importants doivent veiller à la composition religieuse de leur main-d'œuvre et remédier à des disproportions dans le recrutement. Un contrôle en fonction des ethnies est également obligatoire pour les employeurs néerlandais jusqu'à maintenant (sans que des quotas soient imposés, cependant; un simple compte-rendu est requis).

Des actions ont également été entreprises concernant les lois de nationalité et le statut des réfugiés. Au Royaume-Uni, avec une croissance sensible dans le nombre des demandeurs d'asile (44.000 en 1991, au lieu de 22.000 en 1990 et 4.000 en 1988) des nouvelles mesures pour contrôler l'asile ont été introduites par le gouvernement et de nouveaux contrôles des clandestins ont été proposés. En Belgique, on a assisté à une modification importante de la loi sur la nationalité. A compter de 1992, les immigrés de la troisième génération recevront automatiquement la citoyenneté belge, comme les enfants nés de mariages mixtes (Belge - étrangers). Cela conférera, en son temps, des droits politiques à la personne concernée - à l'heure actuelle, les immigrés sont exclus des élections locales. Toutefois, une nouvelle loi sur l'immigration (1991) ainsi que la simplification des procédures établissent des restrictions supplémentaires à l'entrée des réfugiés du Ghana, de l'Inde, du Pakistan et de la Pologne, elles ont entraîné une réduction du nombre des réfugiés acceptés.

Les institutions de la Communauté Européenne sont depuis longtemps concernées par le problème des travailleurs immigrés. A ce jour, toutefois, la race et l'ethnie ne font pas partie des préoccupations de la Communauté Européenne

au regard de l'égalité des chances. Néanmoins, les nouveaux accords de Maastricht pourraient donner un nouvel élan aux politiques nationales qui visent à combattre l'exclusion sociale, dont les immigrés et les minorités ethniques souffrent fréquemment.

Les politiques catégorielles expriment une hiérarchie de crédibilité morale désignant des groupes particuliers de la population comme méritants ou non. Ceux qui défendent ces groupes - ou, en cas de politiques répressives, ceux qui les critiquent - ont pu renforcer leur visibilité et leur priorité politiques. Ainsi, dans les débats au Royaume-Uni, par exemple, les personnes âgées ont eu tendance à s'effacer de la scène politique; leur place a été particulièrement usurpée par les chômeurs et les parents isolés. Dans le même temps, c'est l'existence de services officiels concernés par l'égalité des chances pour les femmes et les minorités ethniques qui a maintenu l'attention de leur situation sur la scène politique. En Grèce, les lobbies bien structurés en faveur des travailleurs émigrés de retour au pays ont réussi, par exemple, à obtenir que ces groupes soient bien représentés au sein du deuxième programme anti-pauvreté de la Communauté Européenne (Doxiadis, 1987). Et il y a eu aussi des lobbies bien structurés en faveur de certains groupes d'invalides. Mais les groupes qui ont moins de leaders politiques tendent alors à devenir politiquement marginalisés, ce qui renforce la privation des avantages sociaux.

Les politiques catégorielles ont été critiquées sur quatre points en interrelation. Premièrement, on soutient qu'elles offrent un traitement préférentiel aux groupes fortement soutenus politiquement, plutôt qu'à ceux dont la vulnérabilité est la plus grande. Dans cette mesure, ces politiques n'élargissent, ni n'améliorent, les droits sociaux des citoyens; elles ne font qu'élargir peu à peu le nombre des groupes publiquement reconnus.

Deuxièmement, elles tendent d'elles-mêmes à isoler leur groupe-cible du reste de la population et peuvent de ce fait renforcer leur stigmatisation et leur exclusion.

Troisièmement, elles peuvent détourner l'attention des processus sociaux et économiques plus vastes qui génèrent en premier lieu les besoins. Enfin, elles ont parfois tendance à évoquer- et à réactualiser - les réponses politiques qui se font l'écho d'anciennes traditions caritatives, plutôt que l'exercice de droits actuels de citoyenneté.

Cela, bien sur, ne remet pas en cause le fait que les éléments catégoriels devraient être construits sur l'infrastructure développée pour les politiques sectorielles, et ciblés sur les groupes de population identifiés comme courant un grand risque d'exclusion sociale. Dans ce cadre, ces éléments catégoriels peuvent aider à surmonter les obstacles supplémentaires que ces groupes spécifiques ont à affronter. Ils peuvent, ainsi, contribuer à un accès plus large aux droits sociaux.

Les voies relativement divergentes suivies par les politiques et les programmes spécifiquement centrés sur la pauvreté dans les années 80 reflétaient la diversité, voire les contradictions des débats politiques sur la pauvreté dans les Etats de la Communauté. Certains des protagonistes de ces débats ont cherché à mettre en relief les liens entre la pauvreté, les politiques sectorielles de façon plus générale, les mutations sociales et économiques au sein de la Communauté. Ils ont mis en lumière la manière dont ces mutations élargissent les mailles du filet de protection des régimes traditionnels de prestations sociales et jettent ainsi dans la pauvreté des couches de la population jusque-là protégées.

D'autres, par contre ont été interpellés par les manifestations les plus spectaculaires et les plus visibles de la pauvreté, dont le nombre des sans-abri vivant dans les rues de nos villes est un exemple. Une des réponses typiques à cette situation fut le lancement de programmes d'aide d'urgence: la Communauté Européenne elle-même y participe à concurrence de 100 à 150 millions d'ECU par an sous la forme de distribution d'aliments. D'autres fois encore, le débat

CRÉATIVITÉ, ACTION
CONTRE L'EXCLUSION

s'est concentré sur les catégories de la population exposées à un risque élevé d'exclusion et de marginalisation généralisée; comme on le verra plus loin dans ce chapitre, des réponses ont été cherchées par la modification des prestations sociales destinées à ces catégories.

Enfin, certaines réponses sont nées de la crainte de l'émergence d'une nouvelle "sous-classe": une strate de personnes à l'énergie inexploitée, qui représentent une charge durable pour les finances publiques et qui pensent n'avoir pas de véritable avenir au sein de nos sociétés. Cette crainte, particulièrement manifeste aux Etats-Unis, a également imprégné les débats politiques et la recherche politique parrainée par le gouvernement au Royaume-Uni depuis la fin des années 80 (Room et al. , 1990; Robbins, 1990).

Ces dernières années, une pléthore d'initiatives reflétant l'une ou l'autre de ces perspectives ont été mises en place. En Belgique, par exemple, un ensemble de "fonds de pauvreté" a été constitué. Toutefois, elles reflètent le plus souvent une démarche ponctuelle et à court terme plutôt qu'une stratégie à long terme.

Mais que sont des politiques ou des stratégies globales? Il apparaît que l'emploi de ces expressions similaires comme "approches intégrées" fait référence à des stratégies qui reconnaissent que l'exclusion sociale:

- découle, de processus de mutations sociales et économiques dont les effets ne sont pas limités à des groupes particuliers de la population, et que ne peuvent donc combattre des politiques catégorielles centrées uniquement sur ces groupes;
- est un phénomène multidimensionnel, souvent concentré dans l'espace et tendant à perdurer, du fait de mécanismes d'auto-renforcement;
- se développe dans un cadre où interviennent les intérêts de différents acteurs sociaux, économiques et politiques essentiels, dont l'engagement dans toute nouvelle stratégie est une nécessité.

C'est assurément cette notion de stratégies "intégrées" ou "globales" qui sous-tend Pauvreté 3, le Programme de lutte contre la pauvreté que poursuit actuellement la Communauté Européenne.

Plusieurs gouvernements nationaux ont récemment lancé des programmes centrés sur la multiplicité des handicaps. L'un de ces programmes est "la Politique de Renouveau Social" du gouvernement néerlandais. Dans le cadre de celle-ci, des mesures actives de politique de l'emploi sont ciblées vers les chômeurs de longue durée, les minorités ethniques, les jeunes, les personnes handicapées et les femmes; elles comprennent la création par les autorités locales d'un "pool d'emplois" qui sont rémunérés au salaire minimum, pour les personnes qui n'ont pas la capacité d'accéder directement au marché du travail. Parallèlement à ces mesures en matière d'emploi, la Politique de Renouveau Social se concentre, d'un côté, sur la réhabilitation matérielle des quartiers urbains et, de l'autre, sur le bien-être, la santé, la culture et l'éducation. La responsabilité du programme dans son ensemble, dont le cadre général est défini par l'état central, incombe en grande partie aux autorités locales. Aucun nouveau budget n'a été prévu, mais un grand nombre de fonds destinés aux municipalités, auparavant distincts, ont été regroupés. En outre, dans l'approbation des dépenses au niveau local, la priorité est accordée à la création de nouveaux partenariats locaux. A ce jour, aucune évaluation spécifique et détaillée des diverses initiatives locales n'est encore disponible.

Des politiques de ce type au niveau national sont difficiles à concevoir et à évaluer, tout comme leur équivalent au niveau communautaire (y compris Pauvreté 3). Un instrument auquel il pourrait être fait appel sont les indicateurs de handicaps multiples en cours d'évaluation dans certains pays. Ce sont notamment les indicateurs multidimensionnels de "bien-être" employés tous les deux ans dans les rapports du Bureau de planification sociale et culturelle des Pays-Bas, qui se rapportent au logement, à la santé et à la consommation; les indicateurs utilisés dans une récente étude danoise qui ont permis d'identifier un handicap

multiforme chez 9% de la population; et les indicateurs issus de la recherche sur les revenus et la pauvreté conduite par l'Institut de Recherche Economique et Sociale (IRES), principal institut irlandais de recherche dans ce domaine; enfin , en France, l'Institut national de statistiques (INSEE) a élargi la gamme des données qu'il collecte sur l'exclusion sociale en y incluant celles concernant l'emploi ,les dépenses familiales, le travail, l'éducation, la formation professionnelle, la santé et le logement.

Sur le plan de la richesse, il existe de fortes disparités entre les régions de la Communauté, et, sous cet angle, la hiérarchie des régions tend à perdurer dans le temps. En Espagne, par exemple, les régions d'Estremadure, d'Andalousie, de Galice et de Castille-La Manche apparaissent constamment comme les plus défavorisées. Ces disparités sont, bien sûr, associées à la distribution inégale de la richesse économique et du pouvoir. C'est généralement dans les régions les plus prospères que se trouvent les principaux décideurs économiques, alors que les moins prospères sont généralement maintenues en marge des circuits de décision concernés. De plus, le chômage, avec ses conséquences destructrices sur le fonctionnement social d'une communauté, frappe, en général , plus durement ces régions moins prospères; les ressources disponibles pour les services publics et le financement d'infrastructures tendent à être plus faibles. En conséquence, les habitants de ces régions ne jouissent habituellement que d'un accès limité aux possibilités et aux droits qui sont généralement ouverts aux citoyens des pays concernés.

Ces inégalités régionales sont, bien sur, une source de préoccupation permanente pour les décideurs politiques nationaux et communautaires. Elles ont été à l'origine d'initiatives majeures des services publics, souvent assorties d'une intervention des fonds structurels de la Communauté. La meilleure illustration nous en est fournie par l'Allemagne où , à la suite de l'effondrement complet du système économique et social de l'ancienne République Démocratique Allemande, une société entière se trouve exposée au risque de l'exclusion sociale. Les Länder d'Allemagne orientale sont actuellement la cible de transferts massifs de ressources (de l'ordre du produit national brut de ces régions), en vue de protéger le niveau des revenus, de la consommation et d'aligner les salaires sur ceux des Länder d'Allemagne occidentale d'ici 1995.

En Grèce, des signes inquiétants de déséquilibre régional croissant du fait de la désindustrialisation se manifestent. Les régions de vieille industrialisation ont été touchées par des fermetures en cascade d'usines, par les effets de l'ajustement macro-économique, par des politiques de libéralisation et par les mesures préparatoires au marché unique. La base industrielle de régions comme Laurion ou l'Eubée disparaît; la main-d'oeuvre n'a d'autre alternative que de revenir à des activités rurales à faible productivité et à faible revenu tandis que le système de protection sociale est soumis à d'énormes pressions. Le gouvernement grec a lancé un programme spécial pour Laurion, incluant des cours de recyclage pour les chômeurs, des allocations logement pour les plus pauvres et de nouvelles dispositions pour la garde des enfants.

Mais les régions ne diffèrent pas seulement par leur niveau de prospérité économique et leur taux de chômage. Les régions les moins prospères sont aussi moins aptes à soutenir leurs groupes les plus vulnérables.. ainsi, en Espagne, le taux de couverture des chômeurs (en termes d'allocations de chômage et d'aide aux chômeurs) varie grandement selon la richesse des régions. Madrid, la Navarre et Barcelone présentent des taux de couverture supérieurs à 50 % contre seulement 25 à 30 % pour les régions les plus pauvres. Or, dans des régions aussi pauvres que l'Andalousie et l'Estremadure, ces allocations ont joué un rôle capital dans l'aide aux travailleurs agricoles temporaires, un groupe dont la position dans l'économie rurale devient toujours plus précaire.

En France, le programme DSQ (Développement Social des Quartiers) propose une intervention centrée sur les handicaps multidimensionnels de certains quartiers urbains. Ce programme a été lancé en 1982, dans le sillage des plans HVS déjà en place (Habitat et Vie Sociale). Il concerne désormais 400 sites et a été



CRÉATIVITÉ, ACTION
CONTRE L'EXCLUSION

CRÉATIVITÉ, ACTION
CONTRE L'EXCLUSION

intégré dans un concept plus large, le Développement social urbain (1989) . Le programme DSQ, qui repose sur une participation du gouvernement central et de l'administration locale, ainsi que sur l'établissement de collaborations entre les services de l'éducation, du logement, de l'assistance sociale et de la justice, a pris différentes formes:

rénovation urbaine, développement de services, programmes de soutien aux familles, etc. ... Les initiatives du DSQ sont de plus en plus liées à une autre politique centrée sur le territoire, celle des ZEP (Zones d'Education Prioritaire), ainsi qu'à des programmes locaux de développement économique. Au Luxembourg, par contre, il existe un grand nombre de programmes destinés à revitaliser les zones en déclin industriel, mais ces programmes semblent presque exclusivement centrés sur la création d'emplois et négligent les équipements sociaux, les transports publics et le logement.

On peut considérer qu'une partie des programmes précédemment mentionnés ont une dimension intertemporelle marquée. Ainsi le Revenu Minimum d'Insertion en France, outre l'apport d'un soutien financier et l'affiliation des bénéficiaires à l'assurance maladie, prévoit des "contrats d'insertion" sociale et professionnelle grâce auxquels les bénéficiaires reçoivent une aide à la réinsertion sur le marché du travail et dans la communauté locale. De même, le Revenu Minimum Garanti (RMG) luxembourgeois a été présenté comme une stratégie globale de lutte contre la pauvreté qui fournit non seulement un soutien financier, mais aussi des possibilités d'accès à la formation et à l'emploi (en réalité, la majorité des bénéficiaires ont été partiellement ou totalement exempts des obligations liées au droit au RMG en raison de leur situation familiale, ou personnelle). Des études sur les bénéficiaires du RMG permettront le moment venu de procéder à une évaluation systématique des effets dans le temps de cette stratégie globale. En Flandre, le programme Weerwerk-actie, lancé en 1989 à l'intention des chômeurs de longue durée tributaires de l'aide sociale, comprend un protocole de réinsertion aux termes duquel un conseiller professionnel fournit au bénéficiaire , dans le cadre d'un plan convenu en commun, une aide à ces jeunes lorsqu'ils cessent d'être à la charge de la communauté et coordonne ainsi l'aide des services locaux de logement, d'éducation et de santé.

Toute nouvelle politique sociale est aussi une tentative de mise en place d'un nouveau cadre de coopération. Elle propose des stimulants; elle fait appel à des obligations morales; elle menace de sanctions.

Les politiques sociales et de l'emploi comportent des enjeux majeurs pour les employeurs et les syndicats, les organisations spécialisées dans le domaine social, l'administration centrale et locale, etc. S'assurer de leur coopération doit être une priorité pour quiconque s'efforce de corriger les tendances existant au sein de nos systèmes sociaux à l'encontre des groupes vulnérables. La globalisation d'une politique peut être conçue comme la négociation d'un contrat entre le plus grand nombre de ceux qui sont en mesure d'influencer sa mise en oeuvre.

1. Les populations d'exclus sont seulement menacées par l'insuffisance de leurs ressources matérielles. Elles sont aussi fragilisées par l'appauvrissement de leur tissu relationnel: elles sont non seulement en voie de paupérisation, mais aussi en rupture de lien social.

Au bout du processus, la précarité économique est devenue dénuement. La fragilité rationnelle , l'isolement social sont les deux faces de la même condition.

Un double processus est à l'oeuvre:

- sur l'axe du rapport au travail, une gamme de positions qui vont de l'attachement à un emploi stable à l'absence complète de travail, en passant par la participation à des formes précaires, intermittentes, saisonnières d'occupations;
- sur l'axe de l'insertion relationnelle, on peut également marquer un éventail de positions entre l'inscription dans des réseaux solides de sociabilité et l'isolement social total.

En croisant ces deux axes, on peut distinguer:

- une zone d'intégration dans laquelle les individus disposent des garanties d'un travail permanent et des supports relationnels solides;
- une zone de vulnérabilité qui associe précarité du travail et fragilité relationnelle;
- une zone d'exclusion qui conjugue l'absence de travail et l'isolement social.

2. Schématiquement, les exclus se rangent dans deux populations:

- Une population de gens démunis qui ont en commun le fait d'être - pour des raisons diverses - incapables de travailler ou d'être exonérés de l'obligation du travail. La société reconnaît qu'ils ne sauraient travailler en raison d'une incapacité physique ou psychique, ou bien de leur âge (enfants, vieillards) ou même de certaines situations socio-familiales particulièrement catastrophiques. Dans toute formation sociale quelque peu complexe ces populations sont prises en charge: elles sont assistées.
- Une population de gens également démunis, qui ne peuvent pas s'auto-suffire, mais qui ne peuvent pas non plus - du moins directement - entrer dans cette zone de l'assistance qui n'a pas été construite pour eux, parce qu'ils sont capables de travailler: ce sont des indigents valides placés dans une situation contradictoire: obligation de travailler et impossibilité de trouver par le travail de quoi satisfaire leurs besoins.

Cette ligne de partage est naturellement inapplicable de toute rigueur: ces deux formes de la question sociale ont coexisté, ont cheminé ensemble historiquement et elles se sont contaminées: un bon exemple en est l'oscillation autour de la distinction: valide - invalide. L'initiative HORIZON par exemple tient sa grande force de ce qu'elle met en doute méthodique cette dichotomie en encourageant l'insertion en milieu ordinaire dans le travail des malades mentaux. Mais cette césure reste fortement assumée par les politiques sociales nationales des pays de la Communauté.

Les tendances en période de crise aiguë de l'emploi vont à l'encontre d'une politique qui s'efforce d'arracher les assistés à leur dépendance et de tenter de les intégrer professionnellement: elles débouchent au contraire sur un mouvement inverse qui verse les sans emploi dans la catégorie des handicapés en en faisant des assistés (traitement social du chômage).

3. L'exclu par excellence n'est pas celui qui se trouve de façon contingente en dehors d'un espace économique et sociologique donné: c'est celui dont l'extériorité est reproduite dans le temps: le chômeur fils de chômeur, l'immigré fils d'immigré... Il faut porter une attention particulière à l'exclusion qui se reproduit, dont on trouve maints exemples dans les zones en dépression.

Dans le même sens, il convient de distinguer les vagues successives d'exclus:

- les exclus de la première génération dont le lien à l'emploi était déjà distendu du temps où l'industrie manquait de main-d'oeuvre et dont les enfants et petits-enfants constituent ce qu'on appelle la pauvreté traditionnelle;
- les exclus de la deuxième génération, ceux de la crise industrielle. Ce sont des générations construites dans une culture de l'expansion et de l'emploi et aussi dans une culture du conflit social, où les modes de protestation sont gérés par les structures syndicales, c'est-à-dire à partir de l'emploi à statut et de l'intérieur de l'entreprise. Ejectés de l'entreprise, ils ne disposent plus d'assise de représentation;
- les exclus de la troisième génération: adolescents, jeunes adultes; mais aussi des moins jeunes adultes, qui n'ont connu de la société industrielle que des statuts d'insécurité, le parcours des stages de formation et des actions d'insertion professionnelle, que l'on cherche à accrocher dans les interstices de la société industrielle.



CRÉATIVITÉ, ACTION
CONTRE L'EXCLUSION

4. De l'exclusion comme état à l'exclusion comme processus. Il y a danger à autonomiser les situations-limites: il y a un risque, quand on parle d'exclusion, d'en faire un état que l'on se proposerait alors de traiter en lui-même, alors que c'est la pointe extrême d'un processus déjà à l'oeuvre avant que les gens ne basculent dans des positions extrêmes. On a tout à gagner à mettre en rapport ce qui se passe dans les situations extrêmes de marginalité, d'isolement social, de pauvreté absolue, et la configuration de situations de vulnérabilité, de précarité, de fragilité, qui, souvent précèdent et alimentent les premières. On voit qu'une telle manière d'attaquer les problèmes renvoie à une redéfinition de la politique CEE par rapport aux politiques sociales développées par les Etats membres. Ou bien la CEE concentre ses moyens sur les exclus avérés, complétant dans le même registre les interventions des pays de la Communauté, ou bien elle se pose comme instance donnant une importance certaine à une politique préventive en recommandant une prise en considération des groupes en situation de vulnérabilité sans pour autant abandonner les exclus de fait.

La vulnérabilité étant définie comme friabilité du lien social avant sa rupture. Ce point est d'autant plus important à éclairer que l'on constate une très sérieuse remontée de vulnérabilité (la montée du chômage, précarisation du travail, destruction des cycles de vie, fragilisation des supports relationnels...)
La politique sociale de la CEE doit-elle être centrée sur la gestion des laissés pour compte de la croissance économique ou doit-elle se focaliser sur la gestion des populations en situation de vulnérabilité, ce qui l'oblige à repenser le rapport de l'économie au social?

5. Les exclus valides ne relèvent pas de l'assistance ou de l'aide sociale au sens classique, en tant que leurs solutions seraient de l'ordre du travail, mais ils ne peuvent pas trouver d'emploi et donc ils ne sont pas couverts par leur participation à l'ordre productif. L'objectif qui est souvent cité d'une insertion sociale et professionnelle de cette catégorie d'exclus pose problème. Ne devrait-on pas plutôt parler de l'insertion sociale ou professionnelle? Tout le monde s'accorde à penser que l'intégration par le travail représenterait une remise véritable dans le régime commun de la normalité dans une société. Mais on sait bien aussi qu'à la fois la situation personnelle de beaucoup de ces exclus et la situation du marché d'emploi ne permettent pas une insertion professionnelle pour tous. D'où le recours à l'insertion sociale: mais comment faire pour que ceci ne soit pas une forme d'assistance?

6. Le traitement de l'exclusion n'exige pas l'application de mesures générales; il est nécessaire de mobiliser les ressources des réseaux locaux: un traitement particulier doit être mis en place pour chaque personne, envisagée dans sa singularité. Ni le principe de l'égalité de traitement, ni celui de l'égalisation des conditions, ni les politiques fondées sur la catégorisation des citoyens ne sont en mesure de traiter des situations particulières. Ils supposent toujours un traitement impersonnel et s'exposent à la critique d'inadéquation des catégories de l'action publique aux réalités du terrain. Ils se privent des ressources locales, de la connaissance que les acteurs locaux ont du terrain, des dynamiques qui pourraient s'instaurer entre eux.

7. Le traitement personnalisé des exclus sur leurs lieux de vie, s'il implique leur propre mobilisation, réclame des équipes de suivi qui vont aider les intéressés à construire un parcours, les guider dans le dédale des administrations, leur faciliter dans toute la mesure du possible l'insertion dans une entreprise. La situation actuelle dans bon nombre de nos pays n'est pas à la hauteur du défi: il y a une évidente carence de ces accompagnateurs plus ou moins polyvalents. Les montages expérimentaux organisés localement pour la lutte contre l'exclusion devront prendre en considération cette dimension de l'accompagnement. Notons que cette procédure retentira significativement sur le coût global de chaque opération.

Education - Formation - Développement

1.1 L'insuffisance des systèmes et des pratiques classiques d'éducation

L'Education se révèle comme étant un des domaines favorables à l'existence de phénomènes d'exclusion sociale, à cause de niveaux de scolarité faibles et tardifs, de sorties précoces du système éducatif, d'une inadéquation au système, etc.

Si d'une part, dans certains pays, les difficultés économiques ou la situation de chômage des parents constituent une des principales raisons de l'abandon de la scolarité, d'autre part, l'échec scolaire est dû bien souvent à une faillite du système éducatif lui-même, ne conduisant pas alors les élèves à une participation spontanée et véritable aux activités scolaires.

Non dans un simple but de production mais ayant principalement en vue l'espace de participation et de coopération dans lequel elle doit se constituer, l'institution scolaire a pu rencontrer, parfois, quelques difficultés à se libérer d'un certain joug institutionnel ne permettant pas une nouvelle philosophie éducative, bâtie sur des facteurs extérieurs à l'école et à l'éducation elle-même.

Toutefois, à proprement parler, on ne pourra pas évoquer la faillite d'un Système mais peut-être son inadaptation à la Société d'aujourd'hui. Une grande transformation socio-économique est en cours, dans la forme et dans le contenu, où l'éducation ne pourra jamais apparaître comme transmise, mais plutôt comme une appropriation dans laquelle la formation devra dépasser la simple "image valorisante" afin de devenir une action efficace de découverte et de développement.

Dans la plupart des cas, les phénomènes de rejet ou d'exclusion concernent une certaine forme d'Education, un certain concept de Culture, inadaptées au monde dynamique dans lequel nous vivons et inadaptées aux différentes cultures des jeunes.

Aujourd'hui on ne recherche plus un discours rationnel et logique, loin de la vie et des gens, mais plutôt une attitude relationnelle qu'il est nécessaire d'établir avec autrui.

La construction d'un système éducatif, quel qu'il soit, doit être partagée par toute la société civile et publique, contribuant au développement économique et social, stimulant l'individu pour sa connaissance et le dotant d'instruments qui en feront un futur citoyen responsable, critique et créatif.

Les insuffisances de certaines pratiques éducatives, elles-mêmes bâties sur des systèmes technologiques de production, ont pu transformer l'Acte d'Eduquer en une fausse plus value, transformant la fonction de développer en une fonction de sélectionner.

La tâche de l'Education, plus qu'un processus d'individualisation, est surtout une exigence d'intégration, réconciliant l'originalité de l'individu avec l'unité / diversité sociale, la nature de l'Education s'assumant ainsi comme une formulation organique dont le procédé motivera un élargissement actif de la réalité et exigera de chaque éducateur une stratégie d'encouragement de l'individu, de manière à développer en lui la capacité à des réponses positives.

De cette façon, la tâche de l'Education doit, en permanence, contenir le poids du "Développer", dans le sens de la formation globale et harmonieuse de l'individu. Une philosophie différente doit être trouvée pour la pratique classique de l'Education, où l'être sans sens donne place au sens de l'être.



Il serait facile de parler de l'échec de la Société, comme la cause première de l'insuccès et de la faillite de certains systèmes d'éducation. Une analyse structurale interactive doit être pratiquée, puisque les liens les plus divers s'entrecroiseront pour le succès d'une pleine participation sociale.

Si nous entendons la Culture comme quelque chose qui se vivra, conséquence d'un système d'Education, alors il sera facile de comprendre l'exigence d'une relation permanente entre Communauté et Organisation Sociale, Culture et Développement Economique et Formation, qui sera l'agent privilégié de la Promotion et du Développement.

Un Plan de Formation d'Animateurs quel qu'il soit doit prendre en compte les conditions objectives existantes à chaque moment et l'interférence des divers acteurs sociaux.

L'intervention de l'animateur dans l'objectif premier de la promotion, de l'intégration et de la participation du groupe à travers le développement des capacités et des potentialités de chaque individu, qui le perfectionnent dans ses possibilités d'observation, d'analyse et d'application, n'est pas indissociable de la reconnaissance de l'existence d'un ancien contexte socioculturel.

Ce vécu d'expériences sera la plus grande contribution à l'instauration d'un quelconque processus de formation, alternative aux systèmes classiques de développement, qui devra poser le problème de la Pédagogie de l'Animation, en tant que Pédagogie d'Appropriation Fonctionnelle, apte à promouvoir des individus capables de s'assumer activement, dans la plénitude de leurs fonctions Adaptatives et Créatives.

La Dimension Européenne de l'Education, avec la possibilité de créer une situation de type multipolaire à l'échelle européenne, se vérifiera quand l'Education et la Formation seront devenues une priorité dans tous les Etats Membres, envisagées dans une perspective d'articulation utilisant toutes les ressources humaines, en évitant de grands déséquilibres et sans dommage pour l'équité.

La conscience d'une réalité européenne englobe, au-delà de tout, une dimension utopique, exerçant sa fonction qui consiste à contribuer à l'enrichissement social, à travers une participation attentive à la Société, à la Diversité et à la Complexité.

1.2. Formation et Créativité

Les stratégies d'éducation et de formation devront être vues comme des stratégies de préparation à la flexibilité.

La problématique de la formation s'est modifiée au cours de ce siècle et si elle a été liée pendant longtemps à l'idée d'évolution personnelle et organisationnelle, dorénavant, en plus de se confronter à d'autres exigences prenant en compte la flexibilité de la mutation sociale et de la discontinuité, elle se reconnaît dans un vaste espace européen, compétitif et doté de politiques harmonisées. Ainsi, on reconnaît trois niveaux stratégiques:

- une flexibilité individuelle, dans laquelle chaque expérience, chaque connaissance acquise doit permettre des combinaisons nouvelles et différentes pour l'acquisition de nouveaux savoirs;
- une flexibilité collective, qui permettra le croisement de différentes ressources humaines en fonction des activités concrètes qui vont se développer;
- une flexibilité institutionnelle, qui va rendre possible de concrétiser dans la pratique les deux premiers niveaux de flexibilité, grâce à la facilité ou à la mise en pratique que les institutions et le cheminement progressif permettront.

Dans ce sens, les stratégies de formation opèrent dans un présupposé adaptatif, ayant un début mais pas de fin; il se constitue une activité permanente qui évolue

en fonction de la qualité de ce qu'elle produit et représente une activité totale qui englobe toute la Société.

L'époque actuelle a amené à la surface une crise qui place en équation les traditionnels modèles politiques, économiques et sociaux, pour lesquels on n'a pas encore trouvé de véritables alternatives crédibles.

Mais nous pourrions être d'accord sur une chose, l'accroissement des sociétés devra s'établir sur la synergie de la contribution des talents et de la créativité personnelle, où la formation des ressources humaines rejoint une autre dimension pour faire face au défi du développement, s'opposant ainsi à l'apparition croissante de phénomènes d'exclusion sociale.

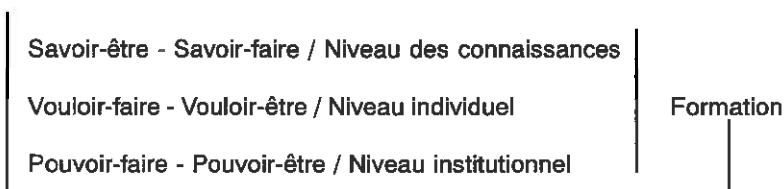
La Formation, en tant que procédé de développement, part rarement de la réalité vécue, des événements expérimentés par chacun, mais plutôt de concepts théoriques et abstraits qui contribuent difficilement à l'approfondissement des mécanismes de découverte, et ne favorisent pas davantage la volonté et l'autonomie.

Plusieurs conceptions ont été généralisées, à partir du processus de formation: la formation comme punition ou récompense, la formation comme oeuvre sociale, la formation comme panacée et la formation comme manipulation, sont certainement quelques-uns des "travestis" les plus curieux qui se sont développés dans une société surtout préoccupée par la création de faux climats de participation, contrôlant le milieu social, mais sous-estimant la participation sociale.

Le trinôme formation / intervention / développement devra toujours être placé en perspective face à une action de formation sans jamais se retrancher d'un effort conjoint, encadré par les attentes et la réceptivité de son public cible.

Il ne suffit pas de vouloir former des individus dans un nouveau "savoir-faire" ou "savoir-être", davantage préoccupés par les matrices productives et sectorielles que par le diagnostic des situations et l'application pratique des connaissances.

Il sera nécessaire que les apprentissages soient associés d'une part à un "vouloir-faire" et à un "vouloir-être" et, d'autre part, que les organisations responsables de la formation et de la gestion des projets permettent le "pouvoir-faire" et le "pouvoir-être", nécessaires à l'instauration des résultats de la formation:



MUTATIONS

On vit une période de progrès technologique et même d'incrément économique, dans laquelle l'homme doit se confronter chaque fois davantage à lui-même et à son ambition de progresser encore un peu plus.

Cependant, on court également le risque de vivre une vie sans expression, dans laquelle la routine se projette dans une dépersonnalisation de l'individu, rendant difficile sa (co)participation à la construction sociale.

La tâche de l'Education et de la Formation est alors immense, tentant d'équilibrer les arithmies existantes d'un côté et encourageant l'individu dans ses capacités expressives et perceptives, de l'autre.

Seule une action prenant en compte la perception de l'art parviendra à atteindre de tels objectifs, toutes les actions de formation devant donc être planifiées de manière à considérer la nature idiosyncrétique, divergente et originale de l'art.

CRÉATIVITÉ, ACTION
CONTRE L'EXCLUSION

Maurice Barrett écrit dans son livre "L'Éducation dans l'Art" qu' "il est nécessaire de donner un sens au chaos de la vie. Pour que le comportement soit cohérent, il doit être organisé et adaptable à des facteurs et à des expériences, c'est-à-dire adaptable à un monde qui existe et va au-delà de l'égoцентризм".

La Formation, en tant qu'approche systématisée du développement, devra définir comme incidences souhaitables et prévisibles, en accord donc avec des contenus de progression adaptés, quels sont les niveaux d'interpellation qui mèneront les stagiaires en formation aux compétences prévues et, surtout, qui puissent permettre d'établir sous forme d'équation les paramètres suivants:

1. Capacité à percevoir le monde en termes visuels, tactiles et spatiaux;
2. Capacité à reconnaître la nature et la forme des problèmes inhérents à soi-même, à la société et au milieu;
3. Capacité à travailler avec flexibilité à l'intérieur d'une échelle infinie de solutions possibles;
4. Capacité à comprendre l'expression des sentiments et des impressions personnelles qui aient un sens dans un monde partagé avec autrui;
5. Capacité à reconnaître l'originalité individuelle à l'intérieur de la communauté ou du "tout" de la société, de manière à pouvoir apprendre d'elle et à y donner sa contribution.

De cette manière, la Créativité représente le facteur fondamental pour l'épanouissement de diverses initiatives, pour l'identification de nouveaux problèmes, enfin pour l'instauration du trinôme connaissance / découverte / développement.

La Créativité s'assume comme un comportement iconoclaste défiant les croyances et les formes établies, dans lequel l'appropriation de la réalité se basera sur une disponibilité de sentiments qui conduira à un "Apprentissage Intégral" à travers une relation harmonieuse avec le monde extérieur.

Et c'est seulement de cette façon qu'on évitera des individus déséquilibrés, aux systèmes de pensée arbitraires, dogmatiques ou par trop rationalistes.

Les processus d'exclusion sociale n'ont évidemment pas fait leur apparition de manière linéaire et beaucoup d'entre eux trouvent leur origine dans des formes contradictoires qu'engendre parfois l'insertion sociale.

Les succès et les échecs doivent être examinés dans un contexte de fluidité et d'alternatives où la cohérence de l'organisation doit être une étape à privilégier, où la résolution de tout problème, qui est un acte d'intelligence, devra être, également, un acte de création. -"Toute situation face à laquelle le répertoire de réponses immédiatement disponibles chez un sujet ne permet pas de fournir une réaction appropriée, constitue un problème" OLERON, dans son livre " L'intelligence".

On devra, forcément, envisager Formation et Créativité en termes d'alliance étroite, entraînant l'approfondissement de nouvelles relations recréant de nouvelles méthodologies, tout en respectant le cycle d'expériences que chaque individu tisse au fur et à mesure qu'il évolue.

Si nous voulons former et pas seulement entraîner des individus conscients et attentifs à toute une réalité complexe, il sera nécessaire de développer leurs pensées créatives, ce qui équivaut à dire, leur donner accès à un espace d'expression globale, enrichissant leur vécu corporel et valorisant leur exercice au travers de la Créativité.

L'Acte de Formation ne pourra jamais oublier la réalité vécue par son public.

Former/Développer c'est, avant tout, promouvoir des désirs de changement et on devra donc réclamer, de plus en plus, des procédés imaginatifs d'engagement, où la Créativité et la Pédagogie soient les stratégies à privilégier, ouvrant les chemins à la Participation Universelle!

2. Participation, lien social et développement

A présent, le groupe acquiert une nouvelle valeur, une autre signification. D'un côté il crée un espace / analyse / réponse aux intérêts individuels, un moment de relation, mais aussi une opportunité privilégiée de participation civique.

Tout le monde a des intérêts, des problèmes et des besoins, or malgré un certain individualisme dominant, un souffle de crise qui traverse les sociétés actuelles, l'Homme reste un être social, avec une volonté, qui ne se réalise qu'en groupe - "on n'acquiert pas de l'humanité dans la solitude"- comme affirmait Toni Puig Picart.

La Société de consommation qui nous tourmente et nous ronge à chaque instant, a permis que ses éléments perdent leur identité et leur stabilité, d'où l'auto-affirmation et l'auto-valorisation qui se constituent comme un but urgent, identifiable, parfois, seulement au sein du groupe.

De cette façon, il nous semble inévitable de redéfinir le concept de participation comme voie unique vers le développement social.

Pendant très longtemps, l'organisation associative a reflété la dynamique de la vie des communautés.

Aujourd'hui, on assiste à une transformation des volontés et des contextes socioculturels.

Peu à peu, les associations sont en train de perdre leur importance relative et rencontrent des difficultés pour s'adapter aux nouvelles tendances, fossilisant leurs stratégies car elles restent attachées à des modèles poussiéreux de développement.

Les communautés réclament une intervention qui les structure, les organise, qui leur ouvre des perspectives d'échange et de coopération avec des expériences différentes, qui leur permettent, en fin de compte, un mode de participation provoquant des processus qui conduisent à la résolution de beaucoup de problèmes: le chômage, l'exclusion de la vie sociale, et à la concrétisation de souhaits ancestraux, la création de services de bien-être, la création culturelle, le contact social.

La société moderne impose la discontinuité à l'individu, l'enferme dans d'innombrables tâches, fait appel à différents types de connaissance et de savoir, en exigeant de lui des réadaptations successives aux espaces.

De la sorte, le groupe prend une dimension jamais vécue auparavant, où on trouve l'opportunité d'une interaction sociale, d'autant plus que l'Etat rejette certaines responsabilités, ce vide devant alors être occupé par la société civile, valorisant, s'investissant, évoluant, mais, aussi, contrôlant son propre quotidien.

Il y a un important travail à mener avec tous les exclus du processus productif-jeunes, personnes âgées, migrants, handicapés..., non dans un but d'assistance ou de miséricorde pures, mais plutôt afin de déterminer de nouvelles formes créatives d'insertion sociale, et surtout, cherchant à solutionner les problèmes à partir du "groupe", renforçant le courant de participation de l'individu.

Mais cela ne se vérifiera que si nous savons maintenant agir dans la Société d'Information dont nous faisons partie. Et nous ne pouvons pas parler simplement de "Participation", ou d'envie d'intervenir, si nous ne permettons pas l'accès approprié à l'univers de l'information et si nous ne la concevons pas comme un outil indispensable à la création de la connaissance.

Le développement admirable des technologies d'information permet l'invasion de notre société - à laquelle personne n'échappe de nos jours, d'une manière ou d'une autre! - dans un milieu où s'entrecroisent des information, des messages, des symboles, des idées et pourquoi pas, aussi la (dés)information.

CRÉATIVITÉ, ACTION
CONTRE L'EXCLUSION

La "Société d'Information" à laquelle se réfère Daniel Bell est un édifice complet, complexe, mais dont la structure est composée d'un réseau de messages qui traversent l'espace social, soumettant l'individu à un tir de barrage de motivation et de comportements sociaux.

L'individu est ainsi sujet à un volume de stimulations permanentes, parfois contradictoires, qui empêchent sa capacité de réponse.

Et de cette façon, on se pose, une fois de plus, la problématique de la participation, puisque l'évidence nous indique que, au-delà de l'intellectuel, de l'enquêteur, de ceux qui disposent de moyens de recherche et de traitement de l'information, la plupart des acteurs sociaux ont perdu cette "excitation". Constatation qui conduit à questionner, à situer, à analyser, à expliquer.

Il est rare que l'information, qui nous arrive de toutes parts et par tous les moyens, presque obsessionnellement, finisse par se transformer en connaissance. Le torrent incontrôlable d'information qui intervient dans le quotidien de l'individu, la manière arbitraire selon laquelle notre foyer est envahi, l'absence d'échelle de valeurs, qui peut même entraîner un état d'anomie mentale, qui s'assouvit de plus en plus d'une information à sensation, agressive, choquante, instantanée... qui perturbe, qui gêne, mais qui ne motive pas! -> " Nous sommes tous des drogués; nous avons besoin de notre ration quotidienne de sensationnel"- comme disait très bien le romancier G. Cesbron.

Et finalement, nous nous retrouvons, au dépourvu, dans un monde inégal avec deux approches possibles: une pour ceux qui détiennent la capacité d'analyser et de synthétiser- acquise par héritage culturel, par l'instauration d'habitudes - l'autre, pour une écrasante majorité qui se voit impuissante à percer la couche d'avidité et de sensationnalisme qu'impose inévitablement une information de type technologique.

La philosophie de développement social requiert, alors, la participation de tous et une implication dans la construction de quelque chose, à travers le partage des tâches et des responsabilités.

Cependant, on note un certain éloignement des citoyens et des jeunes en particulier, par exemple en relation au débat politique où leur rôle est encore limité, soit à cause de son incapacité d'intervention, soit, aussi, à cause des règles du jeu actuelles qui en font une compétition inégale.

L'aliénation d'une dynamique sociale déterminée est également révélatrice du manque d'intérêt du citoyen moyen, ou l'absence de confrontation des expériences, la coordination déficiente des efforts, l'analyse unidimensionnelle des problèmes, concourant à une aggravation, en termes de résultats nécessaires au développement social.

L'analyse de l'univers socioculturel nous conduit à un tableau gris, qui s'assombrit chaque fois davantage, où certaines composantes génèrent inévitablement des situations d'exclusion sociale:

- la dégradation des conditions de logement, affectant la qualité de vie et de confort des populations,
- la perte du pouvoir local (de la part des infrastructures de base, en vue de l'acquisition de nouveaux espaces) entraînant des ruptures qui peuvent aboutir à des facteurs de risque, liés à la délinquance, à la marginalité, à l'isolement ou à la dépendance des drogues,
- la dissémination " d'îlots", avec une influence néfaste de dégradation de la politique urbanistique,
- l'absence de lieux de loisir et de rencontre/ convivialité et l'inévitabilité d'une porte ouverte aux nuisances et à la débauche,
- le manque de solidarité, qui entraîne un parcours de solitude et marque un arrêt de la vie par l'absence de joie et de relations sociales.

Sans doute vivons-nous aujourd'hui dans une "Société d'Information" qui ne pourra devenir un "succès" que si elle n'est pas coupée d'une "Société d'Education", qui ébauchera les conditions et établira les moyens pour une sélection de l'information, dans une défense pressante de la santé mentale...

Mais il ne me semble pas que cela puisse être réalisé à partir de la seule intervention de l'Administration Centrale, dans les termes où elle est entendue aujourd'hui.

En revanche, il sera indispensable que les organisations professionnelles et syndicales, les entreprises, la commission sociale, les organisations associatives, la famille, se voient engagées dans une grande action collective, en tant que véhicules des visions, de la création d'habitudes, de la mise en présence d'expériences, étant donné que, dans une grande majorité des cas, les problèmes auxquels elles se trouvent confrontées, naissent bien, précisément, à l'intérieur même du champ où elles exercent leur activité.

La violence et la marginalité urbaine, l'appauvrissement de la participation sociale, l'indigence culturelle, ne pourront être combattues que par la création d'un mécanisme de défense et de sélection face à l'information "implicite" qui inonde la société.

On demandera à l'Education de préparer les citoyens à l'interprétation des signes et des messages qui émanent de toutes parts, dans la certitude que seulement de cette manière, l'accès à la participation sera viable et générateur de mutations et de développement.

Il faudra repenser "l'acte éducatif", lequel, dans une Société en mutation, ne supporte pas les idées préconçues, les dogmes définitifs et les refus de confrontation avec les nouvelles formes de la réalité.

Une dimension utopique existe qu'il est urgent de développer et qui nous oblige à être attentifs au Monde. Ouverture qui inclut, à la fois, réalisme et créativité!

2.1. L'animateur formateur et le formateur animateur

Un processus de développement, quel qu'il soit, doit être encadré par un principe d'Ingénierie d'action, permettant d'établir des relations entre les conduites particulières et les actions sociales, au niveau de l'ensemble de la Société, favorisant des parcours pluridisciplinaires et ouvrant des perspectives d'articulation et de coordination entre les conduites particulières, dans le tout constitué par la problématique de la transformation sociale.

De cette façon, il doit être entendu que les apprentissages ne seront réels que lorsqu'au lieu de recevoir passivement les informations, celles-ci se transformeront en réponses aux problèmes, à la suite de la recherche et d'un effort commun permanent.

La cohérence des conduites éducatives ne peut s'en tenir à une sorte de "déclaration d'intentions", mais devra plutôt se manifester à travers un projet de développement et un mode de fonctionnement, conduisant les participants à tout processus - qu'ils soient animateurs, formateurs, agents d'éducation- à pouvoir réagir à des comportements, des interventions, des pratiques de gestion, des décisions....

Cela signifiera que c'est dans cette seule "cohérence" que les animateurs et les formateurs se constituent en acteurs sociaux, s'opposant alors à la tendance de "jouer à la participation" et prenant leurs responsabilités d'éducateurs, favorisant des conflits, puisque le véritable pouvoir ne s'obtient que par l'échange d'ordre conflictuel.

C'est seulement au travers d'une coopération conflictuelle - qui requiert un peu de perversion, par opposition à la conversion! - qu'il sera possible de parvenir à

CRÉATIVITÉ, ACTION
CONTRE L'EXCLUSION

augmenter la capacité d'analyse, de distanciation, de discussion, de décision, d'innovation et de participation.

Il devient chaque fois plus difficile de délimiter les espaces pour "l'Animateur" et pour le "Formateur", de leur trouver une conceptualisation qui définisse des tâches et vérifie des résultats, sans courir le risque d'institutionnaliser et, par conséquent, de bureaucratiser la problématique du développement social et de la transformation des comportements.

La coopération conflictuelle exige une rupture entre la "technologie" et l'homme commun.

On ne peut plus proposer des solutions de retour à des formes unitaires de savoir et de transmission d'information, dorénavant impensables, indésirables, voire même impossibles, dans le monde complexe où nous vivons, finalement conséquence de la globalité et de l'interdépendance de la majeure partie des problèmes actuels.

Il s'agit de la nécessité impérieuse d'élargir la mise en perspective de la réalité naturelle et humaine, raison pour laquelle l'acte de formation doit être empreint d'un renouveau pédagogique que seule l'animation peut récupérer.

Une relation intimiste existe donc entre Formation et Animation, entre Formateur et Animateur.

A présent, nombreux sont encore ceux qui placent le Formateur et dessinent son profil sur le terrain de la spécialisation, entamant ainsi brutalement la pratique de l'interdisciplinarité, qui est, après tout, une aspiration émergente et significative dont le sens devra être compris comme tentative de restructuration de l'action de formation.

Nous devons reconnaître que dans la majorité des cas, le concept de "Formation" et par conséquent de, "Formateur" est altéré dans son contenu et dans sa pratique, puisqu'il se constitue comme exclusivement compétent, évitant, toujours, de reconnaître la grande ignorance qui entoure les limites étroites de sa spécialité, n'exerçant pas, par là-même, d'action critique par rapport à la formation, car il programme l'action, prévoit les résultats et obnubile la communication.

La pétulance du formateur/spécialiste/formateur montre à la base une arrogance et une auto-satisfaction, observée par Ortega y Gasset de manière exemplaire:

"Autrefois les hommes pouvaient se diviser facilement en ignorants et en savants, en plus ou moins savants et en plus ou moins ignorants. Mais le spécialiste ne peut s'effacer derrière aucune de ces deux catégories. Ce n'est pas un savant, car il ignore formellement tout ce qui n'entre pas dans sa spécialité; mais il n'est pas non plus un ignorant car c'est un "homme de science" et il connaît très bien sa minuscule parcelle d'Univers. Nous devons dire que c'est un savant-ignorant - chose extrêmement grave - car cela signifie qu'il s'agit de quelqu'un qui se comportera face à toutes les questions qu'il ignore, non plus comme un ignorant, mais avec toute la pétulance de celui qui, dans sa spécialité, est un savant" (Ortega y Gasset, dans "La barbarie de la spécialisation")

Ainsi, il s'agit de trouver un autre espace et un nouveau discours pour l'intervention du formateur. Si nous considérons d'un côté que la fonction d'animateur se centre fondamentalement sur la perspective de motivation du groupe pour la participation, générant des mécanismes d'intérêts et créant un tissu d'opportunités, alors, nous ne pouvons conserver l'idée d'un "Formateur" qui se veut être un transmetteur, généraliste et conjoncturel dans son savoir.

Nous devons, donc, garantir un double sens aux caractéristiques biunivoques lorsque nous sommes face à un processus de développement dans lequel animation et formation se complètent et, parfois se fondent là où les différentes tâches sont, en même temps, partagées et conduites en commun ou en confrontation. De cette façon, on permet le cheminement de l'information, la promotion des apprentissages et l'établissement de sa cohérence.

Il sera préférable de parler d'un "animateur de formation", sachant qu'il sera capable de créer et d'organiser des stratégies de développement.

L'animateur de formation a la responsabilité de faire en sorte que les objectifs de formation soient formulés en accord avec l'action, en concevant la formation même de manière à favoriser, au maximum, l'implication totale des formés (participants), les responsabilités à assumer par eux et les probabilités pour leur utilisation.

L'animateur de formation, grâce à ses caractéristiques, saura faciliter le transfert de la responsabilité et de la compétence de son action vers le formé.

L'acte de formation se révèle, en termes sociologiques, comme la structure de l'identité sociale du public auquel il s'adresse et les responsables de cette altération -animateurs et formateurs - ne pourront donc contribuer à la transformation des formés en acteurs sociaux que s'ils sont eux-mêmes, également, des acteurs sociaux, clairement assumés.

On situe, dans le futur, la nécessité de revoir les plans de réalisation de la Formation d'Animateurs, mais il sera beaucoup plus pertinent de perfectionner la Formation de Formateurs, dans la perspective déjà exposée et conscients du fait que la Méthodologie de Formation devra se centrer sur les deux points suivants:

- L'apprentissage sera réel seulement lorsqu'au lieu de recevoir passivement l'information, celle-ci résultera d'une activité permanente de recherche, répondant ainsi aux problèmes qu'on cherche à résoudre. Il existe une profonde dépendance entre les concepts de formation et les problèmes sociaux;
- Les formateurs devront accomplir leur préparation en accord avec les principes qu'ils souhaitent voir appliquer en pratique, dans une relation empathique.

Jusqu'à présent, il ne semble pas qu'il ait existé une proposition flexible et consistante de Formation d'Animateurs et de Formation de Formateurs.

Ce projet, qui est en train de se développer, conceptualisé autour de trois grands thèmes -Apprentissage Interculturel, Mobilité et Echange et Créativité - peut, d'une certaine façon, conduire à la nécessité de formuler une nouvelle démarche et un nouveau concept pour une méthodologie de formation, envisagés en accord avec la réalité contextuelle.

Des situations comme celles indiquées ci-dessous peuvent entraîner la nécessité d'une modification profonde des procédés en cours:

La préparation du formateur.

Les spécificités des situations dans lesquelles le formateur va intervenir.

De nouvelles exigences dans la fonction du formateur.

Le développement de l'Exclusion Sociale apparaît effectivement à travers des indices préoccupants pour des raisons d'ordre économique, mais aussi - nous ne devons pas l'oublier - à cause de difficultés d'accès et de questions structurelles

Le Temps Libre est organisé et promu comme un produit de consommation, se superposant, ainsi, à l'activité ludique, imaginative et onirique de l'individu.

L'organisation associative ne l'a pas comprise et n'a pas trouvée, pour le moment, la manière de reconnaître dans les communautés la valeur de ses expériences et l'espace capable de recueillir les diverses sensations et perceptions.

Cependant le cadre familial n'a pas facilité non plus l'accès de l'individu à la participation, formant une ombre qui obnubile la créativité. Se montrer original est encore une sorte de "péché".

CRÉATIVITÉ, ACTION
CONTRE L'EXCLUSION



L'univers de l'Exclusion Sociale ne pourra pas être combattu grâce à des mesures sectorielles, bien au contraire, il devra capitaliser des expériences, où la Formation d'animateurs remplit, certainement, une importante fonction.

L'Animation et la Formation feront partie d'un tout indissociable et les "travestis" de formation devront être éliminés promptement.

Dès lors, les actions de formation favoriseront le développement, chez l'individu, d'un centre interne d'appréciation, qui établira, indubitablement, les conditions d'une participation créative.

Et ce qu'on exige, à présent - ce qui évitera, assurément, certains phénomènes d'exclusion sociale - c'est que chaque animateur, chaque éducateur s'assume en tant qu'énergie créatrice, en tant que culture dynamique et puisse, de cette façon, s'adapter à un monde qui se transforme, rapidement.

Chacun sera libre et responsable, alors, de craindre une nouvelle expérience ou de la désirer, ardemment!

3. Conclusion

De tous temps, il semble avoir existé une nécessité sociale de participation et d'engagement dans les projets socioculturels les plus divers.

La construction sociale partagée par les communautés possède encore aujourd'hui un volume d'adeptes nombreux qui justifie, pleinement, le désir que chacun veuille intervenir.

Néanmoins, à supposer juste cette dernière allégation on constate que les phénomènes d'exclusion s'étendent dans le tissu social, avec une intensité accrue, générant des écarts et cimentant des obstacles à la valorisation individuelle.

Que se passe-t-il et quel type de mécanismes s'oppose à ce que chaque individu s'assume complètement en tant que générateur de créativité et d'actes créatifs?

Pour quelle raison la vie organique et humaine, surchargée de valeurs et de tendances créatrices, sent-elle une difficulté à s'épanouir et à se développer, ne mettant pas en action toutes les capacités qui lui sont inhérentes?

Certainement parce que l'existence de conditions appropriées à l'information, à l'expression et à la Communication devra se confirmer, rendant possible de nouvelles relations avec le milieu et retrouvant une suprême valeur sociale de l'acte créateur.

Il ne s'agit pas de développer des "génies créateurs", mais plutôt de faire en sorte que l'acte créatif s'assume, toujours, comme l'élément indispensable à l'égalité d'accès, comme élément principal de satisfaction et de réalisation personnelle.

Si l'individu est ouvert à la participation, ou s'il a été motivé dans cette optique, son comportement sera créateur et totalement réceptif à l'expérience!

III. Combattre l'exclusion sociale en faisant appel à la créativité de la jeunesse : la nécessité d'un module de formation spécialisé destiné aux travailleurs sociaux.

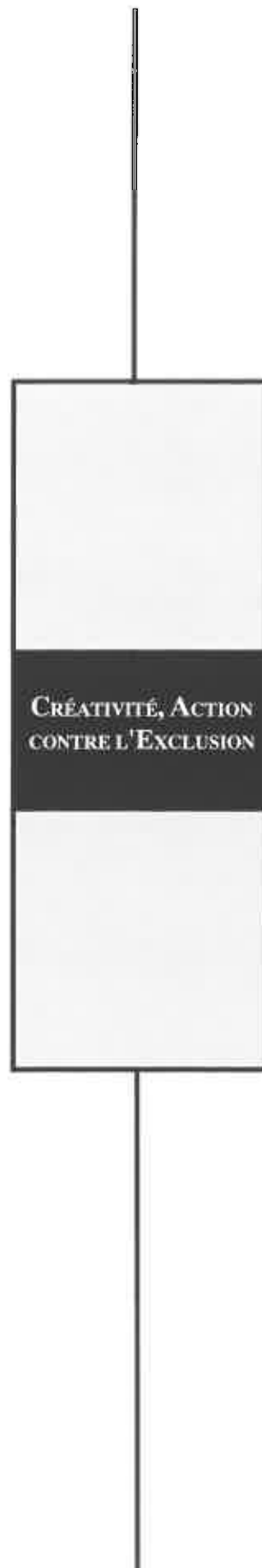
Si la créativité des jeunes doit être organisée et canalisée pour combattre l'exclusion sociale, comprendre la nature complexe du problème sera une obligation de la part de tous les travailleurs sociaux. L'exclusion sociale a ses racines dans des facteurs déterminés par l'environnement auxquels s'ajoutent des éléments géographiques et sociologiques qui s'imbriquent pour créer un effet psychologique. En effet, le fait de se sentir banni de la société entraînera la démotivation des jeunes touchés par ce problème et pourra les conduire à afficher un comportement antisocial de culture secondaire.

Comment l'animateur intervient dans cette opération et fait en sorte de faire resurgir le caractère positif de la créativité des jeunes relevant de la formation.

Les problèmes que rencontrent les jeunes et qui concourent à les démobiliser ou les démoraliser dans une zone ou région géographique donnée sont pour la plupart constants et permanents. Souvent spécifiques à cette région ou zone, ils ont des causes historiques et culturelles distinctes; mais il y a aussi à certains égards convergence des cultures des jeunes à travers la Communauté Européenne ainsi que des similarités marquées dans la pratique dans toutes les régions. Ceci rend possible de parler d'un problème européen d'exclusion sociale et en conséquence d'argumenter en faveur d'un programme de formation, de qualification des animateurs et des travailleurs sociaux à l'échelle européenne.

La rapidité de développement de ces sub-cultures parmi les jeunes, en particulier chez ceux qui seraient classés comme exclus de la société, est étonnante ainsi que la manière dont ils se recourent et présentent leurs problèmes qui deviennent communs à tous les Etats membres. Le développement de culture secondaire peut être considéré comme un exemple de la nature déstructurée de la créativité des jeunes, leur réaction à ce qu'ils jugent eux comme une culture de groupe d'où ils se sentent exclus. A la base, chaque individu a besoin de comprendre l'environnement qui l'entoure. Ces cultures secondaires ont souvent leur origine dans des cultures régionales ou populaires et, dans certains Etats membres, sont liées à un nationalisme naissant qui quelquefois prend la forme du racisme. Toutes les origines ne sont pas négatives. Celles qui ont des origines ethniques véhiculent avec elles une fierté de leurs acquis culturels ou familiaux. La culture secondaire peut être fortement enracinée dans la culture nationale mais aura été développée de façon créative et, aux yeux des jeunes gens concernés, améliorée. La culture secondaire où baignent les exclus de la société se caractérise par un chômage élevé, beaucoup de sans abri, des logements inadéquats, la dépendance vis-à-vis de la drogue, le SIDA, un seul parent pour l'éducation des enfants et la délinquance auxquels s'ajoutent une instruction des plus minimales et une qualification sur le plan professionnel presque inexistante.

L'environnement réagit à son tour à ces cultures jeunes sans en prendre la mesure réelle exprimant tout à la fois opposition ou refus de la culture dominante, besoin de vivre et d'exprimer des valeurs, difficulté de trouver sa place dans une société qui paraît hermétique, constante et fermée. Cette réaction de l'environnement est souvent d'incompréhension, de crainte ou de rejet. Elle renvoie aux jeunes leur propre réaction, sans prendre en compte la créativité et l'appel à être reconnus, à pouvoir exister, c'est-à-dire toute l'énergie positive que contient leur culture.



Le travail social peut orienter cette créativité vacante pour améliorer l'environnement. Il suppose des animateurs qualifiés pour identifier ce qui est valable dans la créativité exprimée par les cultures jeunes.

Il faut comprendre quelles sont les forces qui agissent à l'intérieur d'un groupe de jeunes, choisir les méthodes les plus appropriées pour maîtriser et diriger la créativité naturelle des jeunes. Quelle que soit la méthode adoptée, il devra toujours y avoir acceptation des jeunes et dans tous les cas il faudra répondre aux besoins de leur communauté en tenant compte de l'environnement géographique et sociologique.

Ce programme de formation qui vise cette qualification entraîne la mise en place de projets pilotes dont les actions et les résultats les plus significatifs pourraient aboutir à un programme d'actions déterminé contre l'exclusion sociale.

L'animation et le travail social de jeunesse doivent tenir compte de ce que l'exclusion sociale, quels que soient le lieu ou la raison, est une classification négative et est pour ceux qui la vivent, l'occasion d'exprimer leur style de vie et leur environnement ; ils ont tendance à réagir par des moyens antisociaux. La forme que prend cette action a tendance à être, à la fois en degré et en forme, dépendante du niveau de solidarité qui existe dans la région ou la zone géographique. Cette classification fut identifiée par Galbraith dans les années 1970 comme un résultat de pureté relative. Sa définition bien qu'elle ne puisse pas s'appliquer strictement à la situation européenne des années 1990, aide à établir l'ordre du jour pour les programmes de formation proposés. Il dit :

«les gens sont frappés de pauvreté quand leur revenu, même s'il est adéquat pour la survie, tombe radicalement en dessous du revenu de la Communauté. Alors ils ne peuvent pas avoir ce que la majeure partie de la communauté considère comme le strict minimum pour la décence et ils ne peuvent fuir, d'où la majeure partie de la communauté les considère comme indécentes. Ils sont dépouillés de leur dignité au sens littéral du terme. Ils vivent en dehors des cadres ou des catégories reconnus acceptables par la Communauté» J.K. Galbraith - la société de consommation édition revue et corrigée Londres 1977.

La définition de Galbraith, en ce qui concerne l'exclusion sociale, comporte une explication économique comme étant une conséquence d'un ensemble d'Etats relativement riches qui ont tous en commun des «poches» ou des régions de pauvreté relative. Cela prend quelque-fois la forme d'une exclusion presque impénétrable dans des situations ressemblant à des ghettos. Cette existence de ghettos est quelquefois et dans certains Etats liée au passé impérial de la nation. Cette épreuve est souvent vécue par les immigrants de la première et deuxième génération. Les problèmes raciaux sont en quelque sorte liés à une histoire d'esclavage ou de ségrégation qui a tour à tour déterminé les relations familiales et les réseaux de parenté qui restent étrangers aux yeux de la communauté d'accueil.

Les causes de l'exclusion sociale peuvent être différentes pour chacun des Etats membres ou pour des régions spécifiques de la Communauté Européenne, mais les effets sur ceux qui sont exclus de la société sont les mêmes. L'exclusion sociale a pour rôle de priver l'individu ou le groupe de la totale expérience des bienfaits de la majeure partie de la société et cela peut susciter une réaction de la part des jeunes.

Cette définition de Galbraith qui synthétise la dynamique de l'exclusion rebondit sur la dynamique propre à la jeunesse, celle sur laquelle s'appuiera l'animation. Faute de pouvoir changer les causes, bien souvent endémiques, de l'exclusion, l'animation s'attache à réorienter et positiver les valeurs et les pratiques des jeunes exclus vers une nouvelle participation sociale.

La capacité, l'empressement, la détermination des jeunes en tant qu'individus ou groupes pour agir au profit de leur localité démunie dépend des conditions sociales et des relations dont ils ont fait l'expérience de manière subjective. Ils sont touchés par cette sorte d'interprétation des conditions économiques et

sociales telles qu'elles existent en fait et comment elles agissent entre elles pour entraver ou faciliter les chances de vie des jeunes dans leur environnement local.

Les jeunes qui se trouvent exclus sur le plan social ne vivent pas sur des îles séparées du reste de la population. Ils participent souvent, en tant que menace sensible, à ce qui est pour eux une vie sociale étrangère. Ils développent des réactions sociales qui sont créatives pour eux et leur style de vie, même si le reste de la société classifie leurs activités comme étant négatives ou antisociales. En fait de la part des jeunes gens, le genre d'adaptation culturelle à ce que la majeure partie de la population considère comme un comportement, une attitude acceptable, peut être interprété comme étant une réaction à ce qui n'est à leurs yeux que politique officielle, pratique culturelle et politique.

Ce sont par exemple les «squatters» occupant des locaux vides et qui réagissent contre des politiques de logement inadéquates pour les jeunes gens sans abri. La pratique du «squating» quoiqu'illégale et par là même antisociale, peut-être expliquée en un sens comme étant une expression de la créativité des jeunes. Le problème avec ce genre de réactions est qu'il mène à des formes de contrôle social qui peuvent provoquer un marasme encore plus profond dans des formes plus subtiles d'exclusion sociale à l'intérieur d'une localité donnée.

Ce serait une erreur, cependant, de percevoir les activités des jeunes gens touchés par l'exclusion sociale comme étant constamment confinées à une sorte de combat politique secondaire avec l'autorité. Cette forme de développement, une stratégie pour la survie qui aboutit souvent à des actions organisées par des groupes de jeunes gens, témoigne de la motivation et de la créativité de la jeunesse impliquée. Un animateur bien formé, gérant de telles circonstances, peut guider ces activités créatrices pour améliorer l'environnement.

La formation actuelle dispensée pour un ensemble d'animateurs travaillant avec les jeunes, parce qu'elle manque d'une compréhension de la nature de l'exclusion sociale, peut aboutir au développement d'une atmosphère d'antagonisme entre les jeunes et ceux qui font fonction de leaders locaux. D'où il est important que le rôle de leader soit accepté progressivement dans tout ce qui peut être un changement créatif dans un environnement d'exclusion sociale. Si l'analyse précédente est correcte, la formation de nature spécialisée pour les animateurs travaillant dans ces situations d'exclusion sociale est essentielle.

L'animateur dont la fonction est de stimuler la créativité de la jeunesse a besoin de se consacrer entièrement à son travail. Le programme de formation doit répondre à ce besoin en mettant l'animateur en contact avec des formes d'activités d'où naîtront des actions pour combattre l'exclusion sociale. Ce programme doit démontrer le besoin de méthodes de travail de collaboration qui sont elles-mêmes déterminées par les besoins et aspirations de la jeunesse locale. Là où ces besoins sont absolument nets, l'animateur servira de pont entre l'idée pour l'action et sa réelle mise en oeuvre.

La formation théorique nécessaire qui donnera toutes les informations sur le travail de l'animateur dans la localité, enseignée généralement dans le programme d'études, devra s'appliquer spécifiquement aux différents environnements où a lieu l'exclusion sociale. L'animateur sera formé pour observer l'activité sociologique et à partir de ses observations, adopter les stratégies appropriées et les mettre à la disposition des besoins spécifiques des jeunes. Il deviendra alors le pivot d'un réseau de ressources et de renseignements sur lequel les jeunes gens créatifs pourront compter.

Pour lui permettre d'assurer ce rôle à coup sûr, le module de formation se concentrera sur le type et la nature des relations entre les jeunes gens, leur famille, leurs semblables et les organisations officielles et non officielles qui fonctionnent dans la communauté.

CRÉATIVITÉ, ACTION
CONTRE L'EXCLUSION

Le module de formation, à travers son plan d'études, admettra que la communauté soutient ses membres de multiples façons.

Ses réseaux agissent comme des formes non officielles de contrôle social et de soin. Ces imbrications et la solidarité engendrée ne sont pas toujours comprises par la majorité de la société et leur importance est souvent négligée lorsqu'on parle du problème de l'exclusion sociale. Les membres individuels de la communauté qui s'engagent et qui sont actifs à l'intérieur de ces réseaux montrent souvent le mode de comportement qui est primordial dans le processus pour combattre l'exclusion sociale. Ces animateurs non formés mais «organiques» seraient des sujets idéaux pour mener à bien le module de formation. Leur position à l'intérieur de la communauté qu'ils servent, la stimulation qu'ils exercent sur le plan créatif auprès des jeunes gens pourrait être immédiate et effective.

C'est en transformant les réseaux non officiels en voies officielles menant à des ressources que les jeunes pourront gagner les moyens grâce auxquels ils amélioreront leur environnement déprimé socialement.

La formation dans le domaine de l'organisation sociale visera une efficacité maximum. A coup sûr cette formation en organisation sociale exigera de la part de l'animateur d'examiner continuellement la disponibilité des ressources et les besoins locaux. Cet examen inclura aussi une analyse des ressources disponibles pour satisfaire les besoins et si elles sont utilisées, une analyse de leur impact sur la créativité des jeunes gens. Les priorités et les méthodes de travail naîtront de l'analyse des faits de la situation réelle dans la localité.

En tenant compte de tous ces facteurs, on appliquera les objectifs suivants :

1. savoir créer des lieux concrets de vie sociale et d'action,
2. savoir favoriser la créativité et la participation des jeunes dans des projets pour améliorer l'environnement local,
3. posséder et développer une gamme étendue de méthodes d'intervention et de techniques qui répondront aux besoins de la jeunesse locale,
4. savoir travailler en réseau, c'est-à-dire savoir créer des liens avec les autres organismes qui deviendront une source de renseignements et de conseils.

Les programmes d'action pour combattre l'exclusion sociale devront avoir un caractère multidimensionnel.

L'animateur, une fois opérationnel, sera soumis à de multiples pressions. Ces pressions auront lieu en tant que résultat de ses activités au sein de la jeunesse de sa localité. Avec les autres professionnels, il se heurtera au dilemme, à savoir s'il doit être sensible à la majorité de la société qu'il sert ou adopter une position indépendante vis-à-vis des problèmes qui sont importants aux yeux des jeunes.

Pour résoudre ses problèmes, il devra développer une stratégie de réactions sous forme de couches multiples qui fonctionnera nécessairement sous forme de pragmatisme procédant par tâtonnements.

Les animateurs sans formation basés localement, bien qu'ils puissent prétendre, preuve à l'appui, connaître ce que sont les besoins réels de la jeunesse, n'auront pas nécessairement les capacités d'analyse pour distinguer la réalité de la fiction. Cette formation en compétences analytiques nécessitera l'information sur la disponibilité des subventions ou autres formes de financement. Si on sait ce qui est disponible pour les jeunes dans leur communauté, c'est souvent le stimulant nécessaire pour inciter les groupes basés localement à agir, pour commencer à s'occuper des effets de l'exclusion sociale dans leur environne-

ment. Sans cette connaissance et l'animateur formé pour fournir ce service, la communauté manquera d'engagement, de motivation et de compétences sur le plan gestionnaire, qui sont les exigences de base pour tous les organismes prêts à financer.

Il ne suffit pas d'avoir fait une large description des mécanismes de l'exclusion et d'avoir montré l'intérêt d'une formation spécifique des animateurs et travailleurs de jeunesse pour la lutte contre l'exclusion. Il faut aussi comprendre pourquoi le point fort de cette formation est le développement des attitudes créatives ou, si l'on préfère, de la créativité appliquée au champ social de la jeunesse. Le premier enjeu est d'apprendre aux jeunes qu'il est possible de ne pas répondre à l'exclusion par l'exclusion et de découvrir qu'il y a d'autres réponses possibles à l'exclusion. Dans les actions prioritaires du programme "Jeunesse pour l'Europe" on a pu constater que des initiatives de jeunes sur les thèmes exclusion et racisme leur ont fait découvrir que eux-mêmes les exclus réagissaient par des agressions racistes, c.-à-d. par des actions d'exclusions. Le support de leur découverte a été leur production vidéo et d'autres expressions scéniques ou graphiques. Il faut ajouter pour que l'exemple soit complet, que non contents de mettre en cause leurs attitudes provocatrices ou racistes, les jeunes eux-mêmes ont substitué à celles-ci des actions de solidarité avec et dans leur environnement. Ils ont voulu faire partager à d'autres jeunes et adultes leurs découvertes et le changement qui peut en résulter. Cet exemple pris dans le contexte prioritaire et brûlant du racisme est totalement encourageant. Il montre en effet que les jeunes portent en eux la capacité de changer quand ils ont la possibilité de constater leurs contradictions ou leurs déviations. L'exemple est moins encourageant quand on considère que ces actions n'ont été possibles que par le soutien de la commission et par la présence parmi ces jeunes de travailleurs sociaux capables de les accompagner dans leurs projets et dans leurs actions. Ces moyens humains et financiers sont actuellement limités.

La majorité des jeunes exclus sont livrés à eux-mêmes au sens propre. Sans référence, sans repères, il se créent leur propre culture au hasard de leur refus de la société des adultes et du refus de celle-ci ou de son incapacité à les accueillir. C'est pourquoi leurs pratiques et leurs valeurs sont facilement imprégnées de refus, de violence à l'imitation des causes de leur isolement. L'importance de former des travailleurs sociaux aptes à socialiser ces pratiques et ces valeurs est à la dimension du problème de l'exclusion.

Les raisons de centrer cette formation sur la créativité sont multiples. D'abord et c'est ce qui vient d'être décrit plus haut, il faut permettre à ces exclus de l'école (refusée) ou du travail (introuvable) ou de la famille (éclatée) ou de la société (rebutante) de ne pas répondre à l'exclusion par l'exclusion, de ne pas reproduire en quelque sorte les modèles refusés et d'en exprimer la violence. Pouvoir inventer avec eux d'autres perspectives qui rompent l'isolement revient à anticiper sur cette imitation (l'exclu qui devient raciste actif).

Il faut aussi permettre à ceux qui sombrent dans l'acceptation passive de l'exclusion (avec la drogue p. ex. , ou le "zonage", l'errance sans projet pour tuer le temps ...) de retrouver des intérêts actifs, des potentiels endormis, bref l'usage d'un dynamisme individuel et resocialisé, de retrouver leur dignité à leurs propres yeux.

Ensuite apprendre aux jeunes à communiquer. On peut observer que les jeunes exclus savent exprimer leurs malaises, mais à leur manière, convaincus qu'ils n'intéressent personne quand ils l'expriment. Apprendre à communiquer c'est apprendre à formuler son message, à le mettre en forme pour le transmettre à d'autres. C'est donc réfléchir à ce qu'on veut dire, à comment le dire et à qui on veut le dire. On sait bien que les jeunes sont aisément sinon naturellement intéressés par les médias, notamment par la vidéo qui est image et son; les vidéo-clips sont leurs outils; le rôle de la musique dans la culture des jeunes n'est plus à décrire. Le travailleur de jeunesse doit pouvoir assister les jeunes pour créer des messages, en inventer la forme et le fond. L'environnement des jeunes, leur situation, leur vision de la société, des pratiques et des

CRÉATIVITÉ, ACTION
CONTRE L'EXCLUSION

comportements sociaux sont une mine inépuisable de sujets. Il faut noter ici l'effet de miroir que joue presque toujours un tel travail des jeunes sur eux-mêmes. L'animateur doit pouvoir les aider à utiliser ce miroir pour se connaître mieux, pour se comprendre mieux, pour découvrir leurs qualités et leurs faiblesses et par conséquent être dans une possibilité de clarification et de changement dans la perception de leur situation. Communiquer, c'est se réinclure dans un réseau social, c'est pouvoir le mieux connaître et se mieux connaître.

Une autre dimension du travail de jeunesse qui réclame une attitude créative est celle de la socialisation, porte de réinsertion et (c'est l'ambition du travail social) de la participation active, solidaire et responsable. Il faut une attitude personnelle créative au sens où, comme il a été dit plus haut, il faut savoir percevoir chez les jeunes ce qui dans leurs pratiques et leur comportement peut indiquer le désir de rompre l'isolement, de trouver le contact. On ne rappelle assez souvent le parallèle entre l'enfant taquin (occupe toi de moi, indique moi les limites de ma liberté ...) et l'adolescent ou le jeune adulte révolté (jusqu'où dois-je aller dans la violence pour enfin trouver un adulte à qui parler ? ...). Le travailleur social doit pouvoir entendre la quête maladroitement, malheureusement ou sauvagement exprimée pour renvoyer la balle, la réponse en forme de proposition socialisante. Il a à inventer en outre l'accusé de réception de cette quête.

Le travail de jeunesse avec de jeunes exclus ne se limite pas; ceci a été rappelé à leur réhabilitation sociale, à leurs yeux puis aux yeux des autres. Il a pour ambition d'orienter le dynamisme et l'inventivité des jeunes vers la lutte contre les autres exclusions et la réhabilitation des autres exclus. C'est ce travail de solidarité et de responsabilité qui achève le parcours en rendant à la société de nouveaux citoyens. Là encore l'accompagnement des jeunes demande un esprit capable de trouver ou d'inventer les chantiers adéquats pour les jeunes comme pour leur environnement.

Mais la créativité ne se décrète pas; elle ne s'apprend pas dans les livres. Elle suppose de la part de celui qui se forme une démarche de changement personnel. Certes il faut connaître les enjeux et les nécessités du travail de jeunesse. Il faut aussi en avoir l'expérience. Travailler contre l'exclusion avec des jeunes nécessite un engagement personnel de formation. Il faut travailler sur ses propres valeurs sur ses pratiques et ses attitudes, sur sa culture avec ses préjugés, ses craintes et ses incompréhensions. Être créatif, développer ses propres attitudes créatives demande de travailler sa propre mobilité mentale, son aptitude à aborder des situations nouvelles sans craintes, sans refus et sans abandon de soi. Être créatif demande aussi de l'empathie, la capacité d'accepter l'autre dans sa réalité et sa différence dans le respect de sa dignité. Travailler contre l'exclusion c'est aussi travailler dans la différence culturelle. C'est une forme d'apprentissage interculturel. Être créatif c'est aussi savoir agir avec son propre être et savoir choisir ou inventer quand il le faut les bons outils par rapport à la tâche à accomplir. C'est à la fin évaluer ce qui est à faire, ce que l'on fait et ce que l'on a fait. La créativité dans le travail social contre l'exclusion peut prendre en effet de multiples formes. Il peut s'agir d'être créatif pour orienter ou réorienter des dynamismes latents ou des énergies plus ou moins endormies vers des actions positives. Il peut aussi s'agir d'intervenir dans un conflit pour libérer les énergies qui y sont investies et les rendre utilisables à autre chose une fois le conflit dépassé. Il peut s'agir enfin de trouver l'emploi des énergies sublimées pour les réinvestir dans l'action.

Le programme de formation à la lutte contre l'exclusion par la créativité doit tenir compte de toutes ces exigences de changement personnel. L'animateur doit avoir trouvé dans la formation non seulement les connaissances et les outils nécessaires, il doit aussi avoir fait l'expérience de ce qu'est le changement personnel. Il doit avoir exploré lui-même le chemin qu'il se propose de faire parcourir aux jeunes pour les sensibiliser et les faire participer à la lutte contre les exclusions (d'eux-mêmes, des autres). Il doit avoir appris à mieux agir en terre inconnue avec empathie, mobilité, pour plus de responsabilité et de solidarité.

IV. . INGENIERIE DE LA FORMATION

I. Introduction

Les données fondamentales qui sont à la base des orientations de l'action en projet et qui découlent des travaux d'observation, d'analyse et de réflexion exposés dans les contributions précédentes sont de 3 ordres :

- Le concept d'exclusion trop souvent considéré jusqu'alors et particulièrement au cours des dernières décennies comme un «état» doit plutôt être appréhendé en terme de «processus». Par ailleurs, l'exclusion étant liée à de multiples aspects et situations, nous devons veiller à ne pas simplifier le terme mais plutôt à le considérer dans toutes ses dimensions et ses diversités.

Aussi cette approche nouvelle impose des exigences d'un nouvel ordre à tous ceux qui en Europe s'engagent à combattre ces «**processus d'exclusion**».

- Nous l'avons vu, l'option qui a été choisie délibérément par le groupe de travail pour intervenir dans les différents contextes des Etats membres est celle de «**l'éducation-formation-développement**». Si celle-ci apparaît ambitieuse dans ses objectifs visant à transformer les mentalités et à créer les conditions permettant à chacun et particulièrement aux jeunes exclus de devenir ou redevenir des citoyens actifs et créatifs, elle a aussi bien un caractère très «réaliste» puisqu'elle prend appui sur des réseaux existants qui seront sans délai aptes à concevoir et réaliser des démarches qualifiantes, pour les animateurs, et qui progressivement pourront s'étendre et se démultiplier.

Ce programme est assurément pour les animateurs le moyen opportun de se saisir des réflexions et des outils qui donneront aux **Jeunes** les possibilités de trouver en eux-mêmes les **capacités de développement de leur propre culture**. Par là, ils seront amenés à irriguer et dynamiser en l'enrichissant un environnement qu'ils renouvelleront et régèneront, rendant ainsi l'ensemble de la société bénéficiaire d'un apport irremplaçable.

Cette 4ème contribution ne se veut nullement un cadre directif pour la conduite des actions visant la formation des animateurs, elle est au contraire un **document de référence**. Il indiquera les **repères** essentiels dont les comités de pilotages chargés de la mise en oeuvre des projets auront à se saisir et à se rapprocher au plus près afin de créer les conditions idéales, en vue d'atteindre les objectifs fixés.

II. REPERES

1.1 - REPERES D'ORIENTATION PEDAGOGIQUE

La démarche pédagogique et le contenu de base de cette action très spécifique se veulent exemplaires et reproductibles.

Le projet est une synthèse positive des formes éducatives modernes et des traditions enracinées dans les mouvements et institutions d'éducation populaire. Le but est de former ceux que l'on s'accorde à appeler les animateurs, qui ont comme fonction d'élaborer avec les populations elles-mêmes et notamment les



jeunes, les nouveaux modes de fonctionnement social, en privilégiant l'apprentissage concret et la créativité.

Les principes généraux découlent de la conviction que chaque jeune, chaque individu est porteur de ressources et que son apport est essentiel au développement de la vie collective.

Dans la ligne de l'option choisie éducation-formation-développement, l'animation vise à susciter et à faire grandir le potentiel de chacun, tant par l'acte de formation en stage que dans l'action collective sur le terrain, dans un quartier, dans un équipement d'hébergement, ou un centre socioculturel, dans la ville ou la région etc.

La formation modulaire en question est ainsi directement en lien avec la pratique professionnelle, les méthodes employées ont pour objet d'élaborer en groupe des savoirs et des propositions concernant le fonctionnement social, par un travail constant d'articulation entre l'analyse des pratiques et les apports théoriques.

Tout en faisant appel à des équipes pluridisciplinaires de formateurs-animateurs, les sessions de formation auront plutôt un caractère de séminaire ; tout au long de la démarche, des productions personnelles et collectives marqueront les étapes d'avancée dans la connaissance, dans la formulation des problématiques, dans la réflexion sur les finalités et les objectifs et pour la conception des projets d'action. En conséquence, les animateurs participants seront à la fois formés et aussi formateurs, ayant eux-mêmes expérimenté cette démarche, ils seront en mesure de la transposer pour la faire vivre, dans les activités d'animation, aux populations avec et pour lesquelles ils travaillent. Si un tel programme est ambitieux, il a comme exigence première d'être « déscolarisant ». Par là, il va à l'encontre des cultures ambiantes qu'engendrent les systèmes éducatifs classiques des pays européens, et même si de louables efforts sont entrepris ça et là, l'effort devra être constant sur ce plan sachant que la démarche engagée va à contre-courant de la culture ambiante. Nous avons fait le constat que l'exclusion scolaire est souvent celle par laquelle les jeunes ont été touchés en premier lieu.

1.2 Repères méthodologiques

Afin de donner aux équipes de formateurs des jalons pour construire le module de formation, sont exposées chronologiquement les phases méthodologiques les plus marquantes.

Définir les finalités de l'action.

Prenant appui sur les situations d'exclusion qui légitiment le recours à la formation seront clarifiés : les problèmes posés aux jeunes, les projets de changement, les évolutions qui sont souvent imposées par l'environnement, et les changements culturels.

Des réponses seront apportées aux questions posées sur quel problème résoudre ? quelles décisions prendre facilitant cette définition des finalités ?

Impliquer les acteurs concernés par le projet de lutte contre les processus d'exclusion.

Des précisions sur le rôle des acteurs dans la conduite du projet s'imposent : les animateurs à former, les décideurs, les équipes pédagogiques et les utilisateurs de la formation (dirigeants associatifs, élus bénévoles), éventuellement les élus locaux.

Cette implication devra faire l'objet d'un consensus et d'une information à tous les partenaires du projet.

Définir les besoins en formation.

L'analyse des besoins a pour objectif de préciser : le profil professionnel de l'animateur, les «savoirs», les «savoir faire» et les «savoir et pouvoir être» attachés à ce profil, les besoins de formation qui expriment l'écart de compétence entre le profil requis et le profil existant.

Cette analyse doit impliquer l'ensemble des partenaires animateurs concernés, mais aussi tous les porteurs du projet.

Définir les objectifs de formation.

Il convient alors de distinguer les objectifs globaux : être capable par exemple d'assurer la relation entre les jeunes et les institutions et les objectifs spécifiques. Exemple : être capable d'écouter, de traduire et de formuler les attentes des jeunes.

Dans l'un et l'autre cas, la formulation en termes d'objectifs nécessite de respecter les conditions suivantes : énoncer ce que le formé sera capable de réaliser à la fin de la formation, exprimer ces actions du point de vue du formé, formuler les résultats en terme de résultats à atteindre.

Ces conditions sont nécessaires car c'est dans la mesure où les objectifs sont formulés en terme de capacités qu'ils pourront faire l'objet d'une évaluation non seulement en fin de formation, mais aussi en situation sur le terrain.

Elaborer le cahier des charges de l'action.

Il permet de passer à la mise en oeuvre opérationnelle et précise à l'équipe pédagogique les caractéristiques des prestations. Des précisions seront données sur : à quoi contribuera la formation ? Quelles sont les caractéristiques des participants ? Comment sont formulés les objectifs ? Quels sont les principaux critères d'organisation et de fonctionnement de l'action : le rythme, le mode d'organisation pédagogique et aussi les coûts et modalités de financement.

Elaborer le programme pédagogique.

C'est l'étape qui concerne directement l'équipe pédagogique qui conduira l'action. Etabli en s'appuyant sur le cahier des charges, il précisera les objectifs pédagogiques, son déroulement concret et ses contenus.

Sachant que la réussite de l'action est conditionnée par la mise en place de dispositions qui favorisent le transfert des acquis, toute action doit être organisée le plus près possible en cohérence avec le terrain d'action des formés, mettre en oeuvre même dans des actions courtes des processus d'alternance facilitant l'interaction entre la formation théorique et l'application sur le terrain ; enfin la formation devra prendre en compte toutes les évolutions sociales et particulièrement les particularités organisationnelles et managériales des entreprises sociales dans lesquelles évoluent les formés.

EVALUER A CHACUNE DES ETAPES

Estimer la valeur, apprécier et mesurer les évolutions, tel est l'objet de l'évaluation. Dans le domaine de la formation, nous savons qu'elle n'a pas le sens de mesure exacte mais celui, plutôt, d'estimation, d'approximation et d'appréciation, en sachant qu'elle remplit souvent les fonctions de contrôle, de validation, de mesure ou de bilan.

Dans l'action qui nous préoccupe, cette évaluation sera intégrée en remarquant qu'elle s'applique aussi bien à l'action de formation elle même, qu'aux actions d'animation que les participants mènent et mèneront.

CRÉATIVITÉ, ACTION
CONTRE L'EXCLUSION

Une réflexion sur le rôle de l'évaluation et sur ses méthodes sera insérée dans le programme même.

Pour chaque action, ces évaluations seront aussi bien individuelles que collectives.

Elles devront être réalisées à différentes étapes de l'action, de manière à ponctuer par des mesures intermédiaires le chemin parcouru. Orales et écrites, elles pourront être complétées par des productions mettant en oeuvre d'autres techniques : audiovisuelle ou informatique par exemple.

Les éléments de mesures quantitatives et qualitatives apprécieront les évolutions dans des domaines très objectifs ou par rapport à des acquis plus personnels ou parfois subjectifs.

Remarquons enfin que les choix pédagogiques déjà énoncés impliquent que ces évaluations ne ressemblent en rien à la relation traditionnelle formateur-formé et qu'alors l'évaluation prenne en compte le fait que le formé est l'acteur de sa propre formation, en intégrant alors dans le processus des pratiques d'auto-évaluation et dans tous les cas des modes d'intervention qui impliquent et responsabilisent les professionnels en formation.

1.3 Les publics animateurs, compétences et aptitudes

Compte tenu du caractère particulier de cette formation de perfectionnement et de son thème «action contre l'exclusion, créativité», les animateurs auront nécessairement acquis antérieurement les compétences initiales. Par ailleurs, l'approche effectuée précédemment nous amène à nous centrer sur les qualifications les plus essentielles, en laissant en marge les autres techniques qu'ils se doivent également de maîtriser.

Prioritairement, l'animateur est un **observateur** avisé des situations sociales, aussi doit-il être formé aux approches sociologiques et psychologiques de ses divers publics.

Il est un **professionnel de la communication** et de la relation avec les populations locales, tout comme avec les partenaires institutionnels, aussi ses compétences en matière d'expression orale et écrite sont à développer, il est en cela un agent d'échanges sociaux.

Situé dans la société de l'interculturel et de la modernité, il doit être **Imprégné de la culture** de son temps, vivre à la fois la culture planétaire comme celle de son espace de vie. Il a par ailleurs une **dimension polyvalente** par la diversité de ses expériences, par sa curiosité, par ses randonnées concrètes, intellectuelles ou sensibles dans des espaces et des mondes qui donnent à la fois de la richesse et de la densité à son être.

Il est un **homme** ou une **femme d'action** qui agit et dynamise les potentialités de son environnement, il est à ce niveau concret et réaliste.

Bénévole ou professionnel, il a à perfectionner ses compétences et ses qualités de **metteur en scène de l'animation sociale**, en développant ses capacités à organiser les conditions matérielles, à gérer les moyens, les situations, le temps et les finances, à négocier les concours de tous les partenaires des actions.

L'animation à laquelle il participe vise 3 objectifs principaux :

- que les personnes acquièrent plus d'autonomie,
- que les groupes soient plus solidaires,
- que tous participent plus et mieux au monde réel et à ses aspirations.

C'est ainsi que se dégagent non seulement des qualifications et des compétences à développer, mais aussi des aptitudes et des motivations à agir dans un travail qui est souvent une forme d'engagement social, dans lequel il n'est pas l'homme d'une tendance, ou d'un parti, mais celui d'une large mission.

2. Présentation du module

2.1 Les objectifs

211 - Les objectifs généraux

En relation directe avec les situations constatées dans les différents pays européens et avec les orientations des promoteurs, le programme est conçu pour répondre dans son contenu et par ses méthodes aux enjeux précédemment cités et longuement exposés dans chacune des contributions.

Ces objectifs généraux consistent à :

- **promouvoir** la créativité des jeunes
- **appréhender** de manière ludique des comportements nouveaux
- **développer** des solidarités dans nos sociétés
- **renforcer** l'aspect préventif des actions contre toutes les formes d'exclusion
- **favoriser** la mobilisation des potentialités des jeunes afin qu'ils acquièrent les capacités d'agir sur leur environnement propre.

212 - Les objectifs opérationnels

Le module de formation ayant pour thème créativité actions contre l'exclusion, s'attachera à ce que les animateurs atteignent les objectifs opérationnels suivants :

Perfectionner les capacités à analyser les situations et les causes d'exclusion pour en comprendre mieux la complexité et les processus, et particulièrement les publics jeunes aux plans de la psychosociologie, de leur culture et de leur créativité.

Acquérir une vision plus large des phénomènes historique, socio-culturel et économique dans les pays européens et des politiques mises en œuvre.

Développer les capacités à communiquer entre responsables de jeunesse situés dans d'autres contextes locaux et nationaux, en prenant en compte les différences linguistiques et culturelles.

Permettre l'enrichissement de chacun par les expériences des autres et du groupe en initiant une recherche collective d'élaboration de démarche de changement social dans laquelle les jeunes seront acteurs de leur propre culture et de leur propre développement.

Faire acquérir des méthodes communes et des langages communs favorisant dans l'avenir le contact et les échanges sur les expériences de jeunesse.

Permettre l'approfondissement des motivations par confrontation, les notions de valeur et de sens donné aux actions seront au cœur des débats entre les responsables concernés, hommes et femmes d'action.

Enfin, développer les capacités à manager le partenariat local et régional, et à gérer les ressources.



2.2 Les contenus

Le canevas de contenus trace les lignes de force d'une hypothèse répartie en 3 temps, il intègre une pratique de la formation en alternance qui garantit la relation permanente avec le terrain de l'action concrète, cet aller-retour favorisera la dimension et la densité de la réflexion tout en permettant une théorisation.

Ces contenus présentés sous forme thématique et de questionnement constituent le guide dont auront à se saisir les équipes de formateurs lors de la préparation du module.

221- PREMIER TEMPS

Comment mieux connaître et comprendre les **réalités des pays européens** dans lesquels vivent les jeunes ?

Quel sens donner à nos actions de lutte contre tous les **processus d'exclusions** et pour une **dynamique sociale** ?

La **créativité** une dynamique, une démarche et des techniques, comment l'intégrer dans nos actions ?

L'**information** et la **communication**, moyens de modification des comportements vers la **participation** et les **solidarités**.

L'analyse de nos pratiques en lien avec l'analyse globale et spécifique de nos sociétés européennes, la place et le rôle qu'y tiennent **les jeunes**, la jeunesse vue comme une transition vers l'état d'adulte etc.

La méthodologie du **projet d'animation** : conception, réalisation et évaluation

La mobilisation et la dynamisation des **partenaires locaux et régionaux** : professionnels, économiques, sociaux, politiques etc.

A la recherche de **pistes nouvelles** ou d'**actions renouvelées** ayant un caractère exemplaire, reproductible et déclinable ; pour agir dans les domaines les plus sensibles : le logement, la formation, la santé, l'insertion sociale et professionnelle etc.

222 - DEUXIEME TEMPS

Mise en commun des **préprojets** et des pistes d'actions destinés aux jeunes, élaborés par les participants.

Approfondissement des **analyses** que font les stagiaires :

sur **les jeunes**, leurs forces et leurs problèmes, vis-à-vis du processus d'exclusion,

sur les **structures existantes** dans chaque pays et au niveau de l'union européenne.

Etude critique des **dispositifs** nationaux et européens au service des jeunes,
Poursuite de l'élaboration détaillée des projets,
Evaluation selon les critères préalablement établis,
Compétences acquises et celles restant à acquérir.

223 - TROISIEME TEMPS

Présentation et vérification en groupe de la faisabilité des projets.
Bilan d'évaluation de la démarche de formation.

2.3 Les méthodes

Les méthodes pédagogiques en lien direct avec les objectifs sont essentiellement actives et donnent priorité à la production.

Toutefois, des apports viendront éclairer les notions, théoriser les phénomènes et faire acquérir les outils facilitant la réflexion et les analyses des pratiques.

Le fait de travailler avec des équipes multinationales dont les expériences et les terrains d'action sont diversifiés donne à la communication une dimension essentielle. Ainsi seront préparés avec soin toutes les situations et exercices qui faciliteront les échanges, la compréhension et le travail collectif d'analyse, de conception de projets.

Les thèmes de la créativité et de la participation étant au centre de la problématique, les réflexions théoriques et les expérimentations devront être présentes dans l'ensemble du déroulement du module.

L'animation ayant sans nul doute à perfectionner ses méthodes d'évaluation, la formation dans le cadre du module développera les capacités à analyser les vécus ; des exercices et des méthodes seront soumis à l'expérimentation en stage et à la pratique du terrain.

Enfin, si la documentation écrite constituera une part importante des données de base, les formateurs intervenant dans le module auront à rassembler, voire à produire des outils pédagogiques et méthodologiques appropriés. Un effort devrait être fait pour constituer une médiathèque sachant que l'image constitue un vecteur particulièrement précieux pour un groupe de formation multiculturel et souvent multinational.

La phase expérimentale aura aussi comme exigence de travailler à la constitution de ressources pédagogiques qui seront ensuite soumises à la critique des premiers groupes formés.

CRÉATIVITÉ, ACTION
CONTRE L'EXCLUSION



D. MODULE DE FORMATION

MOBILITÉ DES JEUNES EUROPÉENS



MOBILITÉ

MOBILITE DES JEUNES EUROPEENS

I.Introduction

1. Mobilité géographique et mobilité mentale des jeunes

La conception et l'expérimentation de modèles de travail de formation personnelle de la jeunesse orientés vers la citoyenneté et la responsabilité sociale sont conçues comme des mesures d'accompagnement dans la période de transition de l'enfance à l'âge adulte.

Pour favoriser à cette période de la vie le goût et l'aptitude à la participation sociale, culturelle et politique, les échanges de jeunes sont un moyen privilégié par ce qu'ils représentent de rencontre de l'altérité.

L'évaluation de ces activités autant que l'observation de l'état de nos sociétés qui font difficilement face à leur évolution, égo-ethnocentrées, frileuses, immobiles dans leur crainte de l'avenir, bavardes plus qu'actives, ont fait pointer le terme de mobilité comme une des conditions de construction de l'avenir. Mais l'étude montre vite que la mobilité géographique doit être précédée de la mobilité mentale.

Celle-ci sera définie par rapport à son objet par le discernement et l'esprit critique au service de la curiosité et de l'intérêt portés aux êtres, aux choses et aux situations.

Notre société européenne offre de manière explicite un mélange d'attitudes d'ouverture et de cloisonnement. C'est vrai des Etats qui veulent l'Europe, mais la leur; c'est vrai des groupes qui s'ouvrent à l'avenir et d'autres qui s'enferment dans des ultra-nationalismes défensifs et agressivement racistes ou religieux.

On assiste à des interférences de valeurs telles que ceux des jeunes qui se perdent en route réclament des repères, des projets, des vecteurs à partir desquels ils puissent donner un sens à leur vie et à leur société. On n'a jamais autant parlé de la «différence», de l'«exclusion». C'est l'expression de l'esprit de cloisonnement.

En face, il est nécessaire de favoriser l'émergence chez les jeunes de valeurs de croissance au détriment de valeurs de protection. Le travail sur la mobilité géographique et, en amont, sur la mobilité mentale, devrait apporter une réponse à cette préoccupation.

Dans la période qui a précédé le lancement du programme «Jeunesse pour l'Europe», le mot-clef qui dominait le débat était la mobilité. Les idées politiques qu'il véhiculait ont été formulées dans le mémorandum de la commission sur la situation des jeunes en Europe. Actuellement ce concept légitime encore, parmi d'autres, les activités de la Commission Européenne en matière de jeunesse (art.126 du traité de Maastricht).

La mobilité met l'accent sur l'échange de jeunes. La démarche didactique se concentre sur les phases de préparation et de retour après l'échange. Elle met en perspective l'impact des projets d'échanges sur la vie quotidienne des jeunes.

La mobilité n'est pas seulement la capacité au déplacement physique, mais aussi attitude mentale. Etre mobile, c'est s'ouvrir aux attitudes, aux habitudes de perception, et aux schémas d'interprétation de ces «autres» qui sont encore des «étrangers».

Tout le monde reconnaît que la mobilité mentale est indispensable à la qualité des échanges (agences nationales, organismes de formation, travailleurs de jeunesse).

Cela nécessite la formation des «animateurs» et des formateurs.

La mobilité géographique est nécessaire et indispensable pour les jeunes parce qu'on ne peut connaître l'autre qu'en le rencontrant. L'altérité ne s'apprend pas dans les livres. Il est nécessaire de vivre ensemble un projet pour comprendre ce que multiculturel veut dire, ce que représente l'inter-culturel.

La dimension multinationale ne se découvre que quand on rencontre le non-dit qui fonde le tabou national décrit par J.-R. LADMIRAL.
Mobilités géographique et mentale sont complices dans ce processus.

Comment devenir mobile ? C'est le propos de la formation proposée ici. La question sera abordée sous l'angle dynamique du travail de développement personnel dans la phase de transition de l'enfance à l'âge adulte, à l'occasion des échanges de jeunes.

Qu'est-ce qu'un échange de jeunes ? Une situation éducative dans le cadre d'une mobilité géographique organisée pour produire des effets positifs non seulement sur les participants mais aussi, sur leur environnement et sur leur communauté de vie, avant, dans la préparation, et au retour, .

Il vise le développement de la personnalité, de l'aptitude à la coopération, et, in fine, une meilleure maîtrise de la phase de transition par l'éclairage que l'échange apporte au jeune sur sa propre socialisation, sur son individuation.

En effet, la mobilité mentale entraîne aussi ce que A. et R. MUCCHIELLI appellent mobilité sociale: l'aptitude et la facilité de passage des individus d'un groupe social dans un autre, d'une couche sociale à une autre, d'une catégorie professionnelle dans une autre. La mobilité mentale, sous cet aspect, permet les changements de statut, de rôle, d'appartenance consécutifs à ces passages.

C'est bien de cette mobilité que notre société européenne a besoin pour conduire son évolution.

2. Les incitations et les obstacles à la mobilité

En 1988, dans son rapport à la première réunion du Comité Directeur Européen pour la coopération intergouvernementale dans le domaine de la jeunesse, le comité d'experts sur les obstacles à la mobilité des jeunes relevait, par la plume de Gerhart DANNEMANN (JE-BM (88) 2 - 14 oct.1988)

40 obstacles d'ordre juridique et administratif, financier, culturel et linguistique à la mobilité des jeunes Européens.

En septembre 1993, le rapport préparé pour la 12^{ième} réunion du même comité indique que «force est de constater que les difficultés, dans le contexte actuel, n'ont pas régressé, mais qu'elles se sont, au contraire, amplifiées.» et plus loin: «Aucun des obstacles dénombrés par M. DANNEMANN n'est, à l'heure actuelle, véritablement résolu et certains de ceux-ci, à la suite des bouleversements politiques intervenus à l'Est, se trouvent même exacerbés, en particulier en ce qui concerne la liberté de circulation et les problèmes financiers.

On ne peut parler de l'émergence de nouveaux obstacles, mais les obstacles existants sont devenus beaucoup plus difficiles à surmonter, pour ne pas dire parfois insurmontables. La conjoncture actuelle fait que les pays d'Europe occidentale hésitent à recevoir des jeunes dont ils ont peur que, sous couvert de mobilité, ils n'en profitent pour rester dans le pays d'accueil et devenir ainsi de nouveaux migrants.

Quant aux jeunes des pays d'Europe centrale et orientale, la barrière financière est parfois, pour eux, telle qu'il leur est difficile, voire impossible, de participer à des projets de mobilité malgré leurs demandes pressantes.



MOBILITÉ

Les efforts déployés par les organisations de jeunesse, les organisations intergouvernementales, notamment la CEE et le Conseil de l'Europe, pour faciliter cette mobilité ne permettent en définitive qu'à peu de jeunes, parmi ceux qui devraient en priorité bénéficier des avantages de cette mobilité, à savoir les jeunes défavorisés, marginalisés, handicapés et les jeunes des pays d'Europe centrale et orientale, d'en profiter...» (CDEJ (93) 6 - 6 sept. 1993)

Peu de temps avant, Jean de CROONE, dans la même mission d'expert, pouvait écrire au sujet de l'évolution des flux:

«Les flux de personnes en Europe poursuivent leur croissance, qu'il s'agisse des flux d'Européens ou de non-Européens. Il s'agit d'une tendance lourde.

En ce qui concerne l'Europe de l'Ouest, la circulation des personnes plafonne et sa croissance ne peut être plus rapide. En revanche, l'évolution récente de l'Europe de l'Est génère des flux migratoires de trois manières:

- 1) La libéralisation politique et la réduction des contrôles, notamment des changes, permettent à de nombreux citoyens de sortir de leurs frontières;
- 2) L'ouverture économique conduit des ressortissants toujours plus nombreux de ces pays à se déplacer pour motifs professionnels;
- 3) Les difficultés économiques nouvelles ou non, poussent les habitants de certains de ces pays à chercher une meilleure situation hors de leur pays.

Les jeunes sont plus particulièrement concernés par les facteurs 1 et 3.

206.000 personnes ont quitté le « bloc de l'Est » en 1987, 470.000 en 1988, 1 220.000 en 1989 et 1,5 million en 1990.

Cette même année 75.000 Roumains ont demandé l'asile en Europe occidentale et centrale. 2 millions de personnes seraient candidates à l'émigration.

L'émigration soviétique s'est élevée à 235.000 personnes en 1989, à 600.000 en 1990, soit 2,5 fois plus.

En ce qui concerne les non-européens, l'accessibilité des tarifs des transports aériens d'une part, et la connaissance de plus en plus répandue qu'ont les ressortissants des pays pauvres du niveau de vie occidental continuent et continueront durablement à pousser certains de ces ressortissants à venir chercher en Europe une amélioration de leur niveau de vie. La planète compte actuellement 5 milliards d'habitants. Elle en comptera 8 milliards en 2025. La plupart sont jeunes, pauvres et sans avenir.

Avant l'arrêt de l'immigration qui s'est, dans les Etats européens, produit en 1973/1974, l'afflux annuel de population extérieure s'élevait à 180.000 personnes. En dépit de cet arrêt de l'immigration cet afflux est resté aux environs de 150.000 personnes par an jusque vers 1984-1985.

Depuis lors, les flux se sont intensifiés. Le nombre de demandes d'asile déposées dans les pays européens de l'OCDE est passé de 75.000 en 1983 à 400.000 en 1990. Selon les travaux de l'OCDE, on devrait s'attendre à un flux d'émigration de l'Afrique vers l'Europe compris entre 1,5 et 3,4 millions de personnes par an ...

"... Pour s'en tenir aux organisations de la mouvance de l'ONU, l'Organisation Internationale pour les Migrations (O.I.M.), qui prête son concours à la gestion des déplacements de personnes, notamment en période de crise, voit son rôle se développer, reflétant la croissance du problème lui-même et la préoccupation des Etats ...

... Le visage du monde actuel est caractérisé par deux pressions contraires:

- une pression en faveur d'un développement continu des déplacements et d'une intensification des échanges de personnes et d'idées, pression qui se manifeste depuis plusieurs décennies;
- une tendance, plus récente, qui vient des pays qui sont en butte à une immigration sauvage, et qui va dans le sens de l'instauration de conditions plus sévères d'entrée et de séjour des étrangers sur leurs territoires, notamment dans le domaine des formalités administratives.»

Tout projet, toute politique de mobilité des jeunes s'inscrit dans la première tendance mais doivent tenir compte de façon réaliste de la seconde."
(CDEJ (92) MISC- 3 fév. 1992)

C'est une manière de montrer la coexistence de la carotte et du bâton. Soyez mobiles, mais pas trop.

Cet ensemble quasi-paradoxal, très fréquent en cas de mesures incitatives, montre une dimension de la culture européenne: le choix n'est pas de faire disparaître les obstacles pour obtenir de la mobilité. Il est de pousser plus fort pour que, malgré les obstacles (et en attendant de les faire disparaître), il y ait quand même de la mobilité.

II. Une formation à la mobilité

1. Le préalable de la mobilité mentale

Le succès des programmes «Jeunesse pour l'Europe» montre bien que malgré les obstacles il y a de la mobilité chez les jeunes Européens.

Ceux-ci sont mobiles depuis la fin de la deuxième Guerre Mondiale. Avec de grandes variations nationales, les jeunes européens étaient en 1990 70% à avoir déjà quitté leur pays (98% de Luxembourgeois et de Danois, 30% de Grecs) (Les jeunes européens en 1990. TFRH.349.91 FR, Bruxelles, Luxembourg 1991).

De la même source on peut noter que « si l'on considère les habitudes de voyage des jeunes sous l'angle de la scolarité, on note également une tendance très nette: plus le niveau d'études est élevé, plus la période déjà passée à l'étranger est longue. De même l'occupation influence de façon déterminante le nombre de mois que les jeunes ont passés hors de leur pays: les actifs et les étudiants sont près de deux fois plus nombreux que les chômeurs à s'être déjà rendus à l'étranger, et près de deux fois plus nombreux à y avoir séjourné plus de deux mois.»

En outre, de ces jeunes qui ont déjà quitté leur pays, 8% seulement ont travaillé à l'étranger et ce, parmi les plus scolarisés. Il en est de même pour ceux qui sont allés étudier ou se former à l'étranger (7%).

Les obstacles au départ généralement évoqués sont la langue, l'argent, la difficulté de trouver un emploi ou un établissement d'enseignement, puis le manque d'intérêt.

Il faut y ajouter les résistances non formulées, mais bien connues des experts, telles que l'ignorance des possibilités qui leur sont offertes par les instances telles que la CEE ou le Conseil de l'Europe, par le biais des organisations publiques ou privées, ou encore la peur de l'inconnu, la difficulté de monter un projet et de faire des démarches «administratives».

Il ne faut pas négliger non plus une autre observation en cette matière: «De toute façon ce n'est pas qu'on veuille ou qu'on ne veuille pas voyager à l'étranger. Le problème c'est qu'on ne peut pas.»

Il y a là une immobilité qui interroge et pousse à développer le travail vers la mobilité mentale.

C'est là que l'on peut reprendre l'expression de Jérôme VAILLANT à un colloque de l'Office franco-allemand pour la jeunesse: « la mobilité intellectuelle est sans doute la condition première de la mobilité physique. S'il n'y a pas au départ une interrogation curieuse sur l'autre, si on ne manifeste pas la capacité de mettre en question son propre domicile à la fois géographique et moral, il ne peut y avoir de mobilité physique.»



MOBILITÉ

Des quatre pôles autour desquels se forge le citoyen de demain:

- . famille
- . éducation et formation
- . emploi
- . participation à la vie sociale, culturelle, politique (l'école de l'action), il faut rendre compte d'une situation pour le moins délicate pour les jeunes européens: la cellule familiale est elle-même en mutation et cherche un nouvel équilibre dans bon nombre de cas; le système éducatif et formatif a besoin de temps pour assimiler le rôle européen que les articles 126 et 127 du traité de Maastricht lui permettent de jouer (cf. Livre vert sur la dimension européenne de l'éducation .. COM(93) 457 final- septembre 1993). L'emploi ne peut plus jouer son rôle d'insertion sociale et culturelle.

Dans les sociétés de temps libéré, il reste à renforcer le 4^{ème} pôle de la participation sociale par son premier échelon: l'échange de jeunes, en tenant compte des prérequis unanimement affirmés: l'échange se prépare et les jeunes se préparent à l'échange. La formation à la mobilité en fait partie.

L'obstacle rencontré ici est le désengagement des jeunes et leur mobilisation nécessaire pour pouvoir projeter l'échange.

- «La famille ? dépassée !
- l'école ? c'est nul !
- l'emploi ? c'est pas pour nous !
- la politique ? pour quoi faire ! etc...

L'urgence d'une formation à la mobilité c'est déjà de permettre à ceux de ces immobiles qui ne le vivent pas bien de commencer à projeter à nouveau, d'exister et de vouloir exister. Dans toute l'Europe, il est écrit quotidiennement qu'il est urgent de ne plus rejeter la jeunesse seule face à elle-même, mais peu sont réellement mobilisés pour sauter le mur et éteindre le feu qui couve.

2. Mobilité mentale et peur du changement

Tout groupe social a tendance à conserver son équilibre ou à y revenir alors que l'histoire est un perpétuel mouvement.

Les conditions de vie, les rapports sociaux évoluent. Un bref regard sur les dernières décennies permet de voir à quel point les conditions économiques ont changé dans les pays de l'Union Européenne, entraînant au premier chef une modification profonde du rapport au travail avec la raréfaction ou la précarité de l'emploi, de nouveaux modes de traitement économique ou social du chômage.

Le spectaculaire changement du statut des femmes va de pair avec la modification des rapports au mariage, au divorce, avec l'apparition significative de la cohabitation juvénile et de la famille monoparentale.

La destruction des milieux urbain et rural traditionnels et l'apparition d'une société périurbaine multiculturelle et multi-ethnique entraînent aussi des mutations profondes des comportements et des valeurs.

L'omniprésence des médias, la soudaine apparition de l'informatique et des techniques modernes de communication, le culte de l'automobile et la consommation de masse (même si elle n'est pas bien portante) ont leurs effets secondaires sur les modes de vie, les comportements et les attitudes.

De telles évolutions amènent les sociétés à sécréter des anticorps qui peuvent les empoisonner peu à peu.

Marginalités diverses, exclusions, isolement des individus, affaiblissement du lien social et absence de projet amènent les groupes sociaux à des immobilités sécu-

ritaires, xénophobies, racismes ou radicalismes qui les empêchent de trouver au fond d'eux-mêmes les consensus et l'énergie nécessaires à l'aménagement volontariste de réponses adaptées aux changements.

Sans attendre plus de dommages (violences et désespoir), il est important de permettre aux jeunes générations d'acquérir une mobilité mentale qui leur permette de rendre les sociétés plus mobiles, plus aptes à précéder les évolutions plutôt qu'à les subir.

On assiste actuellement au renforcement de cultures sécuritaires fondées sur la crainte des effets du changement, vécus comme une fatalité. Ces cultures sécuritaires empêchent d'accompagner le changement de réponses qui en modifient les effets.

Cette inaptitude des groupes à intégrer les dimensions culturelles du changement (technique, économique, social, politique) tient à la résistance individuelle de ses composants et du consensus minima qui se fait entre eux sur la perception de la «menace» qui pèse.

Ces cultures sécuritaires sont d'autant plus agressives qu'elles sont fragiles. Le chien le plus apeuré peut être le plus dangereux. Immobilisé dans sa peur, il n'a d'autre issue que le paroxysme.

Ce ne sont pas les groupes que l'on peut traiter, mais les personnes qui les composent. Il s'agit bien de mobiliser des personnes que le mouvement apeure. C'est un travail sur la crainte du changement qu'il faut faire pour faire sortir nombre de jeunes d'attitudes exclusives et racistes qui les enferment dans leur misère.

Paradoxe d'apparence, c'est la personnalité la plus faible qui pourra développer le plus fort désarroi et, de là, la plus forte agressivité devant l'inconnu. Pour défendre son manque d'assurance et son instabilité identitaire, il lui faut un miroir fidèle, des sosies, un groupe de semblables; ce groupe développant lui-même une culture protectrice, certes, mais fragile.

Le processus de socialisation n'a en quelque sorte pas encore abouti en moi social structuré et les défenses mises en place contre ce qui est vécu comme dangereux pour cette fragilité s'opposent à tout progrès.

La rigidité des comportements exprime ces états d'être. Faute de pouvoir coopérer à la gestion et l'organisation de la vie sociale, et de tirer de cette participation des leçons et des bénéfices constructifs de l'expérience personnelle, c'est vers les marges que l'on trouve sa place, satellisé (donc exclu) dans le fondamentalisme ou la délinquance par exemple.

De telles personnes, de tels groupes - tous les travailleurs de jeunesse en connaissent - sont inaptes à l'échange sans un travail éducatif préalable qui permette au processus de socialisation de fonctionner à nouveau jusqu'à cette reconnaissance de soi qui permet la reconnaissance de l'autre.

Ce cas de figure est caractéristique de la nécessité (de l'urgence dans certaines situations) de travailler la mobilité mentale pour pouvoir accéder à une mobilité géographique personnellement et socialement utilisable à des fins éducatives.



MOBILITÉ

3. Mobilité mentale et communication

L'aptitude à communiquer a des prérequis.

Pour communiquer il faut comprendre; pour comprendre il faut réfléchir; pour réfléchir il faut connaître.

La connaissance est apportée par le vécu (le «grand livre de la vie», l'expérience, les médias, la vie sociale...) à l'état brut. Pour utiliser tout ce matériau du vécu, il faut les outils que sont discernement et esprit critique, et le vecteur que sont l'intérêt et la curiosité.

Ce peut être une manière de définir la mobilité mentale, et une manière de l'approcher dans le travail de jeunesse.

Quand l'échange de jeunes a pour objectif l'enrichissement mental des participants vers la citoyenneté par la rencontre et la reconnaissance de l'altérité, il est clair que la mobilité géographique doit se faire dans des conditions suffisantes de mobilité mentale des participants.

La mobilité mentale est un prérequis de la mobilité physique. Où s'acquiert la mobilité mentale ?

Dans le groupe familial quand il présente les conditions de stabilité affective qui permettent l'éveil critique et intellectuel.

Dans le groupe scolaire quand il représente une micro-société où les besoins intellectuels et affectifs de chacun peuvent trouver leur place dans l'interaction.

Dans les groupes électifs, les mouvements de jeunesse, aux mêmes conditions.

Tous ces groupes, de la famille à l'association ont une fonction de reproduction sociale (conformité) et d'éducation (valorisation des potentiels personnels, individuation).

Il semble bien que les carences y soient importantes, qu'il y ait suffisamment de déception pour s'attacher à rattraper avec les jeunes qui le demandent sans savoir le formuler le temps perdu dans l'immobilité. La construction de la société européenne de demain le demande. Plus de mobilité mentale chez les jeunes correspond peut-être à des sociétés plus mobiles, moins frileuses. Les jeunes qui se désintéressent de la «langue de bois» des politiques doivent pouvoir faire mieux que ceux qu'ils critiquent s'ils apprennent à communiquer.

Pour communiquer, il faut savoir exprimer (et savoir que l'on exprime). Il faut aussi savoir écouter et recevoir les messages de l'autre. Il faut enfin savoir ce que l'on veut exprimer, et laisser à l'autre la liberté d'exprimer ce qu'il veut.

Cela suppose pour chacun la conscience structurée de sa propre socialisation, avec son empreinte culturelle spécifique, la connaissance et le senti de l'autre, de son style de vie, de ses valeurs. La formation intellectuelle dans et pour les échanges de jeunes a cet objectif. Mais le préalable en est aussi l'apprentissage, la découverte ou le perfectionnement de la mobilité mentale de chacun.

Le développement des médias, l'omniprésence de la télévision, et surtout, pour les jeunes, de la radio, tout cet univers appelé communication de masse n'est en fait pour eux en matière politique et sociale qu'un vaste entonnoir dans lequel des notables de tout poil déversent quotidiennement des flots de paroles pour affirmer, rassurer le peuple, démolir l'autre (celui qui ne pense pas pareil). Cela crée la lassitude, puis le mépris, puis le désengagement.

C'est la musique (et les commentaires qui l'entourent) qui est le lien universel de la jeunesse. Mais ce n'est pas de la communication car il n'y a pas d'interactivité. Tout ceci est plutôt générateur d'immobilité, et de passivité au mieux, par rapport aux ambitions des pays de l'Europe de former des citoyens. Il y a à entreprendre tout un travail d'éducation critique et de pertinence, d'éveil de l'intérêt et de la curiosité pour sortir un temps de la consommation de la communication, pour mobiliser les jeunes à des enjeux et des paris collectifs, à des projets dans lesquels ils puissent exprimer les potentiels et les aptitudes que la communication de masse endort ou pour le moins anesthésie.

C'est la partie de la mobilité tournée vers l'aptitude à communiquer pour participer et interagir dont il s'agit, et qui semble-t-il est souvent grande absente dans la vie quotidienne de nombre de jeunes Européens.

4 . La mobilité: un chantier permanent

La mobilité mentale est la condition nécessaire (mais pas suffisante) de la mobilité géographique.

Elle peut en être aussi le moteur, à côté des deux grandes causes de la mobilité que sont la recherche ou l'exercice de l'emploi et le tourisme.

Au temps ancien de l'Europe agricole, la paysannerie était attachée à la terre. Seuls voyageaient les commerçants, les soldats, les transporteurs ainsi que des artisans, artistes et clercs.

Avec l'industrialisation ont eu lieu les grands mouvements de main-d'oeuvre des campagnes vers les lieux de production et vers les villes. La majorité de la population laborieuse était rapidement attachée à ses nouveaux lieux de travail et de vie.

Le développement du colonialisme et la mondialisation de l'économie joints à la rapidité sans cesse croissante des moyens de communication terrestres, maritimes et aériens ont entraîné une mondialisation de la mobilité.

On est venu de très loin pour chercher des richesses pour les uns, du travail pour les autres, du loisir pour d'autres encore.

Nature des déplacements et nature des motivations se croisent. On parle volontiers de pays ou de régions émetteurs ou récepteurs de flux touristiques.

On distingue migrants, émigrants et immigrants, ou expatriés (terme réservé aux nationaux) et rapatriés en fonction des situations politico-administratives.

Des termes nouveaux font leur apparition tels que le tourisme sexuel pour dénoncer les pratiques que ni les droits de l'homme (et surtout de la femme dans l'espèce) ni la morale universelle ne peuvent approuver, ou encore le nomadisme sexuel, à propos par exemple du SIDA.

Où s'inscrit dans cet ensemble complexe la mobilité des jeunes que veulent promouvoir l'Union Européenne ou le Conseil de l'Europe ?

Ni tourisme, ni émigration, mais voyages à des fins éducatives ou formatives, et avec esprit de retour. Cette mobilité s'inscrit donc nécessairement dans un projet qui déborde le temps du déplacement lui-même.

C'est là que la mobilité mentale doit être développée, pour que puisse être réalisé le projet pédagogique.

Les organisateurs d'échanges de jeunes savent bien qu'il est des jeunes tellement peu socialisés qu'on ne peut envisager de les faire voyager en l'état.

Il y a d'abord à faire avec eux tout un travail éducatif, avant même de pouvoir commencer à élaborer un projet d'échange.

Les jeunes «banlieusards» qui sont très souvent au centre des discours, des préoccupations et de la sollicitude des adultes ne doivent pas faire oublier la situation particulière des jeunes ruraux.

Même si certaines différences s'atténuent entre les zones rurales et les zones urbaines, il n'en reste pas moins des différences significatives dont il faut tenir compte. En outre le milieu rural n'est pas lui-même homogène entre, par exemple, des zones en voie de désertification et celles qui gardent un atout, un attrait pour des activités économiques.



MOBILITÉ

En milieu urbain, et encore plus en milieu suburbain, il y a surpopulation de jeunes inoccupés alors qu'au contraire le problème du milieu rural est sa sous-population. L'exode des jeunes, des jeunes femmes en particulier, est, depuis plusieurs décennies parfois, dramatique.

Il existe des «vides culturels», des conditions de vie (coexistence des générations, jeunes ménages et parents) notamment dans l'agriculture.

S'y ajoutent la rentabilité faible et décroissante des activités économiques, les difficultés des conditions de travail, d'habitat, d'éloignement des services, qui pénalisent les restants et favorisent l'exode. Faible densité de population entraîne rareté et éloignement des équipements collectifs d'éducation, de santé, etc. L'école s'éloigne. Le jeune rural est de plus en plus irrémédiablement conduit vers la ville s'il veut suivre l'enseignement général. Il peut rarement rester en milieu rural.

Malgré les efforts faits pour fixer les jeunes ruraux ou leur permettre le «retour au pays», les villes continuent à croître pour raison d'exode rural.

Les jeunes ruraux, pour accéder à la mobilité, ont besoin d'un dispositif plus étendu d'information et de mise en relation avec les possibilités qui leur sont offertes de monter collectivement ou individuellement des projets de mobilité.

C'est peut-être chez les enfants de certains migrants que l'on trouve une mobilité mentale acquise par la nécessité de vivre en milieu différent du milieu familial et d'y parler une autre langue. Si cette mobilité peut être considérée comme une facilitation des rapports sociaux, elle produit parfois des conflits graves entre le jeune acculturé à son milieu d'accueil et des parents monoculturés, comme s'ils étaient restés au pays.

La conclusion de ce parcours: la mobilité des jeunes est voulue, au moins souhaitée, par des pays et une Europe peu mobiles devant les obstacles qu'ils constatent avoir eux-mêmes mis à cette mobilité. Avec les programmes de la Commission, la difficulté est en quelque sorte tournée: ce ne sont ni des voyages touristiques ni des migrations professionnelles durables. Le mouvement est à la fois lancé et freiné.

Bien souvent les jeunes ont peu d'occasions de développer leur mobilité, leur créativité et leur aptitude européenne. L'effort de formation des jeunes à la mobilité d'abord mentale leur permettra au moins de vivre mieux et de participer mieux au changement.

Le désir d'en faire des citoyens permet d'espérer qu'ayant été, jeunes, bénéficiaires de ces programmes, ils pourront, adultes, faire disparaître à leur tour les obstacles restant à la mobilité géographique et mentale de leurs propres enfants. C'est une des dimensions de l'Europe sociale qu'ils auront alors réalisée.

III. NECESSITE DU DEVELOPPEMENT DE LA MOBILITE DES JEUNES.

- 1.- Définir et caractériser la nécessité de développer en Europe mobilité physique, mentale et sociale.
- 2.- Argumenter la nécessité de développer la mobilité dans le cadre de la construction de l'Europe des citoyens.
 - 2.-1 L'immobilité mentale, cause de la difficulté de la cohabitation multiculturelle.
 - 2.-2 L'immobilité fait perdurer les inégalités les handicaps sociaux.
 - 2.-3 L'immobilité stérilise les efforts d'information, de conseil et de soutien aux jeunes.
 - 2.-4 L'immobilité facilite les processus d'exclusion.
 - 2.-5 L'immobilité fait obstacle au développement des échanges de jeunes.
 - 2.-6 L'immobilité freine le développement de la citoyenneté européenne.
- 3.- Conclusion.

1. Définir et caractériser la nécessité de développer en Europe mobilité physique, mentale et sociale.

Il faut d'abord définir ce que l'on entend par « mobilité ». En effet le terme est employé dans des sens différents par les institutions, les éducateurs ou les jeunes eux-mêmes.

Le concept des institutions européennes fait référence à une état de société dans lequel les personnes doivent être mobiles, c.-à-d. aptes à circuler. La mobilité des personnes et des groupes est un objectif et un indicateur de bonne santé sociale, d'ouverture au développement de la citoyenneté européenne. La mobilité est un phénomène physique qui indique une bonne circulation « sanguine » dans le corps social européen. Les travaux menés depuis 1988 au sein du Comité directeur européen pour la coopération intergouvernementale dans le domaine de la jeunesse (cf. annexe) avec la participation de la Commission des Communautés Européennes, de l'Office franco-allemand pour la jeunesse, de nombreuses ONG, montrent bien le souci de cette circulation et le souci d'en effacer autant que possible les obstacles économiques, réglementaires. Ces mêmes travaux insistent également sur la part à faire aux plus défavorisés des jeunes dans l'accès à la mobilité et le rôle nécessaire d'une formation adéquate des éducateurs et travailleurs de jeunesse pour que les objectifs éducatifs de la mobilité soient atteints.

Il n'existe pas de critères quantitatifs pour indiquer que la mobilité de la jeunesse soit atteinte. A partir de quel chiffre pourra-t-on dire que la mobilité des jeunes Européens est satisfaisante? La mobilité est relativement qualifiée par les critères d'éligibilité des projets sollicitant l'aide financière des différentes institutions. La nécessaire multinationalité des échanges, leurs objectifs éducatifs, leur dimension européenne, interculturelle ou encore leur aspect novateur ou démultiplicateur sont des critères de qualité des programmes. La durée du déplacement, individuel ou collectif, les conditions de partenariat des institutions ou des organismes qualifient elles aussi l'éligibilité des projets. L'objectif du développement de la mobilité des jeunes Européens est d'arriver à plus de citoyenneté, à une meilleure connaissance des jeunes entre eux, à la sensibilisation à la construc-



MOBILITE

tion européenne, au développement des aptitudes nécessaires pour y participer; tout cela environne le concept de mobilité de manière concrète en termes d'objectifs. Mais si cette offre de mobilité se définit bien par cet ensemble, on constate généralement qu'il y a un déficit de la demande. Le nombre de jeunes bénéficiaires reste insuffisant surtout chez ceux qui sont le moins bien outillés économiquement, culturellement et socialement. C'est un constat permanent dans les travaux de référence. La Commission s'est attachée à ce que, prioritairement, les moins bien lotis des jeunes soient aussi bénéficiaires de ses actions. L'analyse de ces populations amène à considérer qu'un effort éducatif doit être développé auprès d'eux pour que, devenus mentalement mobiles, ils puissent devenir demandeurs de mobilité géographique, aptes également à franchir les étapes d'un projet et de sa réalisation.

Des efforts sont déjà faits dans ce sens pour permettre à ceux qui en ont besoin de dépasser une certaine passivité, une impossibilité ou une difficulté à s'imaginer possiblement ailleurs. Il doit être possible de porter remède à ces immobilités. C'est la première raison de mettre en oeuvre un programme de formation à la mobilité des jeunes.

Pour l'éducateur, au sens large du terme, la mobilité est l'aptitude à exercer une interrogation curieuse sur les autres et en retour sur soi-même. C'est la capacité à se mouvoir de corps et d'esprit dans son milieu de vie social, économique, politique, culturel. Cette mobilité est nécessaire dans notre période de changement des sociétés et de construction de l'Europe. Elle est une des conditions d'attitudes créatives, non frileuses, devant les situations nouvelles. La mobilité est l'antidote aux attitudes de repli devant le changement ou de rejet de celui-ci. Deux attitudes induites par l'inaptitude à accepter ou à participer à celui-ci sont bien connues: la marginalité délinquante (rejet des valeurs et des normes sociales) et le fondamentalisme (repli sur des valeurs antérieures fixistes). Il y a là une autre raison de mettre en oeuvre un programme de formation à la mobilité.

La mobilité telle que l'expriment et la revendiquent les jeunes, à travers leurs organisations par exemple, c'est la possibilité de circuler, c'est d'avoir le droit et les moyens de la mobilité géographique, l'une des premières libertés de l'individu en société; c'est d'avoir la possibilité de rencontrer ailleurs d'autres jeunes semblables ou différents par leurs valeurs, leurs pratiques, leurs modes de vie, pour découvrir et s'enrichir de ces diversités. C'est aussi pouvoir « sortir et voir le pays », sortir de la vie quotidienne, des idées reçues, c'est aussi pouvoir aller se former ou travailler ailleurs.

Ces différentes approches de la mobilité ne s'excluent pas; elles se complètent et s'enrichissent les unes les autres. La mobilité voulue par les institutions, par les jeunes, celle que pointent les éducateurs exprime le même enjeu face à une situation communément observée: la mobilité ne va pas de soi. Il y a en face d'elle de la sédentarité, de l'autosatisfaction nationale et locale, du préjugé culturel, des peurs de l'engagement ou du changement. A tout cela il est important et peut-être urgent de porter remède. Dans le présent document c'est l'approche éducative qui oriente la démarche vers plus de mobilité des jeunes; cette démarche se veut en concordance avec les objectifs de la Commission et la demande des jeunes.

Il y a pour la personne deux formes de mobilité, la mobilité mentale qui concerne les attitudes, les comportements et les perceptions et la mobilité physique, géographique. La question a été posée de savoir comment l'une et l'autre interagissent. Pour certains auteurs la mobilité géographique doit précéder, car elle conditionne la mobilité mentale. La première serait le « matériau » de la seconde. Le déplacement de la personne dans d'autres espaces de vie inciterait au changement personnel, le « supporterait » au sens sportif du terme, lui fournirait l'expérience et les raisons de revoir ses préjugés, ses stéréotypes, son ethnocentrisme, et, en fin de compte ses attitudes et ses comportements. Mais pour la majorité il apparaît à l'inverse que la mobilité mentale amène le plus souvent la personne à renforcer ses préjugés, ses stéréotypes, à développer des attitudes de défense et des comportements critiques qui protègent ses « certitudes »..

C'est de ce constat que partent les institutions quand elles insistent, pour la recevabilité des projets d'échange sur la préparation des partenaires, sur celle des jeunes aussi, à la rencontre multiculturelle. Il y a, et c'est aussi l'expérience qui le montre, nécessité de mobiliser les esprits dans le cadre des échanges de jeunes. On a trop souvent constaté, et déploré, à propos de tourisme de masse par exemple, que le contact avec l'autre, « l'étranger » « étranger », amène à une critique de « ses différences » sans que cela provoque une réflexion sur soi-même. La question ne vient pas spontanément « c'est peut-être moi qui suis différent aussi? » Ce point sera repris plus loin dans la présentation d'une pédagogie de la mobilité.

2. Nécessité de développer la mobilité dans la construction de l'Europe des citoyens.

Le point de départ de ce projet est que pour permettre à la mobilité géographique de devenir pédagogie de changement il lui faut un préalable de préparation au changement : c'est la mobilité mentale qui en est le support.

2.1. L'immobilité mentale et la difficulté de la cohabitation multiculturelle.

Les premiers bénéficiaires de cette mobilisation mentale devraient probablement se trouver parmi les populations mobiles par nécessité. Dans toute l'Union Européenne les immigrants traditionnels, les clandestins, les réfugiés politiques, les demandeurs d'asile, les immigrés de la deuxième génération posent pour un grand nombre aux sociétés d'accueil de tels problèmes d'insertion et se trouvent dans de telles situations (méconnaissance culturelle, difficultés de compréhension, conflits de pratiques et de valeurs), que des initiatives sont déjà prises à titre privé ou public pour faciliter leur vie et leur insertion. On observe en parallèle l'immobilité mentale des « accueillants ». Le déplacement physique met en relief des difficultés d'adaptation des uns et des autres qu'une mobilité mentale aurait réduite. L'ouverture de l'Europe de l'Est et le changement des flux migratoires qui en résulte vont accentuer la nécessité d'être préparé tant à migrer qu'à accueillir. Il ne s'agit pas seulement d'une préparation psychosociologique à la rencontre interpersonnelle multiculturelle (travail sur les attitudes d'ouverture) mais aussi d'un travail de découverte, de curiosité positive envers les conditions de vie et de pensée de « l'autre », de la relativisation de la certitude de chacun d'être le centre du monde et qu'il peut y avoir une autre manière de voir les êtres, les situations et les choses que celle qu'on a apprise.

Il n'est pas possible de traiter de la mobilité mentale comme condition de la mobilité physique, sur un strict plan de progrès individuel sans référer à l'enjeu principal qui est le développement de la mobilité sociale de la personne. Il faut entendre par là son aptitude à se mouvoir et à interagir dans ses groupes de vie et d'appartenance avec liberté et créativité. Les réactions de peur ou d'angoisse, la reproduction de comportements stéréotypés, de rôles sont préjudiciables à la personne, certes, mais aussi à la collectivité. Elles empêchent la participation effective à la vie et à l'évolution des sociétés. Les possibilités et les chances sont mal distribuées, nées des parcours de chacun, mais on sait que beaucoup de ces handicaps peuvent être rattrapés. Les attitudes passives de consommation et d'observation sont parfois des attitudes d'attente, tant que le goût, le désir ou la capacité de participation n'ont pas été réveillés.

2.2 L'immobilité fait perdurer les inégalités et les handicaps sociaux.

Travailler au développement de la mobilité mentale des jeunes, c'est travailler à l'égalité des chances, lutter contre les inégalités, réduire des handicaps sociaux. Dans bien des cas ni la famille ni l'école ni l'environnement n'ont pu être des lieux d'éveil ou de développement de la mobilité et d'autres capacités latentes. Condi-



MOBILITÉ

tions de vie incertaines ne veut certes pas dire inadaptation inéluctable ou handicap certain. Il y a trop de diversité dans les parcours individuels pour que l'on puisse, dans l'état de notre connaissance de la jeunesse, attribuer de façon certaine tel type de non-adaptation à tel contexte donné. On sait par contre de façon statistique que ni l'échec scolaire, ni le chômage ne reculent. On sait également que la famille urbaine restreinte (père, mère, enfants) crée de nos jours plus de solitude que la famille rurale large d'il y a quelques décennies, aidée en cela pas les média et l'automobile. On sait également qu'une partie de la jeunesse souffre d'être tenue à l'écart par les adultes et attend parfois avec impatience, souvent avec résignation - et hargne- d'être reconnue et mise à l'oeuvre, par et avec les adultes. La transition est souvent difficile à vivre, d'autant que la société renvoie plus souvent qu'elle ne le voudrait aux jeunes la responsabilité de réussir cette transition de l'enfance à l'âge adulte. (cf. Chisholm L. et Bergeret J.M. « Les jeunes dans la Communauté européenne », CEE 1991). Les politiques sociales en faveur de la jeunesse, dans le contexte économique et social actuel ont des effets ponctuels positifs (information, prévention et traitement des inadaptations, culture et loisirs etc...) mais elles ont aussi des effets secondaires auxquels il faut être attentif. Elles concourent à une certaine ségrégation de la classe d'âge concernée, elles contournent le réel problème de la coopération intergénérationnelle pourtant si nécessaire aux jeunes pour leur propre développement, et elles recréent, malgré la disparition annoncée des Etats-Providence, une culture d'assistés. Les jeunes sentent que des préoccupations sont prises en compte en même temps qu'ils se cognent la tête contre les murs à force de se rendre compte qu'ils ne peuvent rien changer dans les dysfonctionnements de la société. Le sentiment se fait jour qu'à des causes structurelles on apporte des solutions conjoncturelles, d'où désarroi, désaveu et passivité.

Il faut intervenir sur cette démobilité; il faut travailler à la mobilisation mentale et sociale des jeunes dont les potentiels sont inutilisés ou considérés, par eux-mêmes comme par les adultes, inutilisables. Ce devrait être un plus pour la société, et pour les jeunes dans la réussite de leur transition.

Il s'agit d'abord de rompre l'isolement mental. Beaucoup de jeunes ont gagné en mobilité physique dans leur proche environnement par le développement des moyens de transport individuels et collectifs. Cet élargissement de leur territoire, dans les zones rurales notamment, entraîne une extension de leur tissu relationnel: plus de rencontres, plus d'expérience sociale, plus de possibilités relationnelles et culturelles. Mais cela n'empêche pas de souffrir d'isolement. La mobilité physique est accrue, mais pas les moyens d'en tirer tout le profit possible.

2.3. L'immobilité stérilise les efforts faits pour l'information, le conseil et le soutien.

On converge ici avec une des préoccupations des institutions européennes de mieux informer les jeunes. Des efforts ont été faits pour développer la disponibilité et la proximité de l'information des jeunes. La fréquentation des centres Info-jeunes est encore jugée insuffisante. En d'autres termes, l'offre d'information a été traitée de façon positive, mais la demande stagne. Ce n'est pas faute de besoin, ni faute de qualité. C'est pour une part la curiosité, la confiance, la motivation qui sont absents; on a souvent observé que le premier pas vers l'information était suivi d'autres. La mobilité retrouvée permet de se façonner une technique de recherche d'information là où elle se trouve.

La deuxième démarche de cet ordre que peut permettre la mobilité conduit le jeune à rechercher le conseil dont il a besoin pour sa vie personnelle, sa formation, l'emploi, ses loisirs etc... Il en est de même pour le jeune qui a besoin d'un soutien ou d'un suivi pour résoudre tel problème ou sortir de telle situation dont il a compris qu'elle n'était pas nécessairement inéluctable ou définitive.

Notre indicateur est en matière d'information, de conseil et de soutien la faiblesse de la demande de la part de jeunes qui pourraient en bénéficier pour trouver les réponses aux questions qu'ils se posent et que leur isolement antérieur ne leur permettait pas de connaître.

Cette démarche de mobilité qui rompt l'isolement s'applique aussi bien à un groupe de jeunes qu'à un seul. Tous les éducateurs connaissent des groupes de jeunes qui tournent en rond sans pouvoir formuler leur demande d'aide ou d'intérêt, qui ne savent ni ce qu'ils pourraient ou voudraient faire de leurs forces inutilisées, ni à qui demander, ni à qui proposer quoi que ce soit. L'offre et les moyens de soutenir des Initiatives jeunes sont en place. Un travail de mobilité visant à rompre l'isolement des jeunes seuls ou en groupe favorisera l'émergence d'une demande accrue en matière d'Initiatives jeunes. Ainsi l'offre trouvera sa réponse.

L'information, le conseil et le soutien en matière d'hygiène et de santé - dont le SIDA et les toxico-dépendances- doivent être comptés parmi les objectifs d'une mobilité qui mette fin à l'isolement des jeunes, d'abord dans une perspective de prévention mais aussi de thérapie sociales.

Il en est de même pour le domaine de la formation et de l'emploi car il existe là encore des résistances et des passivités qui rendent moins opérantes qu'elles ne le pourraient les filières mises en place au service des jeunes.

Dans ces domaines socialement prioritaires parce que générateurs de handicaps, dans les autres aussi, tels culture, loisirs, sports, rompre leur isolement doit permettre aux jeunes de retrouver la mobilité sociale telle que définie plus haut. On est dans le domaine des politiques sociales nationales, mais la réflexion sur la subsidiarité qui passe par le constat d'un déficit très général de la demande en réponse aux offres formulées dans les programmes des Institutions européennes amène à prendre en compte à ce niveau l'utilité de s'intéresser à la mobilité mentale et sociale des jeunes Européens; proposer l'acquisition d'une compétence spécifique « mobilité » à des travailleurs de jeunesse européens ne peut que progresser dans le sens souhaité par une réponse adaptée. Ouvrir les yeux sur soi et sur les autres, élargir son environnement, découvrir de nouvelles possibilités d'exprimer des besoins ou des intérêts, apprendre à trouver des réponses et, finalement, pouvoir agir seul ou à plusieurs est une démarche possible; et cela débouche inévitablement sur un plus de participation à l'Europe..

2.4. L'immobilité facilite les processus d'exclusion.

Travailler à la mobilité des esprits et à la mobilité sociale des personnes, c'est lutter contre l'exclusion. Ce concept a besoin d'être précisé. Il désigne en effet indifféremment plusieurs types de processus psychologiques ou sociaux, de nature différente, mais parfois complémentaires dans leurs effets. Leur point commun est l'inaptitude des personnes ou des groupes à faire face à des situations nouvelles, à trouver au moment opportun les repères, les valeurs nécessaires pour des conduites adaptées, à sortir de l'enfermement, de l'immobilité.

L'auto-exclusion est une forme pseudoactive de l'exclusion. C'est une fuite en avant dans la délinquance par exemple, ou en arrière dans le fondamentalisme, le radicalisme, ou sur place dans la toxicodépendance. Faute d'adéquation, la personne ou le groupe se crée un système marginal de valeurs et de conduites.

L'hétéroexclusion passive conduit à se vivre exclu comme par fatalité. La personne se vit comme n'y étant pour rien et n'y pouvant rien. Les mécanismes sociaux de l'exclusion ont été largement étudiés. Les sociétés ont du mal à traiter les causes structurelles de l'hétéroexclusion; elles apportent là où elles le peuvent des remèdes conjoncturels dans les différents domaines de l'éducation, de l'emploi, de la santé, du logement, mais ne réussissent pas à effacer inégalités et injustices. L'exclu est souvent enfermé dans un quotidien dont il n'a pas les moyens de sortir.

L'exclusion active, attitude de rejet dont le racisme et la xénophobie, fait de l'autre et non plus de soi l'exclu. Il est inutile de revenir sur l'actualité de ces questions, mais tout à fait urgent de compléter la gamme des actions qui peuvent participer à freiner ou à stopper le mouvement. Les attitudes et les comportements d'exclusion active sont aussi le résultat d'un manque de repères et de valeurs, d'un enfermement de soi face à des évolutions sociales non compréhensibles et non

admissibles dans des mentalités immobiles. La crainte, la peur, l'incertitude sont présentes, l'agressivité également, et la recherche d'un guide-protecteur comme celle d'un bouc-émissaire.

La lutte contre toutes les formes de l'exclusion est une priorité des institutions nationales et européennes. Dans la large mesure où les processus d'exclusion s'appuient sur l'enfermement des personnes, sur l'immobilité mentale, il y a là un indicateur de la nécessité de développer la mobilité des jeunes.

Certes, on sait bien que dans les facteurs d'exclusion figure aussi en bonne place l'immobilité des institutions politiques et sociales face aux causes structurelles (économiques, politiques, culturelles et sociales). C'est une raison de plus de tenter de préparer les nouvelles générations à plus de capacité à réduire non seulement les effets de l'exclusion, mais encore les causes de celle-ci.

2.5 L'immobilité fait obstacle au développement des échanges de jeunes.

La mobilité mentale et sociale manque dans une partie de la jeunesse face aux programmes de mobilité des institutions européennes. Les évaluations, la réflexion sur les échanges montrent qu'il y a une relative polarisation du bénéfice des échanges sur ceux des jeunes qui au départ étaient déjà les mieux outillés pour en tirer profit. D'où la préoccupation d'ouverture plus systématique aux moins favorisés, et stagnation de la demande de ces jeunes à l'offre qui leur est faite. On retrouve en ce domaine la nécessité d'un travail préalable. Le projet de mobilisation mentale des jeunes doit aller dans ce sens. Il peut permettre aux jeunes de pouvoir exprimer des besoins, un intérêt à la rencontre multiculturelle; il favorisera l'émergence d'Initiatives Jeunes, la coopération (y compris intergénérationnelle) pour préparer et réaliser un projet individuel ou collectif d'échange ou de mobilité. C'est également un premier pas vers la transformation d'une rencontre multiculturelle en coopération interculturelle. Cela permet aux jeunes d'avoir dans leur environnement propre une attitude plus solidaire et plus active.

Par rapport aux obstacles à la mobilité physique tels que notés par J.C. Danne-mann ou Van den Ouden et déjà cités dans le présent document (cf. annexe), la mobilité aide considérablement à faire le parcours d'obstacles (réglementaires et économiques entre autres) nécessaire avant de franchir les frontières. Sans attendre que les Etats aient fait le nécessaire, les jeunes ont le droit de savoir franchir la barre quelle que soit sa hauteur.

2.6 L'immobilité freine le développement de la citoyenneté européenne.

On peut lire dans « Les jeunes Européens en 1990 » que 4,2% des 15-25 ans savaient à cette époque nommer correctement les 12 Etats-membres de la Communauté. De ces mêmes 15-25 ans, 72% auraient voulu en savoir plus sur l'Europe, même si 36% estimaient avoir reçu une information satisfaisante à ce sujet. L'identité nationale se construit peu à peu dans la personne et pour la majeure partie hors du système éducatif, par imprégnation dans les milieux de vie; le sentiment d'appartenance et ses représentations symboliques peuvent habiter la personne de façon tout à fait passive: la politique, la gestion de la collectivité sont vues comme l'affaire des politiciens, des pouvoirs publics. Ce qui accentue chez nombre de jeunes cet éloignement est un sentiment fort et très partagé que les problèmes de société - tels qu'ils les vivent et les repèrent - ne sont pas pris en compte même si le discours politique en fait état.

L'Europe est plus lointaine, son image est plus floue que celle de la patrie. C'est un montage politico-économique, affaire de fonctionnaires et d'élus d'un type un peu particulier sur lesquels on imagine n'avoir vraiment aucune prise. L'information sur l'Europe dans les écoles intéresse une grande partie des jeunes Européens et leur donne envie d'en savoir plus. On progresse dans la connaissance, mais pour une grande majorité il y a encore loin de cette connaissance à un sentiment de citoyenneté européenne. Les bases commencent à en être jetées. Passer de la citoyenneté passive à la participation postule la prise de conscience

de la solidarité des citoyens. Connaître ses droits et devoirs, connaître les enjeux politiques, économiques et culturels est inopérant s'il n'y a pas mobilisation de la personne. Une partie de la jeunesse hésite à franchir le pas. On a souvent noté la désaffection des jeunes par rapport aux corps intermédiaires (partis politiques, syndicats, mouvement volontaire) porteurs habituels d'expérience de participation et de responsabilité sociales.

Les Etats de l'Europe ont à mobiliser leur jeunesse pour qu'elle devienne apte à la participation citoyenne et à la mobilisation mentale et sociale qui permettent au plus grand nombre de jeunes d'orienter une part de leur potentiel personnel à connaître et comprendre leur identité et leur citoyenneté nationales et européennes pour interagir dans ce champ.

3. Conclusions.

Le propos de ce chapitre était de repérer dans la société les immobilités et leurs conséquences sur des points auxquels nous avons à être particulièrement attentifs parce que spécifiquement générateurs de mal-être, de conflits et d'inégalités. Tous les rouages et tous les niveaux de nos sociétés y sont interpellés dans leurs résistances au changement. On sait bien qu'il existe par ailleurs des dynamismes, des engagements sans lesquels il n'y aurait probablement pas d'Europe. Le présent projet ne prétend pas traiter les différentes approches de cette partie de l'étude mais constater qu'une des constantes est la résistance au changement des personnes, des groupes et des institutions. Il y a une action spécifique à mener pour dynamiser, mobiliser les esprits. Le besoin en est général et le bénéfice peut en être important pour l'Europe. On verra dans le chapitre suivant quels principes peuvent être retenus pour aboutir à ce résultat.

IV. Pour une pédagogie de la mobilité

- Introduction
 - Enseigner la mobilité?
 - Lien avec les autres modules
- 1- Méthode: le parcours de la socialisation
- 2 - Culture personnelle et mobilité mentale
 - 2-1 L'ethnocentrisme
 - 2-2 Les normes sociales
 - 2-3 Vers la responsabilité
 - 2-4 La quête des valeurs - l'identité culturelle
 - 2-5 La communication interpersonnelle
 - 2-6 La dimension émotionnelle et les exclusions
- 3- Société, vie quotidienne et mobilité sociale
 - 3-1 L'éducation familiale
 - 3-2 Le système éducatif
 - 3-3 Individualisme et concurrence
 - 3-4 Jeunes et sociétés
- 4- La mobilité géographique
- 5- Commentaires sur le traitement de la formation
- 6- Conclusion
 - Un outil pédagogique
 - Un « plus » social

Introduction

Comment peut être enseignée la mobilité telle qu'elle a été décrite dans le chapitre précédent? Pour répondre à cette question, il faut se rapporter au contexte théorique de la socialisation et rappeler que les structures mentales, perceptions, attitudes et comportements sont marqués de stéréotypes et de préjugés qui sont le produit culturel spécifique du processus de socialisation. En effet, le déroulement de ce processus explique les différentes formes d'immobilité discutées dans le chapitre précédent. Des changements « positifs » des habitudes de perception, des structures mentales, comportementales et émotionnelles ne pourront être obtenus que si les facteurs élémentaires du processus culturel spécifique de la socialisation peuvent être changés. Les paramètres dominants (culture, tradition, valeurs, langue, religion ...) sont la clef d'une nouvelle manière de penser.

Dans le contexte global des trois modules « formation à l'interculturel », « créativité contre l'exclusion » et « mobilité », ce dernier étant l'objet du présent document, il se dessine la nécessité d'une réflexion renouvelée sur les données conscientes de la société multiculturelle. Dans celle-ci seulement, l'individu peut trouver une capacité relationnelle et une sécurité de comportement s'il est mobile dans les trois sens du terme. En effet les situations multiculturelles sont plus complexes que les monoculturelles. Là où il y a complexité il y a moins de clarté et par conséquent plus de possibilités d'interprétation et de changement.

1. Méthode : le parcours de la socialisation.

Le développement qui suit veut indiquer le parcours vers la mobilité, c'est-à-dire tout ce à quoi l'on doit être attentif pour positiver les situations d'immobilité. Il se veut exhaustif dans la limite actuelle de notre recherche, c'est dire que s'il rend compte de toutes les données aujourd'hui recensées il sera inéluctablement enrichi lors de sa mise en oeuvre dans des stages et autres actions éducatives. Comme pour une formation qui serait découpée en unités de valeur ou de recherche, elle présente un découpage en approches différenciées par thèmes ou domaines; mais elle ne tient pas compte de la situation réelle de chacun car elle ne peut connaître de la diversité des situations vécues par chacun. Dresser l'inventaire des obstacles à la mobilité ne veut pas dire que chaque jeune, chaque animateur est au point 0 du parcours. Chacun possède ses propres atouts et ses propres lacunes. La pédagogie de la mobilité veut indiquer ce à quoi doit être attentif l'animateur travaillant à la mobilité pour que rien ne soit laissé dans l'ombre de ce qui pourrait être facteur d'immobilité pour les jeunes avec lesquels il travaille, ni rien de ce qui peut être mobilisateur.

L'animateur lui-même doit suivre le même parcours que celui qu'il veut faire suivre aux jeunes. S'il ne s'est pas formé à la mobilité, s'il n'a pas expérimenté l'itinéraire, il peut rester marginal dans ses propres immobilismes et manquer à la mission qu'il s'est donnée. C'est pourquoi la présente proposition d'une pédagogie de la mobilité sert de fil de conducteur aussi bien à la formation des jeunes qu'à celle des animateurs de jeunesse. La différence se trouve dans le fait que l'animateur devra ajouter à sa propre démarche vers la mobilité, l'acquisition de techniques d'animation adéquates. Il ne suffit pas qu'il ait acquis mobilité mentale et sociale pour lui, il lui faut aussi les moyens de travailler sur un terrain donné, dans les conditions particulières de son environnement, que ce soit au niveau local, régional, national ou européen, pour lesquels il devra trouver les activités, les moyens d'éveil de la mobilité des jeunes dans leur réalité. En outre la démarche de formation de l'animateur qui fait l'objet du chapitre IV de ce document, se situe dans le cadre privilégié d'une démarche volontaire, dans un groupe volontairement multiculturel, motivé et groupé autour du module « formation à la mobilité, et bénéficiant normalement de l'apport complémentaire des deux autres modules cités plus haut.

Aucun livre n'enseigne la mobilité. L'animateur est à la fois le sujet (l'acteur) et l'objet (le support) de sa formation. Il apporte son expérience dans son environnement et sa culture. Il expérimente en « laboratoire » l'acquisition des mobilités qui lui manquent, il valide les autres, avec le support du groupe formateur, irremplaçable comme révélateur ou résonateur de ses facteurs personnels et comme appui de son travail de changement personnel.

Deux notions sont prioritaires dans le champ de l'éducation à la mobilité: culture et société. C'est d'ailleurs ce qui rapproche ce champ de celui de l'interculturel tel que nous l'avons développé.

2. Culture et mobilité mentale.

La discussion de la notion de culture dans le contexte d'une réflexion pédagogique à la mobilité doit venir en premier lieu. En effet, la culture est notre outillage conceptuel qui nous permet de saisir, de comprendre et de réagir devant les personnes et les situations. Elle est à la fois le résultat et l'expression de notre socialisation. En ce qui concerne notre sujet, nous pouvons mettre en valeur les points suivants:

2.1 L'ethnocentrisme:

Dans les Etats européens, la formation et l'éducation sont largement de nature monoculturelle alors que les sociétés sont déjà de fait largement multiculturelles; il y a là un hiatus sur lequel il faut travailler; on peut découvrir que la multiculturité est nécessaire pour la société elle-même, pour éviter les scléroses, comme

l'exogamie est nécessaire pour éviter les dégénérescences des corps et des esprits. La multiculturalité est nécessaire en outre dans la perspective d'une Europe qui supprime les limitations des Etats nationaux, ceci supposant de choisir d'autres horizons de pensée, d'autres orientations de pensée, d'autres valeurs qui s'articulent dans une perspective post-nationale.

2.2 Les normes sociales.

Le deuxième « chantier » de mobilité porte sur la dimension politique de l'éducation et de la formation. Les normes éducatives dominantes, les modèles parentaux et scolaires, les pratiques marquent la culture, la modifient pour engendrer et favoriser un climat politique donné. Ceci mérite réflexion et l'expérience montre que dans le groupe de formation on obtient des résultats qui peuvent paraître surprenants à qui n'en a pas l'expérience, par la pertinence des changements personnels opérés sur eux par les participants. Le degré de mobilité mentale obtenu en est significatif. Dans un groupe multiculturel, ce point de réflexion prend plus de valeur, chacun des éléments est aussi plus visible, ce qui facilite la juste vision par chacun de la manière dont ces éléments interagissent; par exemple les points sur lesquels l'éducation familiale est dominante, les normes scolaires et leur cohérence/non-cohérence avec les normes familiales et enfin tout ce qui se retrouve dans une ligne cohérente entre les normes dominantes et le climat politique.

2.3. La responsabilité.

Ceci débouche sur la mobilité comme capacité de responsabilité individuelle, de capacité à interagir dans la société politique dont on a fait l'analyse des composants déterminants. Discerner des liens de cause à effet, comprendre l'enchaînement des phénomènes est très mobilisateur. On peut voir qu'il y a peu de hasard et que tout citoyen est interpellé dans sa participation à la reproduction ou la modification des causes et des effets, pour les états de société, des phénomènes sociaux, politiques ou économiques.

2.4. La quête des valeurs: l'identité culturelle.

Puis sur les questions que posent les jeunes et les animateurs à leur environnement. En effet, la discussion de la culture dans les différentes formes sous lesquelles elle se manifeste dans la vie quotidienne aide chacun à répondre à la question de fond : « d'où viens-je, où suis je, où vais-je? On connaît l'intensité avec laquelle la question est posée par la jeune génération, parfois à travers des comportements d'autant plus agressifs qu'ils n'obtiennent pas de réponse qui les aide à se comprendre et à se situer. Permettre à cette interrogation de se formuler plus explicitement, favoriser l'expression de cette curiosité, c'est avancer vers la mobilité. La recherche de son identité personnelle (culturelle) est alors facilitée sachant que la socialisation de chacun est différenciée par des conditions culturelles et que les conduites individuelles sont conditionnées par des situations sociales particulières. Cette mobilité s'accompagne alors d'ouverture, de confiance en soi.

La peur de l'autre, de l'« étranger » peut alors s'atténuer ou disparaître. De même la quête agressive, de même la passivité.

2.5. La communication interpersonnelle.

Toujours dans le domaine de la culture on arrive alors au travail sur les valeurs, les repères de ce qui fonde nos attitudes, nos perceptions et nos comportements qui sont l'expression plus ou moins volontaire. C'est devenir mobile que découvrir que ce qui est pour soi la norme peut et doit être mesuré par rapport à ce qui est la norme de l'autre, de l'étranger, relativiser ce qui provient du personnel, du particulier.

Les valeurs spécifiques de chaque culture, leurs ajustements qui en font la base de conduites - en règle générale inconscientes- produisent des éléments identi-

taires très forts comme par exemple le sentiment d'appartenance nationale. C'est pourquoi l'identité culturelle détermine les conduites relationnelles de l'homme plus fortement que les autres facteurs d'ordre politique par exemple.

Ce travail d'ouverture de la conception de l'identité culturelle, fondé notamment sur la capacité et la disposition à se conduire avec un bon sens critique non dogmatique dans les pratiques quotidiennes ouvre la porte à l'aptitude à la communication et à l'interaction dans des sociétés multiculturelles. C'est en fait l'acquisition d'une mobilité mentale qui ouvre la voie à la mobilité sociale.

2.6. La dimension émotionnelle et les exclusions.

Il faudra tenir compte d'une donnée particulière à la jeune génération. Il existe une tendance accentuée à l'émotionnel; l'inquiétude face à tout de qui est étranger s'amplifie; il existe un éventail de réactions qui vont jusqu'à la violence contre ceux qui se comportent différemment, qui pensent et réagissent différemment. Il sera donc utile, à ce stade du parcours vers la mobilité, de mettre en relief les attitudes et comportements racistes, xénophobes ou d'exclusion active par rapport à leur composante culturelle. Ce ne sont pas des phénomènes ponctuels, isolés dans la personne. En outre ils se manifestent souvent de manière très subtile et nuancée, peu perçue comme étant un échec relationnel ou une injustice par rapport à l'autre. Ce n'est certes pas un phénomène ne concernant que la jeunesse, même si celle-ci est profondément interpellée très souvent en tant que victime et assez souvent en tant qu'acteur. Cette interrogation dans le cadre de la formation à la mobilité peut porter des fruits considérables.

3. Société, vie quotidienne et mobilité sociale.

Cette première partie d'un projet pédagogique d'éveil de la mobilité à partir de ce qui fonde la culture personnelle et de ses manifestations dans les perceptions, attitudes et comportements individuels confrontés avec d'autres doit permettre de réviser des certitudes, de les relativiser vis-à-vis des certitudes de l'autre. Le deuxième domaine à explorer est, comme il a été dit plus haut, celui de la société. Nous entendons par là les données, les contraintes de l'environnement social, ce qui en est perçu par la personne et ce qui en découle pour la participation sociale.

Le projet pédagogique de développement de la mobilité sociale s'appuyera sur l'analyse et la confrontation des conditions de vie pour en faire sortir les causes d'immobilité et les dépasser. Il s'agit là de passer en revue les différents environnements que connaît l'enfant puis le jeune sous l'angle de l'impulsion qu'ils donnent ou non au désir ou à la capacité de participation sociale; en effet la capacité, à partir de la défense d'intérêts et de besoins particuliers, de s'engager pour le bien public, la capacité de gérer les conflits sans discrimination, ou encore la capacité de trouver une balance équilibrée entre le droit d'être un individu et le devoir d'être partie prenante d'un ensemble plus vaste définit bien ce que nous entendons par mobilité sociale.

Notre propos ne doit pas être lu comme un réquisitoire contre une société que ne serait caractérisée que par ses manques, ses dysfonctionnements ou ses vices. Notre tâche dans ce projet pédagogique est simplement de passer en revue les lieux de vie où la personne peut, chacune à sa façon, avoir trouvé des racines d'immobilité, et découvrir les voies de la mobilité sociale.

3.1. Education familiale.

Depuis le début de la concentration urbaine qui a provoqué l'éclatement de la famille multigénérationnelle et la rupture avec la communauté (de type rural) de base, la famille devenue nucléaire (et fréquemment monoparentale) apporte à l'enfant une expérience appauvrie. Il a même été écrit que dans la famille contemporaine « on ne mesure pas à quel point l'enfant est seul ». L'absence de contacts intergénérationnels, l'appauvrissement de la communication par la diminution du nombre d'interlocuteurs potentiels, la focalisation de chacun sur les problèmes du quotidien peuvent ne pas être porteurs de messages de participa-



tion sociale. L'univers de l'enfant est restreint, et ce n'est pas l'irruption massive des médias, de la télévision en particulier, qui va apporter un complément de socialisation, pas plus que l'isolement dans la carapace de l'automobile.

3.2. Le système éducatif.

Le niveau de l'enseignement a globalement progressé dans l'ensemble des pays européens ainsi que le taux de scolarisation. Mais l'école reste ethnocentrée comme nous l'avons déjà noté et, en outre, souvent fermée sur elle-même. La formation civique y est plus théorique que vécue. Elle y reste plus culturelle que sociétale, la socialisation y concerne plus le « je » que le « nous » pour l'enfant qui y trouve déjà une première expression d'une société de concurrence. A cet âge, les activités périscolaires ont une grande importance pour ceux qui y ont accès comme ouverture au « vaste monde », mais dans l'univers relativement clos d'enfants ou de jeunes entre eux.

Ces trois univers, famille, école, groupes de pairs, préparent-ils à la transition vers l'âge adulte? C'est la question que doit se poser toute démarche éducative vers la mobilité sociale.

Dans ces trois univers l'enfant peut avoir fait l'expérience de l'isolement, de la concurrence et même de l'exclusion, tous facteurs potentiels d'immobilisme. La question n'est-elle pas souvent « comment s'en sortir »? se sortir de quoi, d'ailleurs, sinon d'une situation apparemment bloquée dans une société bloquée.

3.3. Individualisme et concurrence.

Dans la plupart des sociétés européennes on observe un accroissement du processus d'individualisation. Il est dû pour une part au resserrement et à la concurrence sur le marché de la formation et du travail. La dépendance économique qui en découle et la difficulté de fonder et de loger une famille peuvent polariser le jeune dans sa phase de transition sur la résolution de ses problèmes par ses propres moyens. On observe aussi dans nos sociétés des changements sociologiques qui favorisent également ce processus d'individualisation: accroissement de conflits de société dans les zones urbaines comme dans les zones rurales. Permettre aux individus en formation de découvrir comment la recherche d'une position sociale et la crainte de la concurrence qui déterminent les pratiques de leur environnement induisent en eux aussi les mêmes conduites, c'est leur donner la possibilité de s'en sortir par d'autres voies plus solidaires, plus participatives. Il y a là, surtout pour la jeunesse défavorisée, une grande difficulté à opérer une transition positive et constructive vers l'âge adulte, car elle ne remplit pas les conditions qui sont la norme dominante de reconnaissance sociale de l'adulte. Le travail sur cette phase de vie doit aider à dépasser les normes et orientations de la vie quotidienne imposées par l'environnement pour arriver à une perception sensible de l'injustice et à un engagement contre celle-ci avec de nouvelles formes de solidarité. Sur ce fond d'identité personnelle stabilisée et dynamisée, le jeu d'échange entre l'expérience personnelle et l'expérience de l'autre, de l'étranger, confortera le stade atteint de mobilité sociale et lui donnera un sens: une capacité réflexive sur les paramètres sociaux remplaçant une réactivité ego - et ethnocentrée.

3.4. Jeunes et société.

Nous avons commencé l'analyse du facteur « société » par le plus actuel, la formation et l'emploi avec son corollaire de dépendance économique, car une partie de la jeunesse vit plus de risque, plus de concurrence, plus de chômage et plus d'exclusion - on n'a jamais autant parlé de la différence et de l'exclusion qu'aujourd'hui - et parce qu'on trouve là une expression de notre temps; esprit de cloisonnement, interférence des valeurs, crainte de l'avenir, habitude de ne parler que des risques et de ne voir que les difficultés, toutes attitudes dont le projet de mobilité sociale doit faire table rase.

La formation devra également travailler sur le facteur « sociétés impuissantes ». La jeunesse dit couramment que les systèmes politiques qui devraient avoir pour mission de mener une politique pour les citoyens oublient de plus en plus leurs besoins et leurs intérêts. En quoi l'agressivité et la violence de la jeunesse traduisent-elles une perte de confiance dans l'intégrité du système politique, économique et social, due en outre au manque de perspectives concrètes pour leur avenir immédiat. Quand les jeunes deviennent électeurs mais qu'à cause de leur âge ne sont point encore éligibles ils sont fondés à croire qu'ils ne sont pas citoyens à part entière. Quand les partis politiques ont des sections « jeunes » n'est-ce pas pour la même raison. Les mesures sociales pour la jeunesse apportent certes des avantages, mais elles sont néanmoins discriminatoires. Il y a de fait à côté de la majorité légale majorité politique, citoyenne et sociale qui peut faire obstacle à la mobilité sociale de la jeunesse.

Le projet pédagogique ne doit pas faire l'économie de ces constats afin qu'ils soient travaillés par les animateurs et les jeunes, pour objectiver leur situation sociale, la dépasser et la positiver dans la réflexion comme dans l'action. Nous avons déjà eu l'occasion de noter que nos sociétés européennes sont dans une situation schizophrène. D'un côté c'est déjà le 21^e siècle pour ce qui est de l'exploitation des technologies et des mutations dans le domaine socioculturel; de l'autre nous sommes encore dans le siècle dernier en ce qui concerne les systèmes idéologiques et philosophiques qui mettent en forme la vie politique.

Tout ce parcours des thèmes à aborder pour débloquent la mobilité sociale peut aboutir. Il est, même quand les observations faites plus haut sont connues, pour beaucoup un parcours du non-dit tellement la société est vécue comme quelque chose de lointain, d'inéluctable et d'intangible, en un mot d'immobile.

4. La mobilité géographique.

Dans cet exposé on a rapproché facteurs culturels et mobilité mentale; facteurs sociaux et mobilité sociale. Les indicateurs de changement pourraient être décrits comme suit:

- la mobilité mentale induit ouverture et tolérance,
- la mobilité sociale induit solidarité et engagement social.

C'est dire que ce travail sur les possibles enfermements débouche sur de nouveaux systèmes de valeur à partir desquels on peut envisager des formes concrètes d'activité ou de travail de jeunesse. L'ambition de ce projet est de mettre des animateurs ou des jeunes en meilleure position de participation sur des objectifs et avec des motivations mieux définies. Le parcours serait incomplet s'il n'était pas question de la mobilité géographique. Comme il a été dit dans le chapitre II, la mobilité mentale et sociale précède et peut aider à la mobilité géographique. Elle permet d'envisager l'apport éducatif du « voyage », elle permet une pédagogie de projet, elle permet de mieux franchir des obstacles économiques, sociaux ou réglementaires au déplacement transfrontalier.

On devrait pouvoir dire que la mobilité géographique est nécessaire aux jeunes parce qu'on ne peut connaître l'autre qu'en le rencontrant. L'altérité ne s'apprend pas plus dans les livres que la mobilité. Il est nécessaire de vivre ensemble un projet pour comprendre par le multiculturel ce qu'altérité veut dire, pour être prêt à s'ouvrir aux attitudes, aux habitudes de perception et aux schémas d'interprétation des autres, pour comprendre en un mot ce que représente l'interculturel. Mais, ayant reconnu l'importance de la mobilité mentale pour tout ce qui est de l'apprentissage, on mesure l'importance qu'elle prend dans chaque déplacement physique. Non seulement pour favoriser la demande face aux programmes de l'Union européenne par exemple, mais aussi pour que ceux-ci portent les fruits qu'on en attend, en quantité comme en qualité. Si nous proposons d'impulser un travail qui s'oriente sur le vécu des jeunes et l'interprétation qu'ils en font, un travail qui regarde ce qui forme les jeunes, les influences auxquelles ils sont exposés, un travail qui prend en compte leur milieu de vie immédiat et qui développe de nouvelles perspectives en lien avec les évolutions de la société, un travail



qui implique un questionnement sur l'Europe et l'appropriation active de l'espace européen en tant que lieu de vie et de travail, on ne peut pas se priver de la mobilité géographique des jeunes !! faut donc la rendre possible à leurs yeux, désirable et utile. La pédagogie de la mobilité devra donc aussi s'attacher aux perceptions culturelles et sociales du voyage, ses attraits, les obstacles rencontrés ou imaginés, pour arriver à une position clarifiée. Le rôle du groupe de formation est là encore de favoriser l'échange, la confrontation de l'expérience des uns et des autres.

5. Commentaires sur le traitement de la formation.

Après la description du parcours « obligé » culturel et social vers la mobilité sous ses trois formes, la pédagogie de la mobilité doit être attentive à quelques principes de formation.

Il s'agit d'une pédagogie de progrès, centrée sur le développement de la personne vers sa mobilité, interactive, appuyée sur la rencontre et l'échange à partir de l'expérience, interculturelle, la dimension transnationale rendant plus visibles les caractères culturels et sociaux portés par chacun et plus admissible la révision par chacun de ses préétablis personnels.

Ceci implique pour le formateur de créer des situations et de proposer des activités spécifiques pour explorer les différents éléments de socialisation décrits plus haut. On se rappellera que c'est par ses comportements que la personne exprime sa culture: ses attitudes physiques, ses modes d'expression verbale et non verbale, ses habitudes, ses postures expriment non seulement sa culture mais aussi sa personnalité, son moi profond. Tout cet ensemble n'est pas objet d'interprétation, mais seulement de constat. Il appartient seulement à la personne de se mettre en cause. Les attitudes mentales sous-entendent naturellement les comportements. L'objet de la formation est de rendre ses attitudes mentales lisibles par la personne et pour elle. C'est seulement par un travail interne (et dont il serait souvent difficile au sujet de rendre compte en termes objectifs) que peut s'opérer, de façon naturelle, l'évolution des attitudes mentales. La perception des êtres et des situations est elle aussi façonnée par la culture et la personnalité de chacun. S'il est relativement aisé, dans une situation aidante, de rendre compte de certaines différences de perception de l'une à l'autre personne, le travail de compréhension de ce qui sous-entend les perceptions personnelles ne peut être fait que par le sujet. C'est moins pour prévenir des analyses « sauvages » de la part de l'animateur que pour préciser les approches que ce rappel a été fait. C'est pour rendre attentif à l'importance de chacun de ces éléments dans le parcours de ce chapitre mobilité mentale, sociale et géographique, dans lesquels le matériau de travail de chacun est précisément: ce que je vois et sens; comment je réagis aux êtres et aux situations; comment je me comporte dans les situations nouvelles. Le groupe exprime et renvoie les différences de comportement des uns aux autres; chacun est renvoyé à ses attitudes mentales; on peut enfin confronter les différences de perception. Le changement recherché avec la mobilité est un changement culturel qui agit à ces trois niveaux, notamment en ce qui concerne les valeurs. Mais il existe des immobilités plus mentales que sociales et vice versa; c'est l'équation personnelle qui s'exprime là.

Dans un autre ordre d'idées, bien que le travail soit centré sur le changement personnel, le changement n'a de sens dans notre projet que s'il s'accompagne de participation sociale. Cela implique que la formation apporte des outils dans les trois domaines de la connaissance, des moyens de l'action de l'être. La mobilité cherchée doit pouvoir répondre à un besoin de mieux-être, certes, mais aussi de mieux connaître et de mieux agir. Rapporté au travail de jeunesse, cela veut dire documentation et information culturelles et sociales, techniques d'animation, ressources pédagogiques etc.....

6. Conclusion: Un outil pédagogique et un « plus » social.

Notre mission était de constater s'il était nécessaire de développer la mobilité des jeunes européens. Le constat peut être considéré comme sévère pour nos sociétés dans la mesure où elles sont en retard dans la réponse aux besoins sociaux des jeunes en particulier. Il apparaît bien que, d'ailleurs, les sociétés sont aussi critiques et méfiantes, dans les faits, qu'une partie de la jeunesse est critique envers elles. Ce débat n'est pas le nôtre dans la mesure où nous savons que c'est toujours l'autre qui a tort tant qu'il reste sur et dans sa propre culture, et dans la mesure où notre réponse à la deuxième question est qu'il est possible de faire des progrès à la mobilité des jeunes Européens.

Mais, partis sans autre ambition que d'apporter une pierre à l'objectif de mobilité des jeunes Européens nous arrivons après analyse à la conclusion que la mobilité géographique se cache derrière la mobilité mentale qui en est la condition culturelle et une forme spécifique, la mobilité sociale qui en est le couronnement, dans la perspective d'une Europe des citoyens en construction. Nous devons constater également que le présent projet pédagogique peut être en outre un outil thérapeutique applicable à certains fléaux tels que l'exclusion, le racisme, la xénophobie, la marginalité face au changement social. Partis pour vérifier la nécessité puis la viabilité et la faisabilité d'un outil pour l'avenir, nous avons le sentiment d'avoir aussi œuvré pour le présent. La mobilité des jeunes, si elle va de pair avec une créativité accrue et un vécu interculturel ne peut qu'aller dans le sens de la paix sociale. La formation à la mobilité devrait en effet transformer les menaces en défis, dans l'ouverture et la solidarité. Dans une situation de capacité réflexive accrue, avec une aptitude à se conduire dans des situations sociales complexes, dans le respect de la dignité et des droits de l'homme, si la jeunesse peut adopter des comportements et des pratiques sociales et politiques solidaires, elle exprimera en termes concrets son aptitude à la démocratie.

Ce devrait être une raison suffisante pour investir plus en matière d'éducation et de formation en ce domaine.



MOBILITÉ

V. Ingénierie du module

1- Présentation générale

Compte tenu des développements précédents, la formation d'animateurs dans le domaine spécifique de la mobilité des jeunes Européens devra prendre la forme d'un parcours durant lequel l'animateur en formation devra expérimenter, vérifier et valider ses attitudes et ses aptitudes à être mentalement et socialement mobile. Les différentes acceptions du terme «mobilité» doivent être approchées de l'intérieur, par l'expérience, et de l'extérieur, par la connaissance, le lien entre le vécu et le su devant être fait tout au long de la formation.

L'objectif général de la formation est de proposer à des animateurs de jeunes, dans une situation multiculturelle et dans un contexte européen, une occasion de reconnaître leur propre mobilité et de la développer tant sur le plan mental que sur le plan social, comme il a été décrit plus haut.

On retrouvera dans ce schéma général la même nécessité que celle qui a été reconnue dans les travaux sur la formation interculturelle et ceux sur la créativité face à l'exclusion, nécessité de procéder par étapes et ce pour deux séries de raisons. Celles qui tiennent à la pédagogie du groupe formateur et celles qui tiennent aux processus individuels de changement chez chacun des participants.

1.1 Travail sur la mobilité mentale

Le groupe formateur donne au départ de la session une situation de rencontre dans laquelle chaque participant a à se situer par rapport aux autres et par rapport à lui-même dans la nouveauté. Il renvoie à chacun des signes sur ses réactions, ses attitudes et sa manière d'être. Il distribue des rôles. La perception que chacun en a est indicatrice de sa propre socialisation. Pour l'instant, les autres sont dans une autre problématique, relativement indéchiffrable faute d'en connaître les codes. En ce sens, le groupe est porteur d'une interrogation de chacun sur chacun, qu'il s'agit de transformer en miroir pour que chacun s'interroge sur lui-même. L'usage de la situation de groupe dans cette perspective demande une mise en place particulière, avec des techniques adaptées, adéquates au bénéfice pédagogique recherché.

Le facteur individuel, notamment le déséquilibre émotionnel provoqué par la nouveauté de la situation, par la perte d'usage des repères traditionnels, ou par le détournement de signification des signes envoyés par les autres dans un contexte relationnel habituel, doit être lui-aussi encadré de manière particulière pour que puisse être établi par chacun un observatoire interne de ses propres bases culturelles. Mais ceci peut demander du temps, c'est pourquoi, dans une première phase de la rencontre, on se contente d'encadrer les conditions de l'échange dans une attitude générale de coexistence pacifique qui permet un premier travail individuel de chacun sur soi-même, travail de production de matériau individuel de réflexion et de connaissance de soi.

Il est nécessaire de prendre en compte un premier temps d'adaptation «distanciée» à la situation. En effet, il s'agit moins de prévenir des mésaises individuels que chaque animateur en formation, et volontaire pour cette expérience peut assumer, que d'installer une situation propice à un apprentissage personnel; ceci demande temps et durée minima pour que l'émotionnel puisse être reconnu, assimilé et que s'installe la réflexion sur le «et moi là-dedans, qui suis-je et que fais-je?»

Ce premier temps sera un temps de cohabitation pacifique entre les participants, durant lequel seront posées les questions originelles: Qui est différent? Lui ou moi? En quoi sommes-nous différents? Qu'est-ce qui est difficile à vivre de ces différences? Qu'est-ce qui me fait réagir? Pourquoi est-ce que je réagis? Au nom de quoi suis-je sensible à ces différences?

On y fera des jeux de connaissance, de constitution de groupe, des activités projectives individuelles (à but de miroir personnel) sans analyse ni commentaires, sauf à laisser exprimer ceux/celles qui voudraient exprimer à titre personnel telle ou telle remarque ou observation dont ils voudraient se débarrasser ou qu'ils/elles estimeraient d'une certaine utilité pour les autres participants.

Le deuxième temps sera de coopération (également pacifique), pour permettre de passer d'un stade de perception de l'autre à une phase d'expression qui mette en jeu des attitudes et des comportements, qui les confronte dans la vie quotidienne du stage et qui permette de voir que différences et similitudes s'entrecroisent beaucoup plus qu'il ne pouvait paraître au début. Cette coopération peut être d'abord «passive» telles des visites en commun, des découvertes de l'environnement des autres, des modes de vie et de pensée.

Le troisième temps, qui fait encore partie de la phase initiale de la session est un temps de reconnaissance de l'autre dans sa particularité d'être et son identité culturelle. Ce temps est aussi transition entre découverte de soi et première mesure de ce qui compose la mobilité mentale. Comment ai-je réagi durant cette première phase? Ai-je été plus acceptant ou plus sur mes positions que dans des circonstances de la vie quotidienne. Est-ce que ce qui vient de se passer au début de cette rencontre est éclairant du point de vue de la mobilité, ou non?

1.2 Travail sur la mobilité sociale

A ce stade d'avancement du temps, on peut faire une première évaluation de la résistance au changement. Changement d'attitude, changement d'opinion, changement de sentiment en sont les indicateurs. Le versant complémentaire de ce travail est le développement ou le non-développement d'attitudes de curiosité d'esprit dans ce bain de nouveauté que représente le début de la session. L'évaluation à ce stade de travail peut avoir deux objectifs: l'un, d'expression personnelle, de verbalisation de ce qui a été vu, senti, perçu, l'autre, d'expression de groupe, pour créer le début de langage commun, les premières ententes et les premiers conflits de groupe.

Cette évaluation prélude au passage à la deuxième phase de travail, celle sur la mobilité sociale.

Dans cette phase il faudra placer un temps d'apport de connaissances sur les institutions européennes, leur organisation, leurs politiques sociales et leurs programmes concernant la jeunesse en particulier. En effet l'expérience montre que les connaissances des travailleurs de jeunesse sont globalement désastreusement élémentaires. Il en est de même pour la connaissance des pays de l'Union européenne, en matière de jeunesse. On peut le dire également des organisations européennes et internationales de jeunesse, gouvernementales ou non-gouvernementales dont l'existence, le rôle et les fonctions ne sont connus que d'une minorité de jeunes «européanisés».

Le travail sur la mobilité ne concerne pas seulement la perception de l'autre comme culturellement, nationalement ou ethniquement différent; il s'adresse également à la manière dont les catégories sociales sont intégrées et à la manière d'agir, d'interagir en fonction de cette perception. Le travailleur de jeunesse est interpellé dans la perception qu'il a de son environnement. Il est question, par une formation adaptée, de faire le point sur ce que représentent pour lui les handicaps sociaux, les inadaptations et les marginalisations; quelles en sont les sources, qui en sont les acteurs, quelles culpabilités éventuelles ces situations mettent en jeu, ce qui doit être fait, individuellement et collectivement pour remédier à ces situations, pour autant que l'on pense qu'il doive y être remédié. Ces questions, et d'autres de même nature, sont posées dans la situation vécue du stage de formation. Les réponses sont naturellement différenciées selon l'aptitude des uns et des autres à y répondre pour eux ou pour les autres.



MOBILITÉ

Dans la phase du travail sur la mobilité sociale, le groupe de formation ne se contentera pas des apports des participants comme matière vive. Il sera utile de confronter le groupe ainsi constitué avec d'autres réalités «externes» à lui-même: des rencontres avec d'autres animateurs ou travailleurs de jeunesse, visite ou rencontre dans des lieux de travail social apportent une nouvelle impulsion à un groupe qui revient sur lui après coup pour que chacun puisse tirer les enseignements du dehors dans la discussion du dedans. Les processus qui facilitent la prise en compte des informations glanées à l'extérieur sont nombreux, mais pratiquement fondés sur la reformulation collective après discussion sur ce qui a été vu, compris et retenu.

Nous ne voulons pas fermer les portes à l'initiative pédagogique de ceux qui mettront en oeuvre ce module de formation, mais indiquer ce que pourrait être la démarche qui réponde le mieux au but de redéploiement de la mobilité mentale et sociale des travailleurs et animateurs de jeunesse

2. Méthode

La formation proposée suppose le volontariat des participants par rapport à un possible changement personnel dont la vie de groupe lui aura montré la possibilité ou même la nécessité et le bénéfice potentiel pour la vie quotidienne autant que pour la responsabilité exercée avec des jeunes. La vie du groupe de formation elle-même devient sujet de formation, avec des temps organisés pour l'expérimentation de situations mettant en jeu les aptitudes et les résistances à des attitudes mobiles tant du point de vue des réactions personnelles que de celui de la position dans le groupe (aptitude à l'interaction) de chacun des participants. C'est l'orientation de la session qui est nouvelle, le parti de travailler la mobilité en elle et pour elle, plus que les situations de groupe installées dans cette perspective. On peut dire en effet que, dans un groupe multiculturel, les situations de rencontre, de coexistence et de coopération sont très semblables, et que les différences naissent de la manière de les traiter en fonction du but poursuivi.

Ce but est de mettre au service des jeunes Européens des responsables mieux «outillés» au sens où nous avons décrit plus haut la mobilité comme une des aptitudes exigibles chez un animateur s'il veut pouvoir amener les jeunes avec lesquels il travaille à être eux-mêmes de meilleurs acteurs de leur propre situation sociale.

L'inscription de cette action de formation dans le cadre multiculturel d'une rencontre multinationale répond au besoin analysé et décrit plus haut également de rendre plus visibles les attitudes et, si le parcours est bien accompagné, de faciliter les changements personnels sans lesquels il ne saurait y avoir de progrès relationnels dans les rapports interpersonnels comme dans les rapports sociaux (i.e. de groupe).

2.1 Organisation interne des phases

Chacune des phases est présentée en 7 points.

- Objectif de la phase.
- Enjeu pédagogique.
- Questions auxquelles on voudrait répondre ou auxquelles on souhaite apporter un élément de réflexion.
- Apport de connaissances en relation avec les questions évoquées ci-dessus, de façon à apporter une explication théorique aux problèmes soulevés, sachant que toute explication apporte avec elle des ouvertures et peut faciliter la recherche de repères pour mieux organiser l'expérience et le savoir acquis antérieurement. Ces apports de connaissances ne sont pas des cours théoriques ex cathedra; ils doivent être conçus comme une activité et appeler autant que possible la participation de tous.

- Réflexion sur le rôle et le sens des exercices et des situations exploitées durant la phase; c'est en effet par là que se fait le lien entre le vécu et l'appris, entre le senti et le su; cette réflexion permet aussi de réfléchir à la transposabilité des exercices du stage dans les activités avec des jeunes. Nous insistons sur cette double dimension: ce que je m'approprié dans la formation et ce que je peux retransmettre. C'est un des moments où se joue la formation-action appuyée sur une communication interactive, sur l'expérience personnelle de chacun et sur le vécu du groupe.
- Durée souhaitable de la phase; avantages et inconvénients des solutions possibles, compte tenu des objectifs assignés à chaque action pédagogique par les formateurs.

2.2 Articulation avec une formation de longue durée

Il est possible et même souhaité que ce stage soit intégré dans un cycle de formation, de préférence multinational. Les trois modules qui ont fait l'objet d'un travail en parallèle - formation interculturelle, créativité contre l'exclusion, mobilité - sont conçus pour représenter une réelle qualification européenne des animateurs et responsables de jeunesse. L'autre cas de figure décrit dans l'introduction du présent document est l'intégration de ces modules dans une formation longue, sous réserve de préserver l'aspect multinational de la formation.

3. Présentation des phases

3.1 Rencontre avec la mobilité mentale.

3.1.1 L'objectif de la séquence est de permettre à chacun de se rendre compte de sa capacité à être mentalement mobile, en le mettant en situation de constater ses attitudes face au changement de «décor» de son environnement habituel, face à l'irruption de l'autre, différent. Cette rencontre avec la mobilité mentale est accompagnée de la possibilité de la perfectionner.

3.1.2 Les enjeux de cette phase résident dans

- l'acceptation de la rupture que constitue le stage avec les repères habituels de mode de vie, de langue, de communication et de la rencontre avec d'autres qui sont fondamentalement différents;
- l'acceptation de l'existence de ces autres qui sont une des données et des nécessités de notre propre existence, mais qui sont aussi une difficulté parce qu'ils partagent le même territoire, parce qu'il faut communiquer et que pour cela il faut des idées et des mots;
- la nécessité pour le formateur de créer un espace de confiance et de sécurité pour rendre possible aux participants le risque (vécu comme tel) de la confrontation avec les autres. Ceci explique que, dès le départ, le formateur doit faire preuve de sa rapidité à saisir le sujet et les situations engagées, de sa capacité à en parler; le formateur doit donc disposer à cet égard du bagage de connaissances susceptibles de permettre les médiations nécessaires ;
- l'ambiguïté que peut induire l'intervention du formateur pour sécuriser le groupe et la tendance du groupe à jouer un rôle passif ou de «consommation»

3.1.3 Les problèmes susceptibles d'apparaître sont d'ordre psychologique. Ils tiennent à la peur de l'inconnu, la peur de perdre sa propre identité. Ils peuvent aussi être d'ordre plus directement culturel. C'est pourquoi, comme toujours quand il s'agit de changement personnel dans un stage, il faut impérativement éviter d'obliger les participants à se découvrir devant les autres, éviter de focaliser l'at-



tention sur des présentations individuelles importantes mais au contraire privilégier tous les moyens qui permettent de débloquent la prise de parole sur des sujets apparemment généraux, et en particuliers des apports théoriques et des comptes-rendus d'expériences.

3.1.4 Les apports de connaissance devront éclairer le concept de mobilité mentale en portant par exemple sur

- la socialisation de la personne, les conditions actuelles de la vie sociale, ses aspects sociaux et culturels,
- la jeunesse; ce qui définit la catégorie «jeunesse», comment et pourquoi,
- les valeurs d'usage et les pratiques des sociétés européennes,
- l'histoire des cultures européennes, leurs paramètres juridiques, politiques et économiques.

3.1.5 Les exercices proposés devront favoriser l'adhésion des participants à une démarche de formation active et participative. Ils auront pour but de médiatiser la relation en rendant visible ce qui est du regard extérieur de chacun sur l'autre, en explicitant les attributs qui lui sont donnés. Ils auront donc le souci permanent de permettre l'expression sans mettre en cause la personne qui parle et de décoincer la parole sur l'autre de façon à ce que ce qui a été dit puisse servir ultérieurement de matériau de travail.

Ce seront des exercices de présentation collective avec réflexion sur les attitudes stéréotypées, les préjugés, la difficulté d'avoir une approche ouverte de l'autre et du groupe. Ce seront aussi des exercices, des jeux, des questionnaires, des activités projectives sur les différences apparentes entre cultures.

3.1.6 La durée de cette phase doit être suffisante pour permettre l'instauration réelle de l'expression individuelle des participants devant le groupe. Cette exigence est contingente au nombre, à la capacité et à la motivation des participants. L'expérience des situations similaires en formation laisse entendre qu'il faut normalement plus de trois jours, et moins de quatre, cette phase représentant un petit tiers du temps imparti au module entier.

3.1.7 L'évaluation de la phase présente deux versants. Le versant le plus personnel qui est la mesure du chemin fait dans le développement de la mobilité d'esprit; l'autre, évaluation de groupe, permet de jalonner le chemin parcouru et par conséquent celui qui reste à faire.

3.2 Développement de la mobilité sociale.

3.2.1 L'objectif de la phase est la mesure et le développement par chacun des animateurs en formation de sa mobilité sociale afin de devenir apte à

- travailler avec des jeunes sur leur propre participation sociale,
- percevoir et gérer les conflits d'image et de valeur,
- analyser les préjugés moteurs d'immobilité (ethnocentrisme, attitudes d'exclusion passive ou active, etc...)
- développer l'aptitude à l'interaction dans les groupes sociaux.

3.2.2 L'enjeu de cette séquence est pour chacun d'accéder au «risque de la parole», c.-à-d. l'aptitude à parler de soi ou de son identité tout en acceptant la validité de ce que l'autre en entend, en garde pour lui, en acceptant la déformation par le filtre culturel de l'autre de l'image de soi que l'on voudrait donner; il est dans l'apprentissage de la mise en relation de cette image avec les éléments culturels, sociaux, économiques et historiques qui ont façonné chacun dans ses groupes d'appartenance(et de socialisation).

3.2.3 Les problèmes qui peuvent être rencontrés dans cette phase tiennent au risque de monologue sur soi-même que l'on encourt quand on verbalise sa recherche identitaire, et au risque d'intolérance ou de fermeture à la découverte d'autrui alors que celle-ci est indispensable pour la découverte de soi-même. Ils tiennent en outre au fait que la mobilité sociale est un concept nouveau pour un certain nombre d'intéressés, qu'il doit s'éclairer surtout par l'expérience que l'on

en fait, que le discours n'est là que pour valider l'expérience et permettre d'échanger à son sujet. Il faut donc veiller à ne pas chercher le consensus comme preuve de justesse de pensée, à permettre la multiplicité de l'expression et surtout de l'expression des différences.

3.2.4 Les connaissances à acquérir durant cette phase touchent

- l'organisation politique, économique et sociale des sociétés européennes,
- les politiques concernant les jeunes, leur cadre réglementaire et socioculturel,
- la citoyenneté, la responsabilité politique et sociale, l'action sociale,
- l'éducation et la formation, l'acculturation, l'assimilation, l'intégration dans des contextes multiculturels.

3.2.5 Les exercices de cette phase seront des tâches de coopération. Il s'agit de «faire ensemble» afin d'installer une connaissance plus solide des uns par les autres, au-delà des images toutes faites de soi et des autres. Il peut s'agir de travail d'atelier aussi bien d'expression que de discussion, de découverte de tiers extérieurs. Le montage fin du programme de la phase est conditionné par le nombre de participants et la qualité du groupe, l'essentiel étant de pouvoir avancer ensemble vers la mobilité sociale, son expérimentation en groupe «laboratoire» devant permettre au plus grand nombre de faire cet apprentissage en douceur avec le soutien du groupe, mais aussi sous son regard.

3.2.6 La durée est déterminée par le fait que c'est une phase d'apprentissage et de modification des attitudes personnelles et que cela requiert, comme la précédente, un minimum de temps. Comme précédemment, le nombre de participants et la qualité interviennent, mais la durée, en comparaison d'activités de même nature, ne peut être inférieure à deux jours et devrait tendre vers les quatre jours.

3.2.7 L'évaluation doit apporter des éléments de rectification éventuelle à la prévision du reste du parcours. Même s'il paraît à première vue que la mobilité sociale est par définition plus visible que la mobilité sociale de la personne), il s'agit dans cette phase d'une évaluation en profondeur (qui touche au plus profond de la personne. Indépendamment de ce qui se voit, il faut que chacun puisse mesurer sa propre évolution sans pour autant penser devoir en rendre compte au grand groupe.

En outre l'aptitude à mener cette évaluation doit servir à chacun de révélateur de sa propre mobilité.

3.3 La mobilité géographique.

3.3.1 L'objectif de cette phase est d'expérimenter la mobilité, de l'appliquer à son objet: la mobilité des jeunes Européens. Il faut préciser à ce point de développement que cette phase se caractérise par ce qui vient d'être dit et qu'elle n'est pas nécessairement postsynchrone des deux précédentes. Elle peut être initiée avec la phase de mobilité mentale comme terrain d'expérimentation de celle-ci et se poursuivre en synchronisation avec la phase de mobilité sociale. Mais elle a ceci de particulier qu'elle est une mise en oeuvre concrète de la capacité à agir dans le temps et l'espace. L'aptitude à la mobilité géographique est l'application, l'aboutissement normalement souhaité de ce travail sur la mobilité des jeunes Européens et de leurs responsables. Il s'agit dans cette phase d'expérimenter l'aptitude à produire ensemble. Les phases précédentes ont été fondées, pour la première, sur la rencontre et la coexistence pacifique comme nous l'avons écrit par ailleurs, la seconde, sur la coopération; celle-ci expérimente la capacité à produire ensemble une action, un projet, une réalisation, etc...

3.3.2 Même si, et nous l'avons vu, les enjeux du développement de la mobilité mentale et sociale des jeunes dépassent le cadre des échanges de jeunes et débouchent sur plus de citoyenneté et de responsabilité, de maturité sociale pourrait-on dire, ils s'inscrivent certes tout à fait dans ce que visent les programmes de la Commission concernant les jeunes. La mobilité sera appliquée à l'aptitude à créer ensemble un projet, non tous ensemble dans le grand groupe, mais à plusieurs, en situation multiculturelle et multinationale, ce qui est le propre de cette formation. L'enjeu de cette phase est de savoir agir en situation multiculturelle,



MOBILITÉ

d'apprendre à travailler avec des jeunes le développement de ces mêmes capacités pour leur mieux-être à partir d'une expérience d'échange réussie. L'un des enjeux est la disparition des obstacles liés à la peur de l'inconnu dans une situation concrète de confrontation entre des personnes d'origines variées, la disparition de la peur de l'inconnu permettant l'expression de la mobilité pour des attitudes plus créatives dans les situations de négociation, de discussion et de projection vers l'avenir.

3.3.3 Les problèmes posés par cette expérimentation sont ceux qui découlent de l'exigence de résultat vécu par un groupe responsable de produire quelque chose. C'est reposer le problème de la fin et des moyens; c'est le problème de nombre de simulations en situation de formation, avec les risques de parcellisation des tâches; c'est le problème du leadership à distribuer en fonction de la capacité à organiser les tâches ou bien la réflexion. C'est, par rapport à la mobilité individuelle, reposer la question de la hiérarchisation (culturelle?) de penser, dire et faire, et de l'organisation des tâches qui en découle. C'est reposer la question de l'exclusion dans le groupe de formation. C'est reposer la question de la fuite en avant dans un travail parcellisé qui renforce les systèmes de valeur ambiants ou dans la définition d'un travail à court terme, technique de préférence, en évitant la prise en compte de la personne de l'autre.

3.3.4 Les apports spécifiques de cette phase seront la connaissance

- des programmes de mobilité des jeunes Européens, de ce qui est nécessaire au montage d'un projet;
- de la pédagogie et de la méthodologie du projet;
- de l'analyse d'une situation de production (de projet); hiérarchisation et répartition des tâches.

3.3.5 Les exercices proposés seront

- un travail sur un projet (d'échange, d'action sociale ou/et culturelle, de quartier, de rencontre, de voyage, etc.),
- une réflexion sur ce qui s'est passé et de ce qui se passe dans cette phase,
- une nouvelle réflexion sur le transfert des méthodes utilisées,
- la présentation d'un résultat de travail de production en commun.

3.3.6 On peut imaginer qu'il suffise d'une demi-journée pour mettre au propre un projet. Il faut ici une durée suffisante pour que les conflits puissent apparaître, se développer et trouver résolution; il faut en outre que le travail de projet et sa présentation bénéficient d'une durée suffisante pour que le temps soit réellement révélateur des systèmes de valeur en jeu.

3.3.7 L'évaluation de cette phase apportera nécessairement un éclairage final sur l'action de formation dans sa globalité; mais elle devra particulièrement porter sur la mobilité exprimée dans la gestion du projet y compris dans sa dimension de simulation et dans la possibilité de transfert des méthodes utilisées dans le travail de jeunesse. Elle devra récapituler les étapes de formation en commençant par la mobilité mentale, puis la mobilité sociale et s'enrichissant de la mobilité géographique.

3.4 Evaluation finale.

Même s'il est impossible de séparer dans le temps l'évaluation de la troisième phase de celle de la formation entière il est nécessaire de revenir sur celle-ci, non seulement pour en tirer les enseignements normalement attendus de toute évaluation mais aussi pour établir une continuité entre le temps de formation et la suite qui y sera donnée par les participants . Le caractère particulier de cette action centrée sur les différents aspects de la mobilité donnera sa couleur à l'évaluation, et cette couleur sera évaluative en elle-même. Plus de créativité, plus de relief, plus de liberté d'expression, plus de critique non-émotionnelle, plus d'émotion exprimée se reconnaissant, telles seront des critères utilisables dans le temps de l'évaluation et transposables dans l'activité quotidienne ainsi renouvelée des animateurs et responsables de jeunesse concernés.



MOBILITÉ

