



« SOI ET LES AUTRES »
au cœur d'une expérience
européenne et citoyenne

Recherche-action participative et évaluation du programme
Leonardo da Vinci « EUROPE CHANTIER »
(Allemagne, Espagne, France, République tchèque)



Marine Zecca
Directrice du
Cabinet de recherche CONVIQ

Décembre 2006



Sommaire

PROBLEMATIQUE INTRODUCTIVE	4
La citoyenneté européenne démocratique à l'épreuve du désenchantement du monde	8
Citoyenneté et métissage : un enjeu pour l'Europe	12
<i>Citoyenneté et religion</i>	14
<i>Immigration, CED et droits de l'homme</i>	16
EVALUATION ET RECHERCHE ACTION PARTICIPATIVE (RAP). UNE FERTILISATION CROISEE	18
Les dimensions évaluatives	18
<i>Temps de la démarche et matériaux recueillis</i>	20
Finalisation, diffusion et pérennisation du programme	21
<i>Place et fonctions des questionnaires transnationaux</i>	21
Les dimensions de recherche-action participative (RAP)	22
EVALUATION THEMATIQUE ET TRANSVERSALE DES ACQUIS ET DES FAIBLESSES DES EUROCHANTIERS EXPERIMENTAUX	24
Savoirs, rapports aux savoirs et représentations	24
Les atouts de l'hétérogénéité et de l'externalisation	26
Besoins et motivations à l'aulne des chantiers	27
Langue et citoyenneté	31
La pédagogie de chantier	33

Où le réel et le symbolique se composent	35
Cultures et traditions	37
Potentialiser les apprentissages de citoyenneté en EC	40
SUR LE VERSANT DES JEUNES : PAROLES ET ANALYSES	43
Les rapports filles/garçons	43
Chantiers : des spécificités contextuelles	45
<i>L'Allemagne : centralité sur l'emploi et la formation</i>	46
<i>La Tchéquie : une appétence pour l'Union Européenne et la citoyenneté</i>	47
France : parcours fragmentés et douloureux	48
<i>Les ateliers coopératifs de jeunes français</i>	51
<i>Le rôle des parents dans la trajectoire</i>	53
<i>Des soutiens institutionnels aux « tuteurs de développement »</i>	54
<i>Honte et déshonneur</i>	54
Les enjeux psychologiques des eurochantiers	55
<i>Désirs d'ailleurs</i>	57
<i>Des lendemains désenchantés...</i>	59
<i>... à réenchanter</i>	60
<i>La citoyenneté aux prises avec les discriminations identitaires</i>	61
CONCLUSION	64

Problématique introductive

« ... La déconstruction du social ne doit pas cacher ce qui s'effectue en de multiples lieux, les milliers d'initiatives qui accomplissent, avait constaté Felix Guattari, une sorte de « révolution moléculaire ». En d'autres termes, il s'agit de manifester du *possible*, de composer une carte de tous les lieux où l'invention du social est à nouveau au travail. Il en est de même lorsqu'est formulé l'appel au réveil de la politique et des politiques, au dépassement de l'économisme qui fut durant les décennies prospères (ou « glorieuses ») une sorte d'idéologie commode du tout-efficace remplaçant les idées par les moyens. Maintenant, celles-là font défaut, ceux-ci deviennent moins abondants et moins appropriés à des situations toujours plus complexes. Ce qui est attendu, c'est une sortie du pragmatisme établi qui ouvrirait sur un avenir progressivement *visible* ».

Georges Balandier

Le Dédale. Pour en finir avec le XX^e siècle

L'Éducation : un trésor est caché dedans, c'est ainsi que le « rapport Delors » établissait les liens nécessaires entre culture, travail et citoyenneté¹, en s'appuyant sur « quatre piliers » : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être et apprendre à vivre ensemble. Partant de là, il en appelle au nouveau paradigme éducatif « l'éducation tout au long de la vie » comme « un instrument pour faire face aux changements qui s'opèrent tant dans la vie professionnelle que dans la vie privée et dans la société ». Il se réfère à Cornelius Castoriadis qui, dans *La montée de l'insignifiance* écrivait : « La centralité de l'éducation, dans une société démocratique, est indiscutable ». En ce sens, on peut dire qu'une société démocratique est une immense institution d'éducation et d'auto-éducation permanente de ses citoyens et qu'elle ne pourrait pas vivre sans cela².

L'année qui s'achève a vu le Parlement adopter la recommandation de la Commission sur les compétences clés en matière de formation tout au long de la vie (Septembre 2006), le programme "Education et formation tout au long de la vie" pour 2007-2013, incorporant et remplaçant les programmes Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci et Grundtvig au 1^{er} janvier 2007 et, avant la fin 2007, le cadre européen des certifications devrait être adopté, les Etats membres devant établir d'ici 2009 des correspondances entre leurs systèmes de certification nationaux et le Cadre européen de certification (CEC). Pour de nombreux spécialistes du monde de l'insertion professionnelle des jeunes, comme *Bertrand Schwartz*³, l'éducation tout au long de la vie ne saurait être une voie pour les jeunes « démunis » car, dit-

¹ Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, 1996.

² DELORS, *L'Éducation : un trésor est caché dedans*, in Revue trimestrielle de l'éducation, Automne 1999, Vol. 6, n^o. 1.

³ Entretien avec Bertrand Schwartz in *Ville-École-Intégration Enjeux*, n^o 136, mars 2004.

il, « Il faut être honnête. Des gens de très faible niveau, dans leurs conditions de vie, n'ont aucune raison de s'éduquer tout au long de la vie et selon des formules classiques ». En outre, il critique les formations qui restent individualisantes en ce qu'elle ne peuvent pas « provoquer un changement social ». Or ce sont les jeunes de bas niveaux de qualification, ou sans qualification qui ont été les publics du programme expérimental Leonardo da Vinci, par conséquent le défi reste à relever.

La nouvelle donne des pays membres impose de lier éducation, pédagogie, évaluation, orientation et emploi dans un contexte où se conjuguent les dimensions locale et transnationale. Compétition et incertitude nées de la mondialisation ont conduit les entreprises à rechercher l'adaptabilité, la souplesse, la flexibilité, dans une contrainte de baisse de coûts de production et de commercialisation. Or, précisément, le programme Leonardo da Vinci « permet d'augmenter la capacité d'insertion professionnelle des participants, dans un monde où la mondialisation et les mutations technologiques rapides confèrent une grande valeur à ces compétences sur le marché du travail ».

Cette donne nouvelle conduit au renouvellement des compétences requises par les employeurs : autonomie dans l'espace et le temps ; capacité à mobiliser ses connaissances pour résoudre des problèmes ; passage entre le concret et l'abstrait ; raisonnement, symbolisation et emploi de langages divers ; créativité ; esprit critique ; capacité à communiquer et à travailler en équipe, à prendre des responsabilités... Des compétences autrefois réservées à l'encadrement sont désormais exigées de tous. On parle plus souvent de « mobiliser des compétences » que de faire valoir des qualifications... même si celles-ci restent déterminantes. La flexibilité s'est imposée autant pour faire face à l'imprévu dans le quotidien du travail que dans l'introduction rapide des changements techniques et organisationnels. Tous les champs professionnels, y compris les métiers de service en pleine expansion, requièrent un même renouvellement de compétences.

L'élargissement des compétences est indissociable de la revalorisation de certains secteurs professionnels dont les représentations négatives dissuadent les jeunes de s'y engager⁴. Des représentations aggravées par des conditions de travail éprouvantes et contraignantes, doublées de conditions de rémunérations non attractives et de l'absence de passerelles vers d'autres métiers en cas de *burn out* (syndrome d'épuisement où se conjuguent fatigue et impuissance, générateur de souffrance et, par répercussion, de violences). Des stratégies de valorisation des *parcours professionnels* doivent être proposées, visibles et lisibles, tout autant qu'un travail de fond sur la transformation des représentations. La dynamique de chantiers écoles transnationaux pourrait y contribuer.

Depuis plusieurs décennies, la question d'insertion professionnelle a fait le lien entre systèmes nationaux et européen, centrée sur la standardisation des programmes, les systèmes d'évaluation et de certification, la différenciation des systèmes d'éducation et de formation, les liens avec le marché du travail et, progressivement, en s'acheminant vers ce qui rapproche

⁴ AFRIAT C., *Les métiers de demain, trouver sa voie*, Paris, 2006. Christine Afriat est responsable du groupe de prospective des métiers et qualifications au Centre d'analyse stratégique (qui remplace désormais le Commissariat Général du Plan).

plutôt que ce qui diffère. La scolarité obligatoire est une constante des pays de l'UE, malgré des fluctuations d'âges. Les données, bien que variables selon les Etats membres, confirment l'importance de la socialisation professionnelle et de l'acquisition de l'expérience. De même, les processus de transition école-formation-travail diffèrent selon les modèles nationaux... et leurs modalités d'évaluation.

Des changements fondamentaux sont intervenus dans le rapport aux marchés : évolutions des entreprises et des organisations du travail, élévation des niveaux de formation, extension de la précarisation des emplois, incertitudes sur les progressions de carrière. Les trajectoires professionnelles sont fluctuantes avec des changements d'entreprise, de secteur ou de profession, de pays – pour les plus « employables ». On saisit encore mal ces processus auxquels il faut pourtant impérativement préparer les jeunes, notamment les plus vulnérables qui subissent de plein fouet les processus de précarisation. La fragmentation des parcours inquiète quant aux possibilités de formation tout au long de la vie, mais aussi quant aux protections, aux nouvelles garanties sociales des parcours professionnels discontinus. La plus grande inquiétude des jeunes des chantiers, on le verra, porte précisément sur leur futur statut professionnel auquel est attaché toute leur destinée personnelle.

Les comparaisons entre pays membres sur les transitions entre formation et vie active restent difficiles tant les modèles diffèrent aussi bien dans les politiques conduites que dans les indicateurs construits pour en mesurer les effets, d'où la difficulté de parvenir à une définition commune de l'insertion professionnelle.

Pour autant, toutes les données convergent sur la gravité du chômage et l'incertitude qui pèsent sur les jeunes européens primo arrivants sur le marché de l'emploi et, en amont, sur les conditions d'iniquité d'entrée en formation. Ils sont généralement plus touchés par le chômage que les actifs expérimentés, les non-diplômés étant les plus vulnérables. S'ils sont plus facilement embauchés à la suite d'une période de chômage, ils sont également plus facilement débauchés lorsqu'ils occupent un emploi. Les différences entre Etats membres sont considérables. France et Espagne sont les pays où les jeunes courent le risque le plus élevé de perdre leur emploi. Le poids du diplôme sur le risque de chômage des jeunes varie fortement d'un Etat membre à l'autre (France et Allemagne sont ceux où ils pèsent le plus). La présence des jeunes dans les différents secteurs d'emploi est aussi très hétérogène. L'entrée des jeunes dans la vie active constitue une grave préoccupation de l'Union européenne.

Le pourcentage de jeunes qui sortent du système éducatif sans diplôme est également très variable pouvant atteindre plus de 50 % (Portugal). Le processus de sortie peut être engagé à 15 ans dans certains pays (Grèce, Italie, Portugal), alors qu'il s'amorce à peine à 18 ans pour d'autres (Allemagne, Belgique, Danemark, France). Les pays diffèrent également dans les passages à la vie active selon des statuts (élève, étudiant, actif en emploi, etc.) et des configurations également variées.

L'aggravation de la paupérisation et la vulnérabilité des jeunes conduit à ce que la formation puisse représenter l'activité principale alors que dans d'autres cas c'est l'emploi qui prédomine. L'apprentissage est un profil intermédiaire qui conjugue activités de travail et formation comme éléments conjoints dans la production des qualifications. Là encore les

modèles sont contrastés. On reviendra dans le chapitre « Sur le versant des jeunes : paroles et analyses » sur les discriminations ethniques et territoriales qui peuvent conduire à la sortie du système scolaire par impossibilité de trouver des stages, synonymes d'exclusion scolaire.

Les chiffres européens du chômage rendent intelligibles les situations de colère et de désespoir des jeunes, même s'ils accusent une légère diminution. En novembre 2006, le taux de chômage des moins de 25 ans s'est établi à 16,1 % dans la zone euro et à 16,7 % dans l'UE (un an plus tôt respectivement 17,4 % et 18,3 %). Dans les pays de nos chantiers, par ordre croissants, Allemagne (14,0), République tchèque (16,0 %), Espagne (16,9), France (21,4)⁵.

L'impossible accès à une « formation tout au long de la vie » pour les plus précaires qui assurent des emplois de faible contenu en valeur ajoutée, semble se concrétiser avec le développement de la compétitivité sur les coûts salariaux. Les dépenses en formation et en qualification conduisent déjà des entreprises privées et publiques à sacrifier ces postes budgétaires. La partition opère même dans le secteur de l'insertion où les « incitations » portent sur la productivité renvoyant les jeunes les plus vulnérables vers des dispositifs « occupationnels ». Les pressions que subissent les moins qualifiés en termes de salaires et de fragmentation des parcours professionnels conduit à la formation de salariés pauvres (*working poors*) mettant en péril les objectifs traditionnels d'égalité des chances des individus devant le système éducatif et de formation en Europe de l'ouest.

Pour le Centre d'analyse stratégique qui joue désormais le rôle d'interface entre les politiques européennes et les politiques nationales françaises en s'inscrivant dans la stratégie de Lisbonne, il s'agissait déjà de créer de « nouvelles logiques professionnelles »⁶, comprises « comme de nouvelles combinaisons de connaissances, de compétences et de caractéristiques de champs professionnels autrefois considérés comme distincts, exprimant de nouveaux rapports à l'organisation et au marché du travail. L'accent mis sur la polyvalence des postes de travail traduit cet élargissement des compétences requises au-delà de la maîtrise des outils techniques nécessaires à l'exercice de chacun des métiers : la plupart des postes de travail, notamment dans les activités de services, nécessitent des compétences "techniques", "organisationnelles" et "de marché". Leur reconnaissance dans une qualification redéfinie est un des enjeux de l'avenir, quelles que soient les modalités de leur acquisition (formation initiale ou formation tout au long de la vie, formation informelle ou "sur le tas", expérience professionnelle, expérience sociale) ».

Comme l'analyse cet organisme, la mobilité dépend de la conjoncture économique, l'augmentation des créations d'emplois accroissant les mobilités professionnelles. Si celles-ci sont avantageuses pour ceux qui possèdent des qualifications élevées, il n'en est pas de même pour les salariés de faible qualification scolaire initiale. La mise en œuvre de la validation des acquis de l'expérience (VAE) pourrait représenter un véritable enjeu.

⁵ Eurostat, l'Office statistique des Communautés européennes : 5/1/2007.

⁶ SEIBEL C., AFRIAT C., « Avenirs des métiers », rapport du groupe « prospective des métiers et qualifications », Commissariat Général du Plan, novembre 2002. Rappelons que Jean Monnet en fut le premier commissaire, mais également l'initiateur en 1945.

En France, mais on trouve des équivalents dans tous les pays d'Europe, le tiers secteur⁷ reste le parent pauvre de la formation, alors même que les données démographiques sociologiques indiquent un développement massif des secteurs de services. Le respect de la formation dans ces secteurs implique une nouvelle organisation du travail, et on postulera ici qu'ils pourraient bénéficier de la diversification des modes de formation et d'apprentissage. Formations qui pourraient suivre des modalités actives de type « chantier-école », alternées sur les lieux mêmes du travail en tutorat.

Dès lors que l'on reconnaît aux chantiers un rôle de formation-action, on peut voir tout l'intérêt qu'il y aurait à en étendre les usages à des champs professionnels de services. On peut dégager plusieurs atouts à la forme chantier-école : en premier lieu, il permet de tester *in situ* les compétences de postulants avec une voix donnée à l'évaluation par les principaux intéressés : les usagers de ces services. En second lieu, elle permet de ne pas laisser sans ressource un terrain professionnel (certains secteurs sont trop pauvrement dotés en personnels pour permettre la formation de ses acteurs). Enfin, elle peut permettre des temps de formation et de partage de savoirs, savoir-faire, savoir-être, interprofessionnels, dans une même aire géographique d'exercice, par conséquent d'intégrer dans une dynamique de réseau des personnes souvent isolées dans la pratique, insuffisamment écoutées dans les difficultés affrontées au quotidien.

LA CITOYENNETE EUROPEENNE DEMOCRATIQUE A L'EPREUVE DU DESENCHANTEMENT DU MONDE

Que ce soit dans les « jeunes » ou les « vieilles » démocraties, partout dans le monde, chercheurs, médias, politologues, pédagogues, experts, se sont portés au chevet d'une citoyenneté qui serait moribonde, surtout chez les jeunes. D'où la priorité donnée aux programmes d'éducation à la citoyenneté, active, puis démocratique... L'inquiétude est telle que partout dans le monde, des programmes de recherche, des directives d'éducation se développent dans ce sens. Des instituts sondent régulièrement les évolutions et involutions. Au Canada, des alertes sont données par l'Institut du Dominion, dénonçant l'ignorance des jeunes générations. L'Australie à travers son Civics Expert Group dénonce un « déficit civique » préoccupant. Dans des pays pluralistes tel le Canada, le lien entre culture et État continue d'être un sujet de controverse : pluralisme culturel contre la cohésion sociale et l'État. De nombreux pays ont réintroduit l'instruction civique, discrètement, en tant que matière scolaire. Des revirements s'opèrent, fonction des échecs enregistrés. En Angleterre, l'éducation à la citoyenneté était comprise comme une thématique transdisciplinaire, développée dans toutes les matières enseignées et en activités périscolaires. 1998, l'Advisory Group on Citizenship recommandait que l'éducation à la citoyenneté soit une composante obligatoire du curriculum et spécifie les résultats attendus par étape. On attend les résultats du nouveau projet « Citizenship ».

⁷ Le tiers secteur s'inscrit au confluent de l'économie sociale et de l'économie solidaire, du marchand et du non marchand, des associations, des mutuelles et des coopératives. La France dispose à cet égard d'un secrétariat d'État et d'une Délégation à l'innovation sociale et à l'économie sociale (DIES).

Australie, Russie, Canada, Colombie, Hong Kong ont repris le flambeau de la citoyenneté démocratique et l'éducation qui va de pair. Car, sous l'impulsion du Conseil de l'Europe, depuis 1996, chercheurs et éducateurs développent un Programme d'éducation à la citoyenneté démocratique (ECD) qui parcourt le monde au-delà des pays membres.

Si les approches d'éducation à la citoyenneté comportent des éléments communs que sont les connaissances, les compétences et les valeurs, les divergences sont nombreuses sur le rôle, la nature, l'importance à leur accorder ou encore la conception même du citoyen. Les approches peuvent être actives ou passives, les premières attribuant un rôle critique et constructif alors que les secondes s'attachent à définir ce qu'est le « bon citoyen », loyal.

Les approches les plus constructives retiennent la difficulté que représente le partage d'un même sentiment de citoyenneté dans des sociétés devenues multiculturelles. L'éducation doit être conçue en fonction de la diversité. Les chercheurs canadiens ont joué un rôle majeur dans le développement de cette conception (C. Taylor, W. Kymlicka, A. Cairns).

Les quatre pays des EuroChantiers développent de longue date une politique d'éducation à la citoyenneté, laissant supposer que tous les jeunes ont été, à tout le moins, sensibilisés. On a pu cependant constater un fort déficit de connaissances portant sur les fondements, l'histoire, les institutions, la culture, etc., qui ont jalonné dans la profondeur du temps cette conception philosophique et politique. Pour autant, les jeunes de toutes les nationalités ont participé avec intérêt aux initiatives, visites, débats concernant cet aspect des chantiers.

Dans notre travail, la part d'évaluation concernant la citoyenneté est faible. D'une part, la « formation à l'Europe » ne commença véritablement à trouver ses marques que lors de chantiers de « Mobilité » ajoutés au programme expérimental, d'autre part il faut reconnaître que cette dimension trouvera pleinement son développement à deux conditions : une exigence d'intelligibilité et de compétence des acteurs en la matière, une sélection d'animateurs rompus à des méthodes explicitées d'éducation à la citoyenneté européenne démocratique.

Les stagiaires de tous les pays concernés par le programme se sont engagés avec profondeur et enthousiasme dans tout apport sur la citoyenneté, révélant leurs capacités de réflexion, d'analyse, et leurs inquiétudes bien fondées quant à ce qui constitue un déni de citoyenneté au quotidien lorsqu'il s'agit d'emploi, de logement, parfois de leurs rapports avec les institutions et la police (français). Il n'en a pas été de même pour un certain nombre d'encadrants qui furent peu sensibles, voire indifférents à cette dimension. L'absence d'animateurs formés, notamment à cette question, est un facteur d'explication.

En revanche on doit insister sur la dimension d'apprentissage par la vie partagée des fondements d'une citoyenneté démocratique, à laquelle tous contribuèrent à partir de leur position propre dans un ensemble lui-même construit comme substrat de vie citoyenne. En outre, on le verra, toutes les initiatives linguistiques, de construction d'œuvres communes destinées au bien commun, représentaient en soi une démarche citoyenne... réussie.

On ajoutera que la bi-polarité des chantiers sur le travail et la citoyenneté inscrite dans un quotidien partagé est rare et précieuse car elle pourrait peut-être permettre aux jeunes de se retrouver dans un idéal citoyen qu'ils contribueraient à construire.

L'idéal d'égalité de dignité qui inscrit l'individu souverain dans une société de citoyens suggère un individu affranchi des tutelles, maître de lui-même, uni aux autres citoyens dans un même pacte. Or, c'est précisément de cette même place assignée à tous dans une société de citoyens, restaurant en l'intégrant le pauvre dans une condition de citoyen, que naît une aporie qui se perpétue depuis la fondation des Etats modernes. Pauvreté et citoyenneté y semblent inconciliables, en ce que la pauvreté porte le défi au cœur même de l'idéal de souveraineté : « Si tous sont intégrés dans la citoyenneté comme "qualité commune", les pauvres restent tout de même exclus des pratiques sociales qui en découlent. Tout en définissant le champ même de l'égalité, la citoyenneté n'a en fait jamais fonctionné politiquement qu'en ayant recours à des distinctions qui décrivent les nouvelles hiérarchies sociales. La question de la pauvreté fait éclore cette contradiction fondamentale au sein même de la citoyenneté : la normalité de l'existence des pauvres se heurte à la difficulté de gouverner les conflits d'inégalité dans une société d'égaux »⁸.

Il en découle des lignes de clivage, de plus en plus marquées, entre individus dits positifs ou négatifs, utiles ou inutiles au monde, employables ou inemployables, récupérables ou irrécupérables, jugés dignes ou indignes de vivre, et ainsi de suite. Une litanie affligeante qui renvoie à l'affaiblissement d'un paradigme dominant et à l'obstination têtue des promoteurs d'une citoyenneté dite nouvelle : alors que *paradoxalement* le travail avait pleinement conquis et rempli sa fonction de « grand intégrateur » durant plusieurs décennies, il se trouvait affaibli *et* contesté. Beaucoup ont cherché à lui substituer artificiellement la thématique de la citoyenneté en lui ajoutant la vertu éducative. Or, l'invocation de la citoyenneté et de la participation démocratique croissait à mesure que s'amplifiait le nombre de ceux qui s'en trouvaient exclus. Cette quête d'un grand intégrateur de substitution méconnaît deux données fondamentales : d'une part, « ce que vit profondément la masse des gens "ordinaires" et avec elle, la société tout entière »⁹, d'autre part, le fait qu'un grand intégrateur est aussi un « opérateur symbolique qui, en multipliant les échanges entre les domaines les plus divers, du macro-niveau au micro-niveau, de la culture à l'économie, de l'individuel au collectif, se retrouve à l'œuvre dans les processus d'intégration les plus variés »¹⁰.

Les jeunes montrent, par leurs propos, une sensibilité exacerbée aux questions de justice sociale, d'accès équitable à la formation et à l'emploi, leur inquiétude pour des questions qui dépassent leurs intérêts personnels. En conséquence, les deux axes du travail et de la citoyenneté s'équilibrent dans ce qui peut fonder l'intégration.

⁸ PROCACCI G., « La naissance d'une rationalité moderne de la pauvreté » in *L'exclusion, l'état des savoirs*, édition de la découverte, Paris, 1996, p. 409.

⁹ BAREL Y., « L'intégration, le sens et le lien social » in *Agir sur le lien social en Europe*, (sous la direction de Christine Fabre, Michel Autès, Jacques Eloy), Editions APASSE, 1990, p. 52.

¹⁰ Ibidem p. 45.

Un enjeu de la citoyenneté européenne est aussi de « Faire société »¹¹. Il ne suffit plus de faire du social, y compris pour recréer les conditions requises pour faire du social. On ne peut créer de la citoyenneté sans interrompre le processus de séparation qui menace justice et partage sociaux. « On ne conçoit pas une société où chacun donne *pour* les autres s'il ne se sent pas *avec* les autres », la montée de l'entre-soi se traduit par ce refus de l'impôt, refus de payer pour les « autres » dont on ne se sent pas solidaires. Aux Etats-Unis, les habitants des *suburbs* ne voulaient pas payer pour les gens des *inners cities*, en Europe la question est posée en termes de politiques publiques ou assurantielles.

S'il existe encore dans nos sociétés démocratiques un consensus sur la responsabilité sociale à l'égard des populations pauvres ou précaires, et sur la nécessité d'un système redistributif de richesses, la conception que nous avons du sujet social et de ses potentialités conditionnera les formes, les moyens et les modalités de mise en œuvre des politiques publiques permettant d'exercer cette responsabilité, en redéfinissant par là même notre modèle de justice et de cohésion sociales et notre modèle de citoyenneté.

C'est bien cela dont il est question dans le débat qui sous-tend « la lutte contre les exclusions », dont l'UE fait une priorité, mais qui ravive les antagonismes dans les Etats membres sur les moyens d'y parvenir. Pour certains, l'important ne serait plus de fournir un travail mais de permettre l'exercice « d'activités », avec pour risque subséquent un décrochage entre l'économie et le social ; la limite extrême de dissociation entre les sphères de la solidarité et de l'activité économique étant représentée par une « Allocation universelle » ou « Revenu de citoyenneté européenne ». Pour d'autres, il s'agirait de contrer la passivité supposée des bénéficiaires d'allocations, renouant avec cette idée têtue que donner de l'argent à des pauvres aptes au travail ne peut que les inciter au vice et à la paresse, en embrayant sur un modèle de « workfare »¹² ou sur le modèle d'activation des dépenses passives, prôné de longue date par l'O.C.D.E. Activation étant modélisée au plan européen par plusieurs instituts de recherche européens pour trouver des formes optimales.

Les politiques publiques âprement discutées et contestées au plan européen sont prises en tension entre, au minimum, deux exigences :

- celle, incontournable, de rigueur budgétaire et de viabilité économique dans la définition des dépenses publiques, faute de quoi « L'affirmation ou la tentation d'une désolidarisation qui caractérise le passage de la ségrégation à la sécession »¹³ se confirmera ;

¹¹ DONZELOT J., MEVEL C., A. WYVEKENS, *Faire société. La politique de la ville aux États-Unis et en France*, Paris, Le Seuil, 2003.

¹² Ce terme, contraction de *Work* (travail) et de *Welfare* (État-providence), repose sur l'idée que tout bénéficiaire de secours publics doit en échange accepter de fournir un travail, même contraint, pour conserver l'aide concédée. Des variantes existent, le *Leanfare* où le montant des allocations versées est lié à l'alphabétisation des parents et le *Wedfare* où les allocations sont dépendantes du comportement des parents à l'égard des enfants ou de la natalité. Dans toute l'Europe le modèle se développe.

¹³ DONZELOT J., JAILLET M-C., « Fragmentation urbaine et zones défavorisées : le risque de désolidarisation » in *Hommes et Migrations*, N° 1217, janvier-février 1999.

- celle de remettre la participation au centre du débat sur la responsabilité sociale, et d'en construire les conditions d'exercice : « S'il y a une responsabilité sociale à laquelle se résumant aujourd'hui toutes les autres et qui mérite notre attention, c'est celle de la liberté individuelle, entendue au sens le plus large comme condition commune. [...] La liberté individuelle inclut d'abord ces composantes positives qui nous rendent capables de nous comporter en individus autonomes et responsables, comme les soins de santé essentiels, la garantie d'une éducation minimale, un niveau de vie décent excluant la faim et la pauvreté absolue, et ainsi de suite. Elle comprend aussi notre autonomie et nos libertés fondamentales, comme la liberté et la possibilité de participer aux processus politiques et sociaux qui affectent notre vie de tous les jours. Cette double perspective permet de valoriser tant la liberté positive que la liberté négative »¹⁴.

Ainsi, pour rompre avec la méconnaissance des jeunes à l'égard de l'Europe et créer un désir d'Europe, celle-ci doit offrir une représentation d'elle-même qui parle aux jeunes, dans un langage qui soit leur et qui les touche, moins distante, plus pédagogique, porteuse de valeurs conciliables avec les énoncés de citoyenneté démocratique. A cet égard, le Conseil de l'Europe a toujours été un moteur et exemplaire. En avers, le scepticisme, la critique et la dénonciation systématique de nombreux adultes et éducateurs se servant de « l'Europe » comme exutoire, n'est pas propice à l'engagement des jeunes dans la construction européenne.

CITOYENNETE ET METISSAGE : UN ENJEU POUR L'EUROPE

L'histoire européenne se caractérise par une multitude d'héritages, choisis complaisamment nous signale Todorov, sélectionnant les éléments positifs – tolérance et égalité – laissant dans l'ombre leurs avers (esclavage et impérialisme) : « ...pour chaque caractéristique retenue, on trouvera la caractéristique opposée... L'Europe ressemble à ce que l'humanisme appelait "l'homme bigarré" [...] On a la tolérance, certes, mais le prosélytisme aussi... l'égalitarisme et la hiérarchie »¹⁵. Certains cherchent à définir une « identité européenne ». Todorov se réfère à Valéry qui en recherchait les éléments, prônant un retour au passé, retenant trois sources dont l'une externe : « Rome, Jérusalem et Athènes. La loi, la conscience, le concept. Le droit, la religion, la philosophie. La règle, la vérité, la discussion ». Pour Todorov, l'exploration du passé est insuffisante, la question « *Comment construire l'Europe?* » doit la compléter.

Se reconnaître dans une « identité européenne » pose la question de la place accordée aux apports construits à la jonction des cultures juives, chrétienne et arabes, et plus lointaines encore, forgeant les conceptions dans les domaines philosophique, scientifique, du droit ou de l'amour.

¹⁴ SEN A., « Responsabilité sociale et démocratie : l'impératif d'équité et le conservatisme financier » in *L'économie est une science morale*, La découverte, 1999, pp. 95-96.

¹⁵ « L'identité européenne », conférence prononcée au lycée Henri IV (Paris) le mardi 9 mai 2006, à l'occasion de la Journée de l'Europe.

Les fractures en Europe portent sur la menace qui pèserait sur chaque souveraineté nationale, alors même que l'article F du traité de Maastricht stipule que « L'Union respecte l'identité nationale de chaque Etat-membre », que la citoyenneté européenne ne se substitue pas aux citoyennetés nationales, qu'elle est complémentaire... Pourtant, beaucoup considèrent qu'elle est le prélude à la disparition des citoyennetés nationales. Pour ceux-là, citoyenneté et nationalité sont inséparables, la double allégeance est inconcevable, les fondements historiques et culturels sont à lier à leur nation, voir la France qui cultive ses « exceptions », par exemple son refus de ratification de la Charte Européenne des Langues Régionales ou Minoritaires pourtant signée, puis de la Constitution européenne. Ils craignent également que la citoyenneté européenne soit prévalente dans les cours de justice de l'Europe.

Ce même sujet est conjugué diversement par les jeunes de plusieurs pays européens (dans les quartiers paupérisés), dans la colère qu'ils projettent sur des figures charismatiques, des conflits ou des guerres qu'ils font leurs, sans en connaître l'histoire, le contexte ou les déterminants. Cette projection peut être lue comme expression d'une blessure narcissique et culturelle par les dénis et l'occultation d'expressions plurielles de la culture, l'histoire (apogée de la civilisation arabe, croisades, guerres de religion et guerre d'Algérie, chaînes brisées de l'esclavage, etc.), peut être lue comme la négation des différences qu'ils portent en eux, qu'ils portent sur eux. On ne peut simultanément en appeler à l'histoire pour comprendre le monde actuel et passer sous silence les pans inconfortables de nos histoires respectives.

Nombre d'initiatives pour la paix¹⁶ reposent sur des formes multiples de dialogues interculturels dans toutes les disciplines, petites pierres à l'édifice. Lors de la présentation à l'UNESCO¹⁷ de l'ouvrage « Histoire de l'autre », deux professeurs initiateurs insistaient sur la nécessité de méthodes pédagogiques favorisant la reconnaissance mutuelle. Pour le professeur Adwan, le dialogue interculturel dirigé vers la réalisation d'un projet commun peut contribuer à renforcer des valeurs partagées mais, au-delà de l'initiative elle-même, c'est la continuité qui importe¹⁸. Le professeur Bar-On insistait sur la dimension psychologique de la problématique de « l'autre », qui génère un processus transformateur de construction, déconstruction et reconstruction. La mise en parallèle des récits permet de comprendre où se situent les divergences.

Le programme « Cultivons la paix » comporte un volet éducatif qui vise à surveiller les mécanismes d'établissement de normes communes, à promouvoir la diversité linguistique, à renforcer le Réseau du Système des écoles associées de l'Unesco, somme toute à créer une culture de la paix. Les jeunes y sont très sensibles et ont souvent évoqué dans nos entretiens ou groupes cette dimension qui les préoccupe et qui constitue une part de la violence qui se manifeste dans les quartiers paupérisés des pays membres.

¹⁶ Le développement d'initiatives éducatives de « culture de la paix » doit être compris comme un pan de l'EDC, la décennie 2001-2010 ayant été proclamée « Décennie internationale de la promotion d'une culture de la non-violence et de la paix » par l'UNESCO qui s'attachait aussi au renouveau de l'éducation aux droits de l'homme au cours du 21e siècle.

¹⁷ 19/11/2004 Siège de l'UNESCO, Paris.

¹⁸ Depuis décembre 2002, de nombreux enseignants commencent à travailler avec ce livre, utilisé par un nombre croissant d'élèves de lycées, traduit et diffusé à l'étranger ... un petit pas de plus pour la paix.

Se reconnaître dans une histoire partagée suppose d'en passer par une histoire à plusieurs voix pour éviter « un retour du refoulé ». Chaque groupe humain, chaque peuple à sa propre version des événements vécus, assurément « vraie » et « juste ». On le retrouve à tous les niveaux, « l'axe du Bien contre l'axe du Mal », les héros des uns sont les terroristes des autres, le « eux » et « nous » des quartiers d'exil qui exacerbe des conflits éthiques ou religieux... Avant de concilier, voire de réconcilier les mémoires et les vécus, l'expression multiple des récits permet de mesurer les fossés qui séparent, les possibles passerelles qui rassemblent : « Il faut considérer l'enseignement de l'histoire comme une tentative de construire un avenir meilleur en "retournant chaque pierre" et non en la lançant à la tête de l'autre »¹⁹.

On peut en conclure que les programmes éducatifs, les propos des politiques ou des « élites » intellectuelles européennes n'insistent pas suffisamment sur certains pans d'histoire sur le long terme. Les références à l'histoire restent trop souvent circonscrites à l'histoire récente, superficielle, réduites à la construction européenne depuis 1945. Le traité de Maastricht situe dans son texte l'importance historique du continent européen et son futur... à la chute du Mur de Berlin en 1989 et la réunification de l'Allemagne en 1990, à « la conservation et la sauvegarde du patrimoine culturel d'importance européenne », « à l'amélioration de la connaissance et de la diffusion de la culture et de l'histoire des peuples européens ».

Citoyenneté et Religion

Il y a bien dans la sphère mondiale et européenne des « retours du religieux », surtout des fondamentalismes, qui touchent toutes les traditions, pas seulement musulmanes. Phénomènes exacerbés dans certaines régions du monde, marginaux mais bruyants en Europe, d'autant qu'une singularité de l'Europe a été la désaffection de certaines églises, la baisse de la pratique religieuse (variable selon les pays membres) et, simultanément, un retour du religieux sur la scène publique, antérieurement circonscrit à la sphère privée. Retour qui fait irruption également dans les choix éthiques et scientifiques, infléchissant souvent les choix des scientifiques ou les contraignant parfois à l'exil pour poursuivre leurs travaux.

Comme l'analyse D. Hervieu-Léger²⁰, on assiste à une sorte de « bricolage » de chacun empruntant aux différentes confessions, faisant le tri parmi les obligations, s'affirmant selon les cas dans une filiation familiale, parfois dans une revendication politique, dans un mixte de connivence entre pairs ou entre genres, etc.

Les Euros-Chantiers ont été à cet égard terrain d'analyse. Alors que la majorité des jeunes s'inscrivaient dans des filiations non connues, dans des groupes homogènes culturellement (allemands, espagnols, tchèques), les groupes de jeunes français étaient

¹⁹ DAN BAR-ON A., MUSALLAM A., NAVEH E., *Histoire de l'autre*, collectif Peace Research Institute in the Middle East (Prime), Liana Levi 2004.

²⁰ HERVIEU-LEGER D., *Le pèlerin et le converti. La religion en mouvement*, Flammarion, Paris, 1999.

hétérogènes, majoritairement issus de l'immigration, nombreux à se marquer comme musulmans à travers des conventions alimentaires. On pourrait dire qu'il s'agissait pour beaucoup d'un phénomène identitaire où le statut du religieux se présente comme substrat subjectif d'identité et de reconnaissance dans un « entre-soi ».

Un autre trait significatif est le « handicap culturel », tous groupes confondus, manifesté à l'égard des patrimoines historiques et culturels par des jeunes qui, ne recevant plus par transmission familiale ou sociale une éducation religieuse, sont coupés de l'histoire et la mémoire²¹.

La place du religieux dans la sphère publique n'est pas synonyme de pouvoir mais fait désormais partie de la façon dont les individus exhibent leurs appartenances, revendiquent une reconnaissance, sexuelle, religieuse, philosophique, collective, suivant une visibilité que suivent ou anticipent les politiques, les médias, les artistes, les malades, les handicapés, etc. Ce qui transforme profondément les liens entre la société civile et l'Etat. La sphère privée a pris une place toujours plus importante dans les démocraties.

En quoi est-il un lien entre religion et citoyenneté ? Le dépassement d'une lecture étroite et parfois inculte de la religion doit permettre d'explorer les systèmes symboliques et les questions du sens de l'existence. La connaissance de la culture, de l'histoire des religions, avec bien d'autres connaissances, peut trouver sa place dans l'éducation à la citoyenneté démocratique. Tous les pays membres sont confrontés à des degrés divers avec les mouvements migratoires et les enfants d'immigrés qui les confrontent à d'autres cultures religieuses qui, pour ce qui est du champ musulman, sont en proie à des mouvements difficiles à lire. Ils sont confrontés à une autre altérité, d'autres formes de conviction qui requièrent connaissances réciproques et dialogue. Les chantiers sont traversés par ces questions identitaires et pourtant n'ont pas été générateurs de conflits. Pour autant, le passé européen est essentiellement religieux et la simple intelligibilité d'œuvres picturales, poétiques, littéraires ou philosophiques leur est interdite... sans médiation. Pour avoir partagé de nombreux moments dans des musées, des églises, écouté des pièces musicales en commun, j'ai pu constater leur ennui, désarroi, lorsqu'ils étaient laissés à eux-mêmes, leur curiosité et leur intérêt lorsqu'un orateur passionné savait les subjuguier.

Les relations éducation-religions dépendent de la façon dont chaque pays définit ses objectifs éducatifs nationaux, sont liées à la conception d'une identité nationale qui renvoie aux relations Églises-État de chaque pays membre et à l'éventuelle dimension religieuse de cette identité. L'Allemagne et sa biconfessionnalité catholico-protestante, l'Italie où le catholicisme est « un patrimoine historique », etc. Les cours dispensés dans les écoles publiques développent des cours d'histoire des religions ou de cultures religieuses en raison de la pluralité religieuse et philosophique. En Allemagne, des expériences cherchent à dépasser le *Religionsunterricht* confessionnel traditionnel pour un *Religionsunterricht für alle* (enseignement religieux pour tous) qui sensibiliserait les élèves à la diversité religieuse et philosophique et leur permettrait de se situer dans des sociétés pluralistes. L'Angleterre développe une *multifaith religious education*. De fait, l'Europe progresse vers une

²¹ GAUCHER M., *La démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard, 2002.

convergence que partage même la France à travers ses initiatives en faveur d'un enseignement laïque des religions.

Immigration, CED et droits de l'homme

Question centrale dans le contexte du ralentissement de l'accroissement naturel et de vieillissement de la population et les besoins pressants dans certains domaines professionnels, l'immigration est désormais un enjeu majeur et le principal moteur de la croissance démographique dans l'Union. Encore faut-il assurer l'équité de ceux qui sont aujourd'hui les jeunes héritiers de vagues migratoires antérieures, rejetés aux marges sociétales d'une part, et assurer l'intégration de ceux nouvellement arrivés d'autre part : deux conditions pour « faire société ».

L'UE est la région du monde qui accueille le plus grand nombre d'immigrés, 8,6 % de la population communautaire. Des années soixante à quatre-vingt, la croissance démographique de l'UE avait fortement ralenti (croissance annuelle de la population divisée par trois en valeur absolue). Depuis, le solde migratoire est devenu le principal moteur de croissance démographique en Europe, contribuant à son redressement (en 2004, le solde migratoire était quatre fois plus important que l'accroissement naturel de la population). En 2005, l'Allemagne est l'Etat membre qui compte le plus d'immigrés (10 millions), devant la France (6,5), le Royaume-Uni (5,4) et l'Espagne (4,8). L'Italie, l'Espagne et le Royaume-Uni comptaient parmi les principaux pays d'émigration, ils sont désormais parmi les pays qui ont le solde migratoire le plus élevé dans le monde, provoquant un choc culturel pour ces pays. Seuls quelques Etats membres ont encore un solde migratoire négatif (Estonie, Lettonie, Lituanie, Pologne). Il y aurait une forte opportunité dans le développement d'échanges européens avec ceux des pays qui ont une longue expérience des politiques d'intégration, d'éducation, de formation linguistique...dont la connaissance et l'échange de « bonnes pratiques » ne peut qu'être bénéfique. *Les chantiers figurent également parmi les solutions de connaissance accélérée, non traumatisante, du contexte européen.*

En Europe, contrairement aux Etats-Unis ou au Canada, les immigrés accueillis sont en moindre proportion titulaires de diplômes supérieurs – exception faite de l'Irlande et du Royaume-Uni qui accueillent une forte proportion d'immigrés très qualifiés. Les pénuries de main-d'œuvre en Europe ont été largement anticipées par les instituts et fondations spécialisés. Pour la France, l'hypothèse de croissance de 2,5 % par an et de chômage à 7,5 % en 2015, suscite des inquiétudes devant les départs en retraite annoncés pour les années à venir. On connaît les familles de métiers qui seront frontalement touchées vers 2010 : restauration, hôtellerie, BTP, services à la personne (lesquels connaissent déjà un fort développement). Pour la directrice du Centre d'analyse stratégique qui fait l'interface avec les politiques européennes, ces postes ne sauraient être comblés par les seuls demandeurs d'emploi français (manque d'attrait des métiers concernés, absence de qualifications nécessaires, localisations, etc). Un nouvel appel à la main-d'oeuvre étrangère est suggéré, une réflexion est en cours au plan européen pour fixer les conditions de migrations économiques... les débats sur les flux migratoires de pays non communautaires sont loin d'être pacifiés entre Etats membres. Comme le relèvent nombre d'auteurs, un véritable travail

sur la formation initiale des jeunes avec information et valorisation des métiers dits non-qualifiés pourrait être bénéfique et complémentaire. *C'est en ce sens que la sensibilisation professionnelle que peut offrir les EuroChantiers pourrait être un levier.*

L'immigration est donc redevenue une question cruciale pour l'évolution de l'UE, sensible et conflictuelle, au coeur de la compétition économique et des besoins pressants de populations vieillissantes. Elle nécessite par conséquent – au-delà d'impératifs économicistes – accueil, partage interculturel, formation et inclusion dans une citoyenneté démocratique.

Evaluation et recherche action participative (RAP)

Une fertilisation croisée

Le dispositif d'évaluation mis en œuvre pour le programme Leonardo par le Cabinet CONVIQ est mixte : du fait des contraintes spécifiques du programme, plusieurs dimensions d'évaluation ont été articulées à des temps de recherche-action participative afin d'établir un processus de fertilisation croisée entre les deux champs.

LES DIMENSIONS EVALUATIVES

Globalement, l'évaluation a été appréhendée comme une démarche dynamique, participative et cognitive, ordonnée par des méthodes qui lui sont propres, et non réductible à un simple suivi, un contrôle ou un audit. L'évaluation comporte toujours un jugement de valeur sur les actions conduites, mais un jugement élaboré à travers un processus cognitif rigoureux qui impliquait un recul critique reposant sur le débat avec chaque composante des équipes qui conduisaient les chantiers, ainsi qu'avec les jeunes reçus.

On a fait l'hypothèse de la pertinence et la novation de la méthode pédagogique portée par les chantiers-école transnationaux du programme. Le cycle d'expérimentations a porté sur les cinq chantiers du programme (par extension des trois chantiers initialement prévus), par conséquent sur une variété de contextes, de publics, de formateurs, dans une combinaison de pratiques fondées sur divers courants. Tous les porteurs d'euro-chantiers avaient une expérience antérieure de chantiers écoles transnationaux. L'hétérogénéité a été considérée comme un facteur positif dans l'évaluation car elle a montré que, malgré la diversité des contextes, des acteurs et des publics, la méthodologie ainsi que les choix philosophiques et pédagogiques *résistaient* quels que soient les thématiques choisies, les pays, le nombre de langues pratiquées, les accidents de parcours rencontrés.

Des outils d'évaluation ont été testés et améliorés tout au long de la démarche. Les expériences de chantiers, antérieures au programme Leonardo, ont donné des résultats remarquables dans une pluralité de contextes. Mais quelles améliorations étaient enregistrées ? Par rapport à quoi ? Définies par qui ? Evaluées par qui ? Selon quelles méthodes ? Avec quelles finalités ?

Pour saisir et comprendre les expériences de chantiers, dans leur diversité et dans leurs traits communs, nous avons opté pour une méthodologie d'évaluation fondée sur l'implication des équipes à la définition des outils dans les différents temps du programme (évaluation diagnostique, élaboration des savoirs et évaluation formative, construction d'indicateurs, etc.) afin qu'ils soient en position de participer à l'explicitation du sens et de la portée du dispositif.

Ce choix méthodologique repose sur le présupposé que le sens d'actions de type chantier, par leur diversité, ne peut pas être donné d'emblée. Toute démarche expérimentale

suppose l'existence d'inconnues avec des ajustements successifs destinés à mieux saisir les multiples aspects des questions sur lesquelles on travaille. Le sens de l'action se révèle au long du processus de construction. Dans une démarche d'évaluation participative, le sens est au cœur de l'investigation et se construit avec les acteurs. On parlera d'évaluation constructive.

L'évaluation doit permettre un travail réflexif de distanciation, d'aide à la formalisation des actions et des méthodes utilisées, des savoirs mobilisés, mais aussi contribuer à construire des indicateurs susceptibles de faciliter leur évaluation. L'implication des intervenants à la réflexion et la formalisation des pratiques est liée à la nature de l'objet à évaluer : peu formalisé, portant sur une multiplicité d'expériences. Objet qui invalide toute modélisation standardisée au préalable, donc tout protocole d'évaluation trop rigide.

La démarche évaluative recouvre plusieurs niveaux et types d'évaluation renvoyant à un ensemble de finalités propres à chaque étape du programme.

Le premier niveau s'apparente au contrôle de qualité et la mise en adéquation des moyens et des fins dans les temps impartis par le programme. Il couvre la réunion des ressources nécessaires à la concrétisation des chantiers, les réalisations effectuées, les résultats. Il couvre l'ensemble du programme et est assuré par la Démarche Qualité conduite par le Département Innovation et Formation professionnelle du gouvernement de Valence.

Les dimensions évaluatives de CONVIQ s'inscrivent dans une combinatoire de cinq plans, dont chacun a fait l'objet d'un type de matériau recueilli et qui assume une fonction particulière :

- évaluation « diagnostique », à visée informationnelle, elle forme un socle de données dont chaque ensemble peut être repris et affiné qualitativement ou servir la dimension RAP du dispositif d'évaluation. Elle s'inscrit en amont de la phase expérimentale et fixe, en aval du programme, après test et validation, les outils qui permettront l'ouverture à d'autres partenaires. Cet axe porté par Crysalis se projette désormais pour la pérennisation du programme dans la création d'un dispositif d'agences européennes porteuses de la méthode, des modalités de réalisation, et garantes de la déontologie ;
- évaluation « formative » consiste à analyser les processus de travail à l'œuvre durant les deux temps de préparation des chantiers (transnational, national) et durant les phases de déroulement du chantier. Elle couvre autant le travail des professionnels formateurs et des animateurs que celui des jeunes stagiaires. Elle forme un socle qui permettrait ultérieurement d'harmoniser les modalités d'évaluation des pratiques pour construire des modules diplômants ou les conditions de VAE, tout en respectant le principe de subsidiarité ;
- évaluation « constructive » analyse le sens et la portée du travail conduit par les professionnels et les jeunes au long de la démarche. L'analyse des savoirs, pratiques, rapports au savoir, etc., des uns et des autres, doit permettre d'irriguer les pratiques

éducatives, sociales, formatives et professionnelles par inscription des acquis d'Euro Chantier dans le droit commun ;

- évaluation « sommative » consiste extraire les résultats des actions engagées dans chaque module et dans chaque eurochantier, notamment à établir les changements opérés chez les jeunes dans le cadre pédagogique des chantiers ;
- évaluation « prospective » consiste à étudier les conditions de transfert et de pérennisation de l'expérience avec un réseau de partenaires identifiés comme potentiellement porteurs de ces dimensions sur chaque site. Les mesures stratégiques et d'impact potentiel en direction de nouveaux partenaires et de nouveaux pays relèvent aussi de l'évaluation prospective. Le recours à des outils spécifiques empruntés au monde de l'entreprise serait pertinent : un cabinet spécialisé conduit actuellement cet axe du travail avec Crystals. L'éventail des possibilités d'usage des chantiers dans des champs connexes participe de cet axe. On en rendra compte en conclusion.

Temps de la démarche et matériaux recueillis

Lors des deux temps de préparation de chaque eurochantier (temps national et temps transnational), les modalités d'observation et d'évaluation *in situ* ainsi que les temps consacrés formellement à ces activités ont été définis collectivement, chacun apportant une contribution spécifique à la démarche. C'est ce qui a permis de « mesurer » au fil des expérimentations la pertinence des méthodes utilisées, des temps à y consacrer et des besoins en formation à y consacrer. C'est notamment l'absence de compétences professionnelles en animation qui a montré l'importance qu'il y aurait à déployer une palette d'outils et de méthodes en ce sens, à la fois construits en fonction des classes d'âge et des rapports de genres, et des modèles de démarche citoyenne et de pédagogie choisis. En effet, on ne peut dissocier le choix de méthode des théories et des valeurs sous-jacentes, lesquelles influent directement sur la mise à jour des ressources des stagiaires.

Si l'évaluation de la composante savoir-faire métier a été laissée à l'appréciation des encadrants (sans que des évaluations formelles n'aient été effectuées), on a été attentif aux répercussions de « l'agir professionnel » sur l'acquisition des connaissances, compétences et habiletés des formés, et leurs modalités d'évaluation. L'expérience de certains chantiers montre que la démarche pédagogique influe sur les acquisitions et l'expression des ressources potentielles des formés, par conséquent conditionne la détermination des critères d'évaluation.

Là encore, comme précédemment, certaines pratiques et grilles d'évaluation qui ont la faveur du secteur figent la possibilité d'analyser les ressources (cognitives, pratiques, affectives, communicationnelles, etc.) existantes ou potentielles, car ce que l'on évalue comme l'incapacité du sujet est aussi l'expression des (in)aptitudes des professionnels à créer, ou non, les conditions de possibilité d'émergence de ces facultés. Quant aux dimensions du « savoir-être », elles relèvent de représentations normatives qui auraient dû être explicitées pour construire une grille d'évaluation critériée les concernant. Tous les secteurs professionnels de l'animation utilisent un type de grille d'évaluation concernant le « vivre en

groupe, travailler en équipe, coopérer ». Les valeurs qui les sous-tendent se retrouvent le plus souvent : contribuer à l'organisation de la vie collective ; participer à une négociation, négocier ; s'exprimer dans un groupe, prendre position ; agir dans une équipe ; respecter les autres, accepter les différences ; participer à l'évaluation des actions de la vie quotidienne et collective ; se responsabiliser. L'ensemble de ces critères permettant d'appréhender en partie la capacité à vivre en groupe et à coopérer, ainsi que la capacité à travailler en équipe. Mais si les critères se retrouvent inchangés les moyens pédagogiques pour y parvenir peuvent différer du tout au tout : ce que nous avons pu expérimenter durant les chantiers.

Finalisation, diffusion et pérennisation du programme

Dans la démarche CONVIQ deux axes ont été privilégiés, indissociables :

- Formalisation et étude des conditions de transfert des savoirs et savoir-faire dégagés durant le programme. La description des pratiques, puis la description des méthodes, n'ont pu faire l'objet d'un travail analytique suffisant. Pourtant, de mêmes facteurs de réussite enregistrés dans des contextes très différents, permettent déjà de conclure que d'autres équipes peuvent reproduire les résultats auprès de publics présentant des caractéristiques analogues (ou non), montrant que les résultats obtenus n'ont pas été la résultante de facteurs non spécifiques à la méthode (charisme des intervenants, engouement du fait des caractères transnational, expérimental, exceptionnel, etc.), mais relèvent bien de la pédagogie engagée (facteur de spécificité). Cette extension a d'ailleurs eu lieu en parallèle des trois eurochantiers expérimentaux dans le cadre de Leonardo Mobilité, confortant le succès d'une transférabilité méthodologique et pédagogique.
- Réflexion sur la pertinence de renouvellement de métiers. C'est ainsi que nous avons construit les bases de référentiel métier pour les professionnels encadrants, et de modules capitalisables pour les jeunes, ainsi qu'un module de prévention et gestion de conflits transverse à tout programme transnational.

Place et fonctions des questionnaires transnationaux

Les questionnaires d'évaluation qui ont accompagné le processus d'évaluation avaient une double fonction. En amont de l'expérimentation, ils alimentent les temps de regroupement et sous-tendent la formalisation des outils et des méthodes (pratiques et pédagogiques). En aval de l'expérimentation, ils contribuent à impliquer d'autres centres de formations et d'autres pays auxquels la démarche a déjà été étendue. Ils peuvent utilement participer de la conception et l'élaboration de stratégies de contacts et de communications. Enfin, ils pourraient constituer une banque de données évolutives, capitalisables au sein d'un observatoire ou transversalement à plusieurs programmes.

Pour chacune des phases de la démarche (avant, pendant, après), les partenaires transnationaux ont testé différents outils dont la plupart ont été abandonnés au profit d'un questionnaire en trois temps (issu du Practicert construit sur un Leonardo), que nous avons

simplifié et adapté au fil des expérimentations et des critiques. Plus que des difficultés de traduction, il s'est agi de difficultés sémantiques, les formulations étant souvent étrangères à la « langue des jeunes ». La construction de la méthodologie et de ses adaptations, des outils d'évaluations et leurs adaptations s'est apparentée à la logique de « *Work in Progress* » ou encore d'ateliers coopératifs.

Le test pratiqué pendant plusieurs journées avec les jeunes français dans l'évaluation et le renseignement de l'Europass a été riche d'enseignements en mettant à jour les difficultés rencontrées par les jeunes (*de ce contexte*) à analyser leurs compétences, savoirs, savoir-faire, savoir-être, par conséquent à les faire valoir... Sans un véritable travail de description des pratiques, d'explicitation selon des méthodes variant en fonction des profils cognitifs et affectifs des uns et des autres, ils se montraient incapables de confiance en eux-mêmes ou même de discernement de leur propre valeur et compétences.

Deux axes importants n'ont pu aboutir faute de temps et de recul :

- la mise en œuvre de fiches communes sur les profils des publics. L'enregistrement des capacités, aptitudes, comportements, évolutions individuelles et collectives des publics durant les chantiers n'a pu être réalisée. Dans le futur, de telles fiches pourraient être renseignées par les intervenants durant trois périodes : la préparation du chantier avec les stagiaires, le temps de chantier, le retour du chantier (Evaluation formative et sommative). Faute d'un tel travail, il devient difficile de s'engager dans les évaluations permettant l'accès à un module de certification de l'EC ;
- un questionnaire en direction des réseaux actifs de partenaires institutionnels et politiques sur chaque site après les phases d'expérimentation. Ce recueil d'informations devrait permettre de saisir la manière dont les chantiers s'inscrivent, pourraient s'inscrire, ou devraient utilement être étendus dans l'existant (Evaluation diagnostique et prospective). Si les chantiers s'inscrivaient dans un continuum formatif, culturel et social pour les tchèques et les allemands (jeunes apprentis du centre de formation représenté), ce n'était pas le cas des espagnols et des français soumis aux fluctuations de dispositifs de politiques publiques aléatoires. Or, c'est précisément pour ces jeunes que le « retour » doit être préparé et suivi dans la durée.

Les dimensions de recherche-action participative (RAP)

La recherche rejoint les impératifs d'évaluation car elle doit produire des connaissances d'où résulteront des outils d'évaluation. C'est notamment :

- la palette de méthodes d'évaluation des capacités, aptitudes, acquis d'expérience, acquis professionnels, etc., partagée par l'ensemble des participants au programme Europe Chantier, testés durant les chantiers expérimentaux, et formalisés durant la dernière phase du programme ;

- la définition de nouveaux profils professionnels, objectifs pédagogiques, procédures d'habilitation, inscription dans des processus de validation des acquis, filières formatives ou diplômantes, ainsi que des niveaux de coûts, etc.

La recherche a été conduite en recherche-action participative de l'amont à l'aval de la conduite des chantiers, avec un temps fort de vie partagée dans tous ses aspects dans trois pays (Allemagne, France, Espagne). Des temps d'évaluation et de récits (individuels et collectifs) ont également été conduits avec les jeunes et les professionnels en début et en fin de chantier. On y a ajouté des journées spécifiques d'ateliers coopératifs avec les jeunes français. Il serait souhaitable qu'un questionnaire soit envoyé six mois après chaque rencontre transnationale aux encadrants et aux jeunes pour évaluer les transformations et les acquisitions perçues dans le temps.

La nécessité de validation et de certification des modules sur chaque chantier a conduit à repenser les métiers dans de nouveaux contextes (à leur adjoindre de nouvelles compétences). Des métiers existent déjà, seuls des compléments ont été pensés, ainsi que la création d'un module de prévention des conduites à risques et addictives, de connaissance des législations en vigueur, et de formation à la gestion de conflits ou de crises. Chaque chantier a eu son lot de conduites à risques, addictives, transgressives, vis-à-vis desquelles les professionnels adoptent des réponses très personnelles qui peuvent être en décalage avec les législations en vigueur dans les pays d'accueil (sorties des mineurs, consommation de substances illicites ou licites mais nocives, conduites sexuelles non protégées, etc.).

En complément, la sollicitation d'experts (« tables d'experts ») appartenant aux différents domaines concernés par le programme a permis d'apporter une confirmation de la pertinence de la démarche, de sa possible extension dans des champs connexes, des classes d'âge variées ou mêlées, et de mettre en discussion ses acquis, ses atouts, ses faiblesses et des suites à donner en terme de capitalisation, formation et surtout de certification (de l'eurochantier comme module pour les jeunes et, si besoin, pour les professionnels). Ces ateliers coopératifs d'expertises croisées conduits en collaboration avec trois ministères (travail, jeunesse et sports, DGAS et DGS), d'universités (Paris 8 et Paris 3 Sorbonne-Nouvelle) et, enfin, du Collège Coopératif de Paris ont représenté une étape dans la diffusion et la valorisation de la démarche. Elle sera étendue avec la publication et la diffusion en quatre langues auprès des universités, centres de recherche, centres ressources, instances décisionnaires et bien sûr des praticiens de terrain.

Evaluation thématique et transversale des acquis et des faiblesses des eurochantiers expérimentaux

SAVOIRS, RAPPORTS AUX SAVOIRS ET REPRESENTATIONS

Les expériences conduites dans les différents chantiers ont eu pour caractéristique commune de constituer des contextes d'interactions particulièrement favorables au développement d'apprentissages multiples en créant des conditions de coopération et de collaboration, ces moments-clés où chacun peut se construire au sein de ses pairs et formateurs. Les interactions sociales et culturelles peuvent être motrices dans le développement cognitif comme le montraient déjà les travaux en sciences de l'éducation des années soixante-dix : communication et motivation allant jusqu'à transformer les corrélations entre classes sociales et échec scolaire. Dans le même esprit, d'autres recherches établissaient comment les interactions socioculturelles et la participation à un projet coopératif favorisaient le « décentrement cognitif », rompant avec les « centrations » de chaque individu qui sont autant d'obstacles à l'ouverture cognitive et à l'apprentissage : non seulement « l'échange collectif peut certainement faciliter le travail cognitif et la formation des opérations, [mais] le conflit sociocognitif peut lui, dans certaines conditions et à un moment donné du développement de l'individu, les susciter »²². C'est ainsi que peuvent être mises à jour des ressources cognitives, affectives, pratiques et communicationnelles qui ne s'exprimaient pas antérieurement, sollicitant les formes multiples d'intelligence (comprise au sens d'Howard Gardner)²³. L'intelligence s'établit dans la complémentarité des relations et des savoirs, dépend des modes de coopération et des ressources extérieures à l'individu, dont il dispose ou non (ce qui conduit à devoir significativement marquer la différence entre liberté positive (effective) et liberté négative (formelle). « L'intelligence » s'évalue selon le degré d'appréciation de certaines de ses formes plus ou moins valorisées selon les contextes culturels et les époques, d'où des implications d'ordre anthropologique qui influent en retour sur le développement des jeunes. Le conflit sociocognitif créé par le contexte d'interaction et la confrontation à de nouveaux défis dans un cadre sous-tendu par la confiance, permet le dépassement de soi, la révélation de ressources inattendues. Tous les acteurs des chantiers ont fait état de métamorphoses, transformations, révélation de talents insoupçonnés, « déclics », chez les stagiaires. C'est avec étonnement souvent qu'ils pouvaient porter un regard neuf sur les jeunes, « leurs » jeunes, pourquoi ? L'hypothèse est qu'eux-mêmes s'inscrivaient dans un cadre de décentrement cognitif favorisant le changement de regard. Pour autant, le défi ultérieur reste bien de formaliser et de réinscrire dans des cadres de pratiques *ordinaires* et théoriques *transférables* ces ensembles de ressources.

²² PERRET-CLERMONT A-N., La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale, Berne, Editions Peter Lang, 1979, 5^e édition 2000, p.206.

²³ GARDNER H., Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences, New York, Basic Books, 1983 (tr. franc., Les formes de l'intelligence, Paris, Odile Jacob, 1997).

Dans une démarche de changement, ce sont les singularités des projets qui sont essentielles, fondant une autre conception du transfert d'expérience. Cette conception a timidement vu le jour dans des domaines sensibles, notamment le champ de l'éducation, où certains chercheurs préfèrent s'attacher à la compréhension des conditions de réussite qui permettent d'échapper au poids des conditionnements (sens, singularité), plutôt qu'à la redondance des facteurs d'échec²⁴. Or, ce qui frappe à la lecture de la littérature concernant les jeunes, notamment dits démunis, c'est la négativité et le réductionnisme qui caractérisent les représentations, les discours, les catégories qui les désignent tout autant que les modèles d'évaluation supposés rendre compte de leurs capacités et compétences.

La question du changement de regard sur les capacités et sur d'autres facettes non connues des ressources sociales et communicationnelles des jeunes durant chaque chantier est déterminante. Le directeur de l'école de formation tchèque, venu avec un de ses formateurs et une dizaine d'élèves, en a immédiatement saisi l'importance, au-delà du « principe de plaisir » : « Ce chantier a été clairement positif, nos filles voudraient rester, ce sont faits des amis ici. Certains ont vu la mer pour la première fois alors que chez nous il y a encore un mètre de neige... Ca donne également des effets très positifs au niveau du travail : chez nous, certains étaient très bien jugés, d'autres moins bien, posant de petits problèmes de morale, d'assiduité au travail, etc. Je peux dire qu'aujourd'hui j'ai passé l'après-midi auprès de ceux qui étaient moins bien jugés chez nous et, en passant, le maître d'apprentissage [espagnol] n'arrêtait pas de faire des compliments élogieux sur leurs travaux et leurs comportements. Ce sont des effets très positifs qui vont changer au retour notre évaluation. [...] Sur le plan linguistique, les jeunes qui pour la plupart n'étaient jamais sortis du pays, ont vraiment compris l'importance de maîtriser au moins une langue étrangère ».

Un effet dérivé de l'hétérogénéité des niveaux de formation entre stagiaires des différents pays a joué sur l'estime de soi chez les jeunes, par effet de comparaison. Alors que les jeunes tchèques appartiennent à un circuit spécialisé quelque peu déprécié et dépréciant psychologiquement et socialement²⁵, ils se voyaient particulièrement reconnus et confortés dans leurs compétences, connaissances et surtout savoir-être par les formateurs espagnols qui, eux, accompagnaient des jeunes de plus de 16 ans ayant presque tous quitté l'école, dont certains pour la rue, avant le certificat d'étude²⁶. Pour les jeunes thèques qui dans leur système éducatif voient tout écart sanctionné par un transfert dans le circuit spécialisé, jusqu'à peu sans retour possible, l'étonnement devant les espagnols était sensible. Comme le relevait le directeur l'école de formation tchèque, « Le gros défaut du système de ces écoles spéciales

²⁴ CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J-Y., *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, A. Colin, 1992. C'est également vrai des travaux de Vittoria Cesari Lusso : *Quand le défi est appelé intégration. Parcours de socialisation et de personnalisation de jeunes issus de l'immigration*, Peter Lang, 2001.

²⁵ Depuis peu, une réforme éducative leur permet de réintégrer le circuit ordinaire en passant des examens.

²⁶ La situation dans cette région de Valence s'est aggravée : alors que l'école-atelier (lieu du chantier) recevait six ans auparavant des jeunes dont 10% titulaires du certificat d'étude, lors de la recherche 2% de titulaires (réunion d'évaluation équipe éducative de l'Ecole Taller, juin 2006).

est que dès qu'un enfant a des absences, même s'il est intelligent, ils essaient de le balayer et le faire entrer dans le circuit spécial²⁷ ».

Cette forte hétérogénéité des stagiaires sur tous les plans (social, économique, psychologique, culturel, éducatif) rend la réussite des chantiers d'autant plus valeureuse : « Quant on sait que les élèves peuvent avoir arrêté l'école en primaire, que certains viennent de la rue, d'autres abusent de produits, alors que d'autres entrent dans la vie active, c'est un vrai défi qui a été relevé » (Formateur). Ce furent également les jugements portés sur l'expérience par les professeurs d'université en sciences de l'éducation qui participèrent à une analyse critique du programme Europe-Chantier (expertise) en pleine connaissance de ce type de pratiques car elles leur étaient personnellement familières²⁸.

LES ATOUTS DE L'HETEROGENEITE ET DE L'EXTERNALISATION

L'hétérogénéité et l'externalisation d'apprentissages eurent d'autres vertus, certaines particulièrement relevées par les tchèques (leur intégration européenne récente représente un facteur central), portant d'une part sur la connaissance et la familiarisation avec de nouvelles pratiques et outillages, d'autre part sur une familiarisation avec les opportunités européennes en matière de métiers et d'emplois : « Les élèves sont dans d'autres conditions de travail, ont d'autres outils, par conséquent sont en mesure de développer des points de comparaison, ce qui remplit les objectifs quant au travail de production, et utiliser des outils nouveaux montre leurs capacités à approprier d'autres méthodes » (Formateur). Confirmation du directeur de l'institut de formation : « La finalité d'apprentissage professionnel n'était pas au premier plan de nos attentes des chantiers car nos élèves sont plus avancés et le niveau à atteindre est beaucoup plus élevé chez nous, même s'ils ont certains handicaps intellectuels ou sociaux, ce n'est pas pathologique. Par contre, j'attendais qu'ils découvrent d'autres manières de travailler, d'autres manières d'enseigner, de diriger. Ils ont côtoyé des élèves de moins bon niveau et à plus grands problèmes et ça ne les a pas empêchés de communiquer avec eux : c'est une ouverture supplémentaire. L'objectif est rempli ».

Sur le second registre, c'est la possibilité de développer la mobilité européenne des jeunes, « montrer que l'Europe n'est pas seulement la République tchèque ou notre petit village », « aborder des pays comme l'Allemagne en apprenant à surmonter les problèmes que cela implique au regard de notre pays, mais aussi les manières d'accéder au travail, de découvrir d'autres métiers que chez nous ». Si l'ouverture d'esprit des jeunes est importantes, il s'agit également de « changer le regard » des pédagogues. Une dizaine de formateurs de l'école tchèque seront passés par les chantiers, ce qui représente un potentiel retour sur

²⁷ Toute critique de la rigidité de ce système pouvait être fatale, ce qu'il advint à ce directeur qui appartenant au système ordinaire fut contraint d'en sortir, « j'ai été obligé de quitter le lycée professionnel, c'est pour ça que je suis ici car j'ai dû quitter le système « normal ».

²⁸ 21/6/2006 (Créteil), les professeurs R. Kohn, A. Couëdel, N. Blondeau. Leur appréciation portait sur la mise en relation des caractéristiques sociologiques des stagiaires, des projets engagés et réussis, des entretiens avec les jeunes et les encadrants, et des photographies disponibles des contextes de travail, ainsi que sur un document filmé réalisé par une de mes étudiantes, stagiaire du CONVIQ.

investissement, « Déjà, ils auront vu qu'il y a des élèves qui sont pires que les nôtres (ils pensent toujours que les nôtres sont les pires !), pourront voir qu'ils ne sont pas si mauvais, et ils découvriront d'autres manières de travailler, de se fixer des objectifs et les moyens d'y parvenir » (Directeur). Là encore, mission accomplie par les chantiers...

On comprendra bien qu'attentes et finalités divergent selon les pays, leurs expériences européennes, la place supposée qu'ils occupent et l'image qu'ils renvoient. Les allemands pratiquent les échanges depuis l'après guerre dans une première visée de réconciliation avec les français... et d'autres. Ils sont non seulement rodés à toutes ces expéditions mais elles sont désormais quasiment institutionnalisées, ce qui peut d'ailleurs poser un problème de banalisation. L'Espagne a pleinement su utiliser les ressources européennes dans un développement fulgurant tant sur le plan économique que des transformations sociales. Le secteur éducatif informel avec lequel nous avons travaillé a bénéficié de l'engagement européen, mais il devra désormais trouver ses marques dans le droit commun économique du pays avec la diminution des subsides. On ne reviendra pas sur le rôle moteur de la France dans la construction européenne et ses « exceptions » depuis... La République tchèque a été traditionnellement tournée vers l'Europe, développant une économie très performante et maîtrisée quant au chômage, à l'inflation et la croissance. Si la Tchéquie est encore marquée par le nationalisme, par des velléités séparatistes régionales et des partitions ethniques, ou encore par une plaie mal cicatrisée des relations tchéco-allemandes, la préoccupation des jeunes tchèques lors des chantiers, hormis la découverte de l'autre, était de saisir le regard porté sur leur pays ; avec une question récurrente : « Quel était le jugement des autres pays européens, étaient-ils perçus comme une charge ou comme une ressource ? ».

BESOINS ET MOTIVATION A L'AULNE DE CHANTIERS

Les chantiers sont un terrain particulièrement propice à l'analyse des besoins des jeunes et de ce qui pourrait fonder leur engagement. Comme le soulignait une de nos experts, le plus souvent les analyses de besoins reposent sur des conceptions statiques et hiérarchisées, privilégiant « l'avoir » sur « l'être » (R. Kohn). Françoise Héritier offre une voie féconde et une matrice où l'on peut situer nos observations sur les chantiers et, plus spécifiquement, le travail mené avec les jeunes. Elle pose pour invariants un engendrement de besoins primordiaux dont chacun génère des expressions ambivalentes et/ou antagonistes : la recherche de bien-être, de satisfaction des besoins pour soi et ses proches et, lié, le besoin de confiance et de sécurité qui renvoient l'un et l'autre à la notion de territoire et à deux formes d'entre soi, définissant les liens du « Soi et de l'Autre » ; le « besoin de conformité » et son envers « l'envie », non seulement être comme son semblable, mais « avoir », posséder comme lui. Suit « le besoin de protection : être protégé ou protéger ses proches, et au contraire agresser ou détruire, ou au mieux tenir à distance, ceux qui n'entrent pas dans cette catégorie » ; enfin, le dernier « est à la fois une dérivée des précédents mais aussi la condition nécessaire de leur juste exercice : c'est le sentiment profond du juste et de l'injuste, qui va de pair avec la conscience de soi et de sa dignité²⁹ ». Cette conception anthropologique rend

²⁹ HERITIER F., « Les matrices de l'intolérance et de la violence » in De Violence II, Paris, Editions Odile Jacob, pp. 321-343.

intelligibles des phénomènes observés dans les milieux de jeunes dits démunis : l'entre-soi et la ghettoïsation contre un entre-deux mal pensé, les effets de territoire, la « honte des victimes » et les formes de la résilience, la création paradoxale d'écarts minuscules entre individus et groupes « situés dans une grande proximité », l'invalidation et « l'assignation par le regard d'autrui », l'exacerbation des sentiments d'injustice et d'insécurité existentielle.

Un besoin peut être ressenti sans être pour autant clairement connu, une procédure d'éclaircissement est nécessaire. Les dimensions d'expérimentation, de soi avec l'Autre, de soi par rapport à soi, accompagné mais non jugé, sont propices à cette mise à jour et clarification des besoins. On peut facilement en déduire que les chantiers le sont et représentent de surcroît un puissant facteur de motivation, y compris pour des jeunes que d'aucuns pensaient en perte. Si la motivation est motrice au travers des chantiers c'est qu'ils permettent d'ouvrir et d'expérimenter un champ de possibilités qui n'existaient pas antérieurement³⁰.

L'exemple des acquisitions linguistiques sur les chantiers en est une illustration. Le stagiaire doit se familiariser et assimiler les symboles d'une communauté linguistique différente. Il doit les intégrer de façon fonctionnelle à sa personnalité et leur faire une place dans sa représentation de lui-même. L'acquisition est bien influencée par l'identification de l'individu avec sa propre communauté culturelle et par sa capacité et sa volonté de s'intégrer à une nouvelle « communauté ». Ces deux facteurs jouent en tension, variables selon les conditions créées (contexte) pour optimiser les processus d'acquisition et en accélérer les résultats.

L'expérience vécue par les stagiaires permet que chacun se détourne de ses difficultés d'apprentissage telles que vécues dans le contexte scolaire pour se concentrer sur le vivre, créer et apprendre ensemble. Les stagiaires vont devoir se familiariser avec plusieurs langues étrangères, dans leurs fonctions communicatives sans viser une quelconque performance linguistique. Au fond, l'idée³¹ que l'on peut s'approprier la langue par la communication au cœur d'un projet collectif : « Le projet exclu l'imposition d'un parcours balisé puisqu'il est l'expression d'un désir ou d'un rêve unique qui nécessite, pour sa réalisation, la synergie des compétences des individus autour d'une élaboration commune. Il suscite l'émulation et non la concurrence, il mobilise l'imagination et la participation égale bien que différentielle de ses promoteurs³² ». Le chantier fonctionne comme un accélérateur de savoirs d'autant plus efficace qu'il est fait appel en simultanéité aux registres affectif, cognitif et communicationnel (verbal et non verbal) selon toutes les modalités sensorielles. D'où une chance supplémentaire de toucher la structure propre à chaque individu, même en un temps court. Les acquisitions peuvent se développer, dégagées de la centralité sur des progrès à sanctionner : le chantier sert

³⁰ Les bases socio-psychologiques de la motivation ont fait l'objet de recherches pendant près de vingt ans, suggérant la forte dimension sociale qui lui est attachée, que l'on peut vérifier ici.

³¹ C'est notamment l'expérience fructueuse menée par une universitaire de l'université Paris VIII depuis 1978 en FLE, celle-ci appartenant aux experts consultés.

³² COUEDEL A., BLONDEAU N., « Pédagogie de projet, journal de bord et appréhension de la diversité culturelle » in Dialogues et cultures n°44, 2000 (« De la Diversité », Numéro Préparatoire au XX^e congrès Paris 2000 – FIPF).

de viatique pour approcher et vivre un être ensemble fondé sur explorer, agir, construire, communiquer...

Le chaînon manquant consiste à mener les stagiaires vers un processus d'appropriation consciente des aptitudes éveillées et révélées et des modalités pour le constituer en patrimoine capitalisable ; ce que Freire nommait « conscientisation », à savoir un effort de connaissance critique des obstacles, « un des chemins pour le pari sur la pratique de la curiosité épistémologique »³³. C'est durant la phase déterminante de l'après-chantier que ce processus pourra se développer à certaines conditions.

Pour qu'il soit efficace, les conditions sont à créer dès l'amont de la démarche, ce qui suppose que les partenaires en aval soient parties prenantes de l'amont (c'est notamment le cas des missions locales pour la France). Les questions d'évaluation des jeunes devront également être débattues afin qu'elles ne soient pas compétitives mais fondées sur des « contrats de confiance », que les dimensions de travail individuel et collectif soient soigneusement articulées, que les animateurs du chantier soient sensibilisés à l'approche durant la phase préparatoire...

A la différence de savoirs et de compétences décontextualisées et générales, inscrites dans un « programme », caractéristique de l'école, les chantiers inversent le processus en engageant des tâches concrètes au sein d'un projet complexe mais où les connaissances émergent en fonction des besoins au fil du développement du projet dans les ateliers. Le rapport au savoir est différent, formalisation et généralisation venant en aval. Le sens se construit au fil de l'expérience. Il fut frappant lors d'un chantier où, parmi les œuvres réalisées, figurait une grande croix de bois symbolique, « multiconfessionnelle », à installer dans le cimetière de qui fut un camp de rétention durant la seconde guerre mondiale. Les jeunes ayant participé au travail de menuiserie n'avaient guère posé de questions durant ce travail. Ils avaient été émus et touchés lors de leur visite au musée de ce camp. Mais c'est lors de la mise en terre de la croix, et découvrant les noms sur les plaques de stèles collectives, que le déclic vers le besoin de savoir qui étaient ces personnes, d'où venaient ces personnes, avec souvent des prénoms familiers à ceux qui, français, étaient issus de l'immigration. C'est alors que l'ensemble pris sens et qu'ils souhaitèrent comprendre et apprendre... En d'autres termes, ils soulevaient des questions qui leur permettraient d'explorer les faits historiques, de les relier entre eux, alors que les cours sur la seconde guerre mondiale n'avaient pas laissé grande trace.

Cela requiert de la part des formateurs un changement de posture pédagogique. Comme le relève Britt-Mari Barth³⁴, « Le savoir ne peut plus être conçu comme un contenu isolé à mémoriser, mais plutôt comme des réponses à des questions qu'on se pose et qu'on cherche à formuler. Il faut comprendre la question qui est à l'origine de la réponse, pour que

³³ Paulo Freire, *Pédagogie de l'autonomie*, op. cit, p.70.

³⁴ «Organiser des rencontres concrètes avec le savoir, un changement de paradigme », entretien avec Britt-Mari Barth in *Vie pédagogique*, N° 134, février-mars 2005. Britt-Mari Barth est professeure à la Faculté d'éducation de l'Institut supérieur de pédagogie à l'Institut catholique de Paris, également directrice du Laboratoire de recherche pour le développement sociocognitif (LAREDESCO).

celle-ci prenne sens. Le savoir n'est pas isolé et fragmenté, il s'organise autour des questions de fond et il devient alors important à la fois de distinguer des contextes particuliers et de les relier dans un contexte global, afin d'organiser sa pensée et de s'en servir pour comprendre. Dans ce sens, le savoir est plus un moyen qu'une finalité et il faut apprendre à s'en servir. Le savoir devient un savoir-connaître, qui est plus de l'ordre de ce qu'on fait quand on connaît ».

Dans une telle démarche, l'évaluation est inhérente à l'apprentissage et il s'agit de former les stagiaires et les formateurs à des modalités d'autoévaluation tout au long des chantiers. L'évaluation est « formative » et « constructive » dans la mesure où elle permet de corriger les « erreurs »³⁵ au fil du travail.

La question des représentations changeantes et des évaluations elles-mêmes changeantes a fait l'objet d'un atelier coopératif d'expertise d'où ressortent deux pistes de travail :

- si les formateurs des jeunes ne sont pas ceux qui les suivent en aval du chantier, une modalité de passation devrait être opérée en direction des formateurs quant aux acquis du chantier. Mais c'est également au plan social que les « effets de chantiers » se manifestent, notamment pour ceux qui ont eu le « déclic » quant à leur potentiel de changement... que le milieu interdit. En outre, lorsque un même groupe de jeunes passés par le chantier se retrouve ensemble dans un parcours d'insertion, il s'opère un effet de groupe, de connivence qui met en difficulté les nouveaux arrivants, à l'instar d'un rite de passage partagé par certains et pas d'autres. Là encore, un mode d'accueil, d'intronisation, des nouveaux venus doit être trouvé ;
- les modèles d'évaluation des jeunes diffèrent qualitativement, quantitativement, pédagogiquement, psychologiquement, etc., ce qui suppose que si un module Euro-Chantier peut être validé en l'état actuel de l'avancée des travaux, il ne peut l'être que dans chaque contexte national local tant les disparités sont importantes. En revanche, un tronc commun de savoirs, savoir-faire et savoir-être peut ressortir de l'expérimentation des chantiers, sur lequel s'accorder au plan européen, ce qui supposerait dans le futur des observations harmonisées au long du chantier, en regards croisés, par les encadrants des deux pôles.

LANGUE ET CITOYENNETE

Le Conseil de l'Europe privilégie une conception pratique d'apprentissage des langues, considérant l'apprenant comme un acteur social qui devra produire des actions non réductibles à des « actes de langage », mais situées dans un environnement et un domaine

³⁵ Il s'agit d'une conception positive et constructive de l'erreur, à l'instar de nombreuses découvertes scientifiques qui sont le fruit d'une erreur de procédure, erreur qui interpelle le chercheur et suggère une voie nouvelle.

d'action donnés. Dans cette perspective praxique, les sujets concernés mobilisent dans une tâche commune l'ensemble de leurs ressources et compétences (cognitives, affectives, volitives, communicationnelles), par une réalisation partagée dans un domaine donné, ou plusieurs domaines conjugués. Dans le cadre des chantiers, il s'agit de deux domaines d'apprentissage maillés – professionnel et de citoyenneté européenne – pour lesquels la langue est un medium, inscrits dans celui plus large de la « vie quotidienne ».

L'Europe appelle ses membres au plurilinguisme, l'anglais devenant un medium international de plus en plus nécessaire à chacun au-delà des questions linguistiques européennes (mobilité, langue des sciences et des techniques, etc.)...

Les tendances novatrices fortes dans l'apprentissage des langues convergent avec les conditions du vivre ensemble, de la formation à l'Europe et de la familiarisation avec des métiers, convergeant sur une œuvre commune. Les trois dimensions se potentialisant :

- langue et communication, il s'agit de situer la/les langues dans une perspective interactionnelle de communication en créant des situations authentiques avec des locuteurs natifs ;
- multiplier les contextes et les mises en situation en recourant à une multiplicité de moyens (exposés débat, documentation, recherches Internet) selon des modalités sociales diverses (rapport de genre, binômes, petits groupes, etc.) :
- un rapport langue/cultures dans une approche linguistique transculturelle et par une construction interdisciplinaire.

Ce contexte est propice à la réalisation de projets d'action et de dossiers (individuels et collectifs) suivant l'une ou l'autre des composantes des chantiers, ou une conjonction de celles-ci.

Pour tout chantier transnational se pose immédiatement la question linguistique, a fortiori lorsque peuvent co-exister quatre pays, autant de langues ce qui représente déjà un défi. Mais on remarque vite que les dimensions linguistiques ne sont qu'un élément parmi bien d'autres jouant entre eux de façon systémique. En effet, la dimension linguistique lors d'un euro chantier présente des caractéristiques spécifiques du fait du nombre de langues référé à la brièveté des rencontres de trois semaines, de la diversité des variations linguistiques auxquelles il est fait appel, chacune renvoyant à une dimension ou un jargon (culture, emploi, vie quotidienne, affectivité), de la situation d'égalité entre les adultes et les jeunes également confrontés aux problèmes de communication, du frottement des cultures et des pédagogies et, enfin, le plus important : la rencontre de l'autre au cœur d'une expérience métisse et citoyenne.

Le chantier est donc un véritable « laboratoire linguistique », d'éveil sensible aux langues, sans insistance sur les apprentissages, lesquels deviennent nécessaires au fil d'émergence des besoins et des désirs. Un des succès du programme peut être lu, comme le

relevait le directeur tchèque, dans les représentations nouvelles qui se construisaient au long du chantier.

Les stagiaires ont souvent étudié durant leur scolarité une langue seconde, certains maîtrisent déjà deux langues premières du fait de leur double appartenance sans pour autant, le plus souvent, que n'ait été enseignée formellement ou valorisée cette bi-appartenance culturelle et linguistique, d'autres encore ayant été « trimballés » dans plusieurs pays ont acquis de bonnes bases de langage vernaculaire. Comme on le verra, il est particulièrement significatif que, notamment, lors des journées passées à construire avec les jeunes des éléments d'un « EUROPASS », aucun d'entre eux n'ait spontanément relevé parmi les compétences linguistiques la maîtrise d'une langue première pourtant parlée depuis l'enfance (parfois plusieurs langues dialectales). Ainsi, le chantier joue un rôle basique de découverte et de valorisation immédiate de ses propres ressources... On peut déjà dire que la « Babel » verbale et non verbale que constitue le chantier a joué à plein pour la majorité des stagiaires (et des encadrants), créant « naturellement » des conditions de coopération.

L'impulsion à apprendre peut être la reconnaissance sociale, le besoin de communication, se rendre utile à l'autre, la curiosité, ou une combinatoire de facteurs, mais tout va dépendre de la force avec laquelle désir et nécessité vont se conjuguer. Les capacités des jeunes des chantiers s'expriment d'abord pour satisfaire leurs besoins de communication quotidienne, les domaines d'activités spécifiques restent plus éloignés de leurs préoccupations linguistiques. Quelques uns forment un projet précis où la langue joue un rôle moteur. Certains redécouvrent des compétences linguistiques qui redeviennent utiles et valorisées. Les attitudes face à une langue seconde ou troisième varient d'un jeune à l'autre, révélant des aptitudes méconnues de leurs éducateurs, puisqu'il s'agit d'aptitudes contextualisées. Elles marquent des degrés de confiance, des aptitudes à se frotter à un contexte inconnu, à trouver des soutiens, à accepter de se lancer en prenant des risques.

La motivation et le contexte dans lequel s'exerce l'apprentissage linguistique sont des facteurs essentiels. Il s'agit d'acquérir en même temps une compétence linguistique et une compétence pratique née d'une mise en situation. « La compétence pratique est acquise en situation, dans la pratique : ce qui est acquis c'est inséparablement, la maîtrise pratique du langage et la maîtrise pratique des situations, qui permettent de produire le discours adéquat dans une situation déterminée »³⁶. Ce que permet idéalement la situation de chantier.

La familiarisation avec une langue seconde conduite dans un atelier professionnel présente un atout spécifique. Comme nous le faisions justement remarquer deux de nos expertes, les corrections d'erreurs repérées et corrigées dans un tel cadre opérationnel sont facilement assimilables car elles « répondent à un besoin réel de communication, il ne s'agit pas de faire respecter une norme académique mais d'éviter une mauvaise interprétation qui pourrait être préjudiciable, voire susciterait une prise de risque »³⁷.

³⁶ Pierre Bourdieu, *l'Economie des Echanges Linguistiques*, Langue Française n°34, 1977.

³⁷ A. Couëdel avec N. Blondeau (professeurs en sciences du langage, Université Paris 8). Voir également de ces auteures « Pédagogie de projet, journal de bord et appréhension de la diversité culturelle » in *Dialogues et cultures*, De la Diversité, n°44, 2000 (Numéro Préparatoire au XX^e congrès Paris 2000 – FIPF).

Les chantiers du programme Leonardo présentent des caractéristiques communes aux chantiers transnationaux mis en œuvre à partir des cours universitaires de ces deux interlocutrices quant aux modalités d'acquisition, linguistiques notamment (elles sont bien sûr restées embryonnaires sur les chantiers du programme). L'assimilation d'un vocabulaire technique compréhensible par tous est un ciment autour duquel peuvent graviter autre chose à exprimer, l'apprentissage d'une technique permet une activité de reformulation à propos de ce qui est en cours, chaque précision supplémentaire apportée donnant lieu à des intercorrections récurrentes. Les différents plans d'acquisition sont abordés pratiquement au fil d'émergence des besoins réels, fluctuant en fonction des situations.

La variété des situations de chantier permet que chacun puisse trouver le contexte le plus propice d'expression, ou de silence. L'injonction à « parler » est souvent source d'angoisse, facteur de blocage. A aucun moment de l'évaluation, nous n'avons rencontré de jeunes en total repli linguistique, au contraire beaucoup de jeunes ont montré des ressources inexploitées qui mériteraient d'être soulignées et ultérieurement cultivées... Le chantier construit un contexte tel que quelle soit l'intelligence dominante de chacun, toutes peuvent être sollicitées.

Enfin, si la question linguistique est si ouverte sur les chantiers (ce sont principalement les adultes qui sont « handicapés » à cet égard), on peut postuler que le partage et la réciprocité y sont aisés car, comme le relève Amin Maalouf « Si celui dont j'étudie la langue ne respecte pas la mienne, parler sa langue cesse d'être un geste d'ouverture mais devient un acte d'allégeance et de soumission »... (*Identités meurtrières*, 1998).

LA PEDAGOGIE DE CHANTIER

La pédagogie de chantier est une forme de pédagogie de projet, laquelle a conquis une place importante dans les dispositifs qui visent toutes les formes d'apprentissage : linguistique, culturel, citoyen, de nouvelles compétences métier, tout en suscitant et en mobilisant des capacités coopératives et un vivre ensemble. *Ce sont les contextes créés qui génèrent la motivation³⁸ d'apprendre*, ce que le pédagogue Paulo Freire appelait les « situations-défi ». Et c'est bien de défi pédagogique dont il s'agit là, postulant que des jeunes de trois ou quatre nations qui ne se connaissent pas vont créer œuvres communes sur un temps limité, œuvres réceptionnées et fêtées comme telles par des personnalités à l'issue de chaque chantier.

Il y a unanimité, ça marche ! Mais comment ? On ne reviendra pas ici sur les la méthode et la pédagogie telles qu'elles ont été développées par les promoteurs du projet dans leurs approches respectives, méthodologique et pédagogique, on s'attachera à conceptualiser les pratiques de terrain développées dans les quatre pays du programme pour en dégager les grands traits en les rattachant, notamment, aux principaux courants pédagogiques voisins.

³⁸ Lors du premier chantier expérimental, l'équipe d'Héphata exprimait sa position quant à la motivation : elle vient en faisant et en marchant, commencer est le début de la « motivation »...

On retiendra ici la création, à l'instar de la démarche de Freire, de situations existentielles caractéristiques qui vont jouer le rôle de « défis » à différents niveaux, personnels et collectifs. Contrairement à ce que pourraient imaginer des observateurs non avertis, la situation a été codifiée très précisément, ses éléments dosés, ses étapes soigneusement construites suivant une thématique (environnementale, développementale, etc.) qui caractérise le chantier dans toutes ses composantes. C'est la condition de la bonne marche du chantier bien sûr, mais surtout d'une « décodification » par les stagiaires, individuellement et collectivement avec le soutien des encadrants et des animateurs.

La réussite du processus tient à la cohérence de l'ensemble de la démarche mais aussi aux qualités singulières des encadrants. Or, tout encadrant n'a pas nécessairement le recul critique et analytique de ses propres pratiques pour être bon pédagogue. Ce qui suppose, devant l'hétérogénéité des sujets en présence, de conjuguer plusieurs approches sollicitant différentes formes d'intelligence, différentes fonctions cognitives et même affectives. Car il s'agit à la fois de savoirs à découvrir, voire à acquérir, mais aussi de « rapport au savoir » entretenu par chaque sujet singulier au sein d'une collectivité. C'est ce qui justifierait d'une courte formation commune des professionnels de chantier. On y reviendra.

La pédagogie du chantier est aussi « pédagogie du détour »³⁹ et pédagogie créative, et l'on mesure après cette expérience de trois ans combien pouvaient être bénéfiques le détour pédagogique et les décentrement géographique, pratique, linguistique et culturel.

Le détour pédagogique passe également par le décentrement linguistique amené à déjouer les clôtures de langage véhiculées tant par l'appartenance communautaire que par le modèle télévisuel. En ce sens, le décentrement linguistique permet un aller-vers d'autres cultures, un dépassement de l'entre-soi et, on peut en faire l'hypothèse, plus loin, une émancipation des peurs et des stéréotypes langagiers.

Par ailleurs, la coalescence de supports démonstratifs (gestuel, tableaux en plusieurs langues, plans, etc.), faisant appel à toutes les ressources cognitives, sensorielles et affectives, offrent le double avantage de permettre une réassurance et un renforcement cognitif. Mais parvenir à ce résultat suppose de la part des encadrants la capacité de déconstruire chaque acte professionnel (ou autre) en séquences et la faculté de saisir chez chaque jeune l'entrée cognitivo-affective la plus favorable. La préparation des ateliers de chaque chantier oblige à faire à chaque fois ce travail de conception, déconstruction pour une reconstruction pensée pour des publics donnés, en un temps donné, etc., ils se présentent par conséquent *naturellement* pour les jeunes reçus.

Les chantiers présentent également pour atout une pédagogie par essai-erreur, sans jugement dépréciatif, sans lien avec la pédagogie scolaire dont la plupart des jeunes gardent de terribles souvenirs personnels. Ici, la finalité est d'aller au meilleur de soi, de ses capacités, sans souci de classement. Des jugements de niveaux opèrent de façon subtile mais, nous

³⁹ TOMKIEWICZ S., L'adolescence volée, Calmann Lévy, Paris, 1999 ; « La pédagogie du détour » in Actes du colloque Perspectives de réussites au-delà des insuccès scolaires, Bordeaux, NRDP, 1984 (4 vol.).

semble-t-il, plutôt bénéfiques aux jeunes ; les progrès enregistrés par les jeunes vont souvent au-delà des attentes.

Dans ce que nous avons pu observer des sensibilisations professionnelles, les erreurs que peuvent faire les jeunes, plus que des « fautes », assurent une fonction indicielle, révélatrice d'un cheminement cognitif, d'un mode d'acquisition singulier, même si ce n'est pas celui attendu par le formateur.

Dans la pédagogie de chantier, enracinée dans les pédagogies dites nouvelles et dans certaines formes de pédagogie de projet, le rôle de « formateur » est fondamental et multiple, difficile, car il ne doit pas être le maître suprême du projet à réaliser à tout prix pour être montré. Il est à la fois professeur, encadrant, animateur et doit parfois savoir se situer en « maître ignorant » pour laisser place aux aptitudes des stagiaires. Hormis les productions issues de la familiarisation avec des métiers, généralement bien maîtrisées, d'autres productions pourraient être réalisées, notamment issues de la formation à l'Europe. L'une et l'autre, associée au « vivre ensemble », également substrat de citoyenneté, pouvant figurer trois éléments de validation du module eurochantier.

OU LE REEL ET LE SYMBOLIQUE SE COMPOSENT

Les activités culturelles confiées aux « animateurs interculturels » ont été, dans leur grande majorité, appréciées par les jeunes, celles qui leur permettaient de découvrir des pans d'histoire propre à une région, un pays ou à la conciliation des mémoires après les guerres, enfin celles qui avaient trait à l'écologie, au développement ou à la protection de la nature.

Plus la préparation des stagiaires au chantier est approfondie quant au pays hôte (langue, culture, géographie, folklore, musique, architecture, etc.), plus les jeunes manifestent une forte attente culturelle, leurs formateurs également. « Nous avons apporté une guitare, préparé des morceaux à jouer, réalisé un film pour faire connaître aux autres groupes notre contexte de travail et notre environnement, comme il avait été demandé. Nos jeunes étaient fiers de montrer ce qu'ils avaient préparés ». Tout contretemps rendant impossible ces manifestations culturelles étant d'autant plus mal vécu.

Ceci confirme la force des aspirations, sensibilité, valeurs, ressources et attentes des jeunes, fussent-ils jugés « démunis » et la fierté qui est attachée à toute réalisation individuelle et collective. Contrairement à ce qui est souvent énoncé, rien ne passionne plus les jeunes que les enjeux intellectuels forts. Certains formateurs ont pu juger que les contenus culturels et la formation à l'Europe était très difficiles à faire passer auprès de jeunes de « culture générale faible », qu'il fallait les « faire passer » de manière légère, ludique et dynamique pour éviter de confronter les jeunes « aux échecs passés ». Les expériences ont montré que lorsque les conditions sont créées avec des personnes connaissant particulièrement bien et passionnément leur sujet, les jeunes s'en emparent, participent au débat, en sortent « remués »... Exciter et soutenir l'intérêt des jeunes nécessite de la part de formateurs qui n'ont peut-être pas un accès facile à la culture ou une conviction dans la construction européenne une formation *ad hoc* mais également un changement de regard et de perspective car il s'agit bien de se dégager

d'une pédagogie du simplisme. Pédagogie que pourfendirent Bernard Charlot et son équipe ESCOL de l'université Paris 8, qui fait que sous prétexte de s'adapter à des jeunes en situation difficile, on ne leur fournit que des savoirs dans lesquels il n'est d'autre enjeu que des enjeux de type scolaire (qui, effectivement les ont fait échouer), donc incapables de mobiliser leur énergie et leur désir. Dans les exigences à l'égard de « ces » jeunes on confond trop souvent enjeux intellectuels et niveaux de complexité des connaissances à mobiliser selon des étapes.

Plus généralement, il a été rappelé lors d'une session coopérative d'expertise⁴⁰ l'importance de la formation professionnelle des acteurs dans le type de démarche expérimenté. Les productions « métier » ont toutes été menées à bien, au-delà même des prévisions et ont pu être réceptionnées en donnant toute sa force au symbole de réussite coopérative et citoyenne. En revanche, il n'en a pas été toujours de même des activités culturelles dont certaines n'ont pas vu le jour (montages photographiques, journal, etc.). Si la liberté d'expression et de création est importante, on ne peut se satisfaire d'un spontanéisme dans la réalisation. La production culturelle et artistique a les mêmes exigences que celle des métiers. La production « spontanée » donne des résultats rarement estimables, peu valorisables qui, par conséquent, renforce en retour la mauvaise image que nombre de jeunes entretiennent d'eux-mêmes. Les difficultés techniques doivent être encadrées pour parvenir à une réalisation estimable et attractive pour tous. En outre, les projections sur les jeunes de convictions culturelles ou idéologiques ont parfois développé des connivences à caractère ethnique antagoniques avec l'esprit d'une citoyenneté partagée. Une grande vigilance devra présider à la sélection d'animateurs formés, maîtrisant les outils de leur métier et capables de distanciation. Tous devraient pouvoir bénéficier (animateurs et formateurs) d'une formation commune comme antidote à ces risques.

Dans cette alchimie particulière du chantier, les œuvres réalisées doivent avoir une valeur symbolique et reconnue, et pour chacun des participants un équilibre doit être trouvé entre tâches nobles et tâches répétitives et subalternes. Si, le plus souvent, les stagiaires ont pu choisir leur centre d'intérêt et leurs pratiques, et les encadrants ont pu équilibrer leurs différents ateliers, quelles exceptions ont été enregistrées et, parfois, corrigées. C'est ainsi que jeunes et encadrants français remarquèrent sur un chantier qu'un jeune noir membre de leur groupe était cantonné au balayage, alors que tous les autres membres de l'atelier pouvaient s'expérimenter à tour de rôle au maniement des machines électriques.

On a pu remarquer à quel point les jeunes entretiennent un rapport difficile à leur propre image. Lors des chantiers, la photographie a joué un rôle dépassant la simple récolte de souvenirs à engranger, la pédagogie de chantier restaurant parfois par la création des œuvres communes un rapport narcissique pourtant bien conflictuel. On trouve ici une analogie avec les analyses du Pr. Stanislas Tomkiewicz à propos de la pédagogie développée à l'école de Vitry (recevant des adolescents rejetés de tous). Il brosse l'impact du rapport des jeunes à leur représentation d'eux-mêmes, après la réalisation de plusieurs films : « Le cinéma permettait

⁴⁰ Ministère de la Jeunesse et des sports, Paris, vendredi 18 août 2006. Etaient présents l'inspectrice générale chargée des échanges européens, un responsable de l'ingénierie de formation du ministère, un professeur en sciences de l'Education (Paris 8), la responsable régionale (IDF) de la formation professionnelle du ministère, la responsable de l'évaluation des PRAPS à la Direction générale de la santé, ainsi que deux responsables de formation d'animateurs en instituts de formation (Ile de France).

de renverser l'image de « mauvais objet » qu'ils ont si souvent. Toute réussite dans un domaine reconnu et valorisé par la société remet en état de narcissisme les « bons à rien », leur permet de penser qu'ils pourront peut-être se manifester autrement qu'en faisant du bruit, un casse, des actes violents ou idiots. A travers une satisfaction narcissique partagée, ils acquéraient l'esprit du groupe, de « corps », le sens de la solidarité »⁴¹.

De même que les moments importants du chantier sont ponctués par des rituels qui acquièrent une force remarquable par leur charge émotionnelle et symbolique qui perdure au-delà des chantiers. C'est dans le cas de jeunes aux parcours les plus déstructurés que l'on observe les plus rapides adaptations et le besoin exprimé de ce type de structuration - même sur un temps court. Leurs cadres de vie sont déstabilisés par la métamorphose du rapport au travail, ils s'effacent dans un contexte où les jeunes d'une part, sont privés des rites initiatiques qui marquaient les étapes d'intégration, peuvent se soustraire à toute inscription dans ce qu'il était convenu d'appeler l'« ordre social » et, d'autre part, ne peuvent se reconnaître dans l'identité sociale forgée par le type de rapport au travail issu de la génération précédente. Ils se retrouvent dans des espaces existentiels incertains. Le contexte de chantier est à la fois très ouvert sur des possibles, mais également très structuré et structurant, l'une et l'autre de ces dimensions n'étant pas antagoniques.

CULTURES ET TRADITIONS

C'est en valorisant les richesses respectives de chacun que peut se construire un « monde commun » qui participe au respect de la multiplicité d'appartenances (poly-identités), peut-être un premier rempart aux passions qui conduisent aux « identités meurtrières »⁴². si bien décrites par Amin Maalouf (1998). Métisse et citoyen, tel serait l'enjeu. Le métissage n'est plus un phénomène exotique qui serait réservé à l'Afrique ou l'Amérique latine mais un fait commun ordinaire et généralisé. On a déjà relevé à plusieurs reprises que, paradoxalement, l'identité est plurielle, chacun activant avec plus ou moins de succès l'une ou l'autre de ses composantes selon les moments et les contextes. Le revers de cette difficile gymnastique de l'esprit - penser plusieurs mondes à la fois - est le regain d'ethnocentrisme. Comme le relève Gruzinski, « les gens n'ont pas encore appris à avoir plusieurs points de vue, c'est très difficile. Les gens préfèrent le blanc et le noir, le bon et le mauvais, moi et l'autre. On doit apprendre que nous sommes aussi l'autre... ». On doit également se familiariser avec l'incertitude et l'aléatoire, « complexité, imprévu et aléatoire paraissent [...] inhérents aux mélanges et aux métissages »⁴³.

Outre les langues et leur métissage singulier, cultures et traditions se frottent au décours de la vie quotidienne des chantiers. Temporalités et rythmes de vie propres jouent un rôle transitoire. Si les lever, coucher, repas varient considérablement entre les régions des pays représentés, très vite les rythmes s'accordent dans une connivence sans frontière. En

⁴¹ Stanislas Tomkiewicz, *L'adolescence volée*, Hachette littératures, Calmann Lévy, 1999, p. 149.

⁴² MAALOUF M., *Les identités meurtrières*, LGF - Livre de Poche, 1 février 2001.

⁴³ GRUZINSKI S., *La Pensée métisse*, Paris, Fayard, 1999, p.5.

revanche, la nourriture joue un rôle clé sur chaque chantier, rendant compte de la force symbolique attachée à ce besoin fondamental qui diffère selon les peuples, les groupes sociaux, les sexes, les groupes d'âge, etc., qui modèle nos échanges. On ne compte plus les travaux montrant la cuisine comme conception du monde, forme de codification et de système où s'allient écologie, conservation et cuisson des aliments, modes de vie familiaux, forme des repas, religion et tabous, conception de la commensalité. Parmi les moments forts de convivialité, les repas ethniques préparés par les jeunes eux-mêmes ont montré leur attachement à des racines régionales et familiales mais aussi leur connaissance et leur compétence dans la réalisation des mets (qu'ils ne feraient que rarement sinon jamais à la maison !), et le plaisir du partage.

Sur les chantiers, toutes ces dimensions s'expriment avec force. Si la nourriture « de l'autre » est source de curiosité et de découverte, cette dernière n'est pas toujours heureuse, notamment dans le lien entre le « cru et le cuit ». C'est ainsi qu'un groupe fut regardé comme particulièrement râleur alors qu'il manifestait son dégoût pour des viandes jugées servies crues... Pour d'autres, les assurances de pouvoir respecter des interdits alimentaires culturo-religieux plus ou moins affirmés, prenaient parfois l'allure d'une revendication ethnicisée plutôt que religieuse... au vu des transgressions par ailleurs sur l'interdit d'alcool et autres « plaisirs » illicites ! Les repas ont toujours représenté des espaces spéciaux de resserrement et de convivialité, rappelant combien peuvent être nécessaires ces moments ritualisés qui, pour un certain nombre de jeunes aux vies déstructurées, en redécouvraient les vertus et les plaisirs.

Des protestations et même des grèves ont parfois ponctué la difficulté d'adaptation de certains qui se sentaient lésés avant de saisir qu'il s'agissait seulement de différences culturelles. D'autres avaient prévenu tout risque avec des stocks embarqués du pays d'origine et une auto-organisation financière de gestion de « vivres ». Pour d'autres enfin, la « débrouille » prévalait... avec partage ! C'est aussi ce qui a mis à jour de fortes disparités de moyens entre jeunes, entre pays, et entre systèmes d'accompagnement qui devront faire l'objet d'une attention particulière. En effet, les différences socio-économiques des pays représentés ont été très présentes lors des débats avec les jeunes et dans le vécu partagé.

On se rappelle la première journée de débats citoyens dans le cadre de la formation à l'Europe (premier chantier expérimental, Schwalmstadt, Allemagne) qui a montré combien les questions sociales, économiques, d'accroissement des inégalités, etc., étaient au cœur des préoccupations des jeunes avec celles des conditions de travail. Ultérieurement, avec l'arrivée des thèses sur les chantiers, ces mêmes questions étaient abordées au regard des moyens comparés des uns et des autres, avec un sentiment parfois d'injustice. Mais si les chantiers ont été traversés par ces questions, celles-ci ne se sont jamais révélées agressivement conflictuelles.

La mixité de va pas de soi, certains groupes restent plus confinés que d'autres dans un entre-soi qui semble plus lié à des formes de prises en charge, peut-être trop de proximité entre jeunes et encadrants, qui le conditionne, peut-être une projection des fragilités de « ces jeunes-là ».

Certains de nos experts⁴⁴ ont relevé que le plus souvent les positionnements face à ce type de situations déstabilisantes oscillent entre relativisme et abandon de toute perspective d'universalité ou universalisme crispé et dogmatique. La singularité des chantiers et, notamment, l'expérimentation d'une citoyenneté démocratique, offrait un espace d'analyse fécond pour observer *in vivo* les apories résultant d'un monde où les jeunes appartiennent de plus en plus à des communautés différentes, où les choix pédagogiques peuvent (ou non) infléchir la crispation identitaire, permettant de se découvrir ensemble participant d'une même société. Or, la réussite des chantiers est, aux dires de ces spécialistes, fondamentale en ce domaine qui, sans aplanir les différences, créent les conditions de vivre ses ressemblances et ses potentialités partagées. Comme le relevait Philippe Merieu qui longtemps milita pour le droit à la différence, fondamental historiquement, « ... aujourd'hui ce droit n'a de sens que s'il s'inscrit sur le droit fondamental à la ressemblance. Il n'y a de différence pensable qu'à partir du moment où on se vit comme identiques, parce que participant à la même "humanité" »⁴⁵. selon l'expression d'Albert Jacquart. Soi et l'autre de soi, la personne et le personnage, est une préoccupation constante des jeunes rencontrés « Est-ce que tu es ce que tu apparais ? », y compris dans la provocation à l'égard des adultes.

Certaines situations sont des accélérateurs de crises ou de risques. On ne doit pas idéaliser les relations entre les groupes qui peuvent s'envenimer brutalement, le plus souvent à l'occasion de joutes sportives organisées peu judicieusement en oubliant de mêler les groupes nationaux... d'où un drapeau national quel que peu malmené ou encore des manifestations bien peu sportives, réactivant de vieux démons identitaires. L'histoire a montré que la culture ne libère pas de la barbarie, pas plus qu'elle permet d'accéder à plus de civilisation... un peuple des plus cultivés a enfanté la barbarie nazie. Ce fut aussi l'illusion de l'Aufklärung de penser que la culture conduisait au progrès et nécessairement au bien.

En ce sens, travailler la citoyenneté est fondamental car c'est aussi montrer par une construction commune en quoi la loi peut libérer, notamment de la barbarie. On se rappelle les sept tribus d'Athènes sur lesquelles régnait la loi du Talion. Appliquant les lois de Solon, Clisthène l'Athénien⁴⁶ décida d'un espace commun à toutes les tribus, à toutes les communautés, par conséquent une *société* dans laquelle les individus viendraient débattre, surseoir à leur violence devant une instance légitimée devant les sept tribus – que l'on appellera tribunal.

S'il était quelques rugosités du vivre ensemble, les chantiers ont surtout fait la démonstration d'une capacité rapide d'adaptation des jeunes (même en râlant), de la solidarité dont ils savaient faire preuve la plupart du temps, et de leur connivence s'il s'agissait de

⁴⁴ Des ateliers coopératifs d'expertise ont eu lieu les 22 juin, 27 juin et 11 juillet qui ont rassemblé en moyenne une quinzaine de personnes toutes concernées par les démarches conduites auprès de jeunes en difficulté, appartenant à trois conseils généraux, les services jeunesse de la ville de Paris, trois écoles de formation d'animateurs, éducateurs et travailleurs sociaux à travers leurs directeurs adjoint ou chargés de programmes de formation (Ecole Normale Sociale de Paris, Institut de formation de Gennevilliers, institut de formation d'Aubervilliers).

⁴⁵ MERIEU P., Conférence à l'université de Rouen 7 mai 1997.

⁴⁶ Instaurateur des fondements de la démocratie athénienne.

transgression. L'angoisse devenait palpable lorsque survenait une situation délictueuse (pris la main dans le sac !) ou de « jeu » qui tourne mal ! Somme toute autant de signes du passage d'un « entre-soi » à l'« entre-nous », lisible également à travers tous les petits drames des séparations.

L'interculturalité ou la multiculturalité est une des premières caractéristiques du programme. Or, même sur un temps très court - l'étonnement est partagé par les jeunes et les adultes - un mode de vie, une façon de regarder le monde pour le construire s'installe entre les compagnons d'un temps, aux origines multiples, chacun dans sa particularité, participant pourtant d'une construction collective. La pédagogie de projet qui le sous-tend s'est appuyée sur l'hétérogénéité du groupe, vécue par les participants comme une richesse, un terreau d'apprentissages et de découvertes sans cesse renouvelées. Comme l'écrivaient deux de nos expertes : « L'interculturalité implique une avancée de soi vers l'autre, de l'autre vers soi, un changement dans ses représentations, une transformation qui ne peut s'élaborer que dans un processus commun de confrontation à la réalité, à d'autres réalités. Cette acceptation ne peut s'opérer que dans une entreprise menée collectivement, initiée par ses acteurs, prenant une place et un sens dans leur vie, dans un projet construit en commun »⁴⁷. Ces rencontres marquent de manière très profonde les participants placés dans un contexte où se brouillent les frontières entre les langues, les disciplines, les niveaux d'études, les statuts et les rôles.

POTENTIALISER LES APPRENTISSAGES DE CITOYENNETE EN EC

Pour atteindre un véritable niveau d'efficacité citoyenne, les chantiers devront trouver place dans un véritable processus citoyen en amont et en aval. Déjà, en tant que tels, Ils offrent *formellement* trois moments permettant d'articuler un temps de préparation en amont, d'action durant le chantier, réflexif en aval qui peuvent se suffire à eux-mêmes. Plus généralement, on peut considérer les apprentissages acquis durant la formation à l'Europe tant comme « compétences transversales » que comme un savoir-faire et un savoir-être spécifique. Il s'agit dans tous les cas d'une approche multidisciplinaire et transdisciplinaire intégrative des apprentissages distincts, mobilisant des compétences cognitives, affectives, éthiques et sociales.

Plusieurs types de compétences doivent être visés. Les compétences juridiques et politiques⁴⁸ qui recouvrent les règles de vie collective, leur construction démocratique et la hiérarchie des pouvoirs dans une société démocratique. Ces connaissances permettent de générer une conscience critique et de responsabilité des citoyens... à condition de développer la compétence à débattre, délibérer, effectuer des choix, mesurer les conséquences de ces choix. Il s'agit également de connaissances historiques et là des modèles divergents⁴⁹, parfois antagonistes, sont proposés dans les différents pays européens.

⁴⁷ A. Couëdel, N. Blondeau, Dialogues et cultures n°45 juillet 2000, Interculturalité et lien social, un dispositif de rencontres internationales : Le Triangle de l'Ecumeur.

⁴⁸ AUDIGIER F., L'Éducation à la citoyenneté, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 1999.

⁴⁹ SCHNAPPER D., Qu'est-ce que la citoyenneté ? Paris, Gallimard, 2000. On trouve dans cet ouvrage une comparaison des modèles développés en Angleterre et en France. Cf. également la thèse de doctorat : GIROD

La « citoyenneté européenne démocratique », suppose de les exposer et d'en débattre. C'est somme toute assez simple dans le contexte d'Euro-Chantiers dans la mesure où les jeunes sont par leur diversité, porteurs de différents courants, qu'il suffit par le débat de les porter à la connaissance puis à la conscience critique... Ce qui suppose des formateurs particulièrement compétents. Mais il s'agit également d'offrir une lecture du monde actuel et, là encore, les chantiers par leur structure même offrent l'opportunité d'expérimenter au quotidien les différences et de mesurer les convergences entre différents modèles culturels et sociétaux. Au fondement de ces deux types de connaissance à acquérir, le développement nécessaire des capacités d'argumentation, de débat et de réflexivité en liaison avec les fondements de la citoyenneté démocratique et des droits humains que sont la liberté et l'égalité de chaque personne.

Comme on le verra dans le discours des jeunes, justice, respect et dignité sont au cœur de leur révolte, pour ce qui les concerne, mais également leurs parents lorsqu'il s'agit de jeunes issus de l'immigration ou de classes paupérisées. Comme l'a montré Schnapper⁵⁰, le caractère juridique, formel et abstrait de la citoyenneté laisse intouchée la question des inégalités sociétales et de statuts dépréciés de citoyenneté pour certains groupes sociaux. De fortes controverses en ont dérivé entre intellectuels mais, le plus grave, est bien le passage à l'acte de nombreux jeunes dont la violence semble la seule expression possible en absence de démarches citoyennes auxquelles ils ne croient plus.

L'éducation à la citoyenneté suppose également le développement de *compétences éthiques* liées au choix de valeurs. Là encore, la conciliation passe par le débat, le choix éclairé par la connaissance, et la distanciation. Ce que montrent bien les chantiers c'est que la citoyenneté n'est pas réductible à une liste de droits et de devoirs car, concrètement, elle bouleverse des identités. Beaucoup de jeunes qui passent par les chantiers sortent profondément affectés, dans une re-découverte de « soi et les autres » selon des possibles qu'ils n'imaginaient pas. Au retour, on le verra, ils en sont d'autant plus exigeants dès lors que certains ont renoué avec une possibilité de se projeter dans le futur.

Enjeu de citoyenneté et enjeu d'interculturalité sont indissociables en ce que l'une et l'autre posent la question de la place accordée à chacune des cultures dans ce qui demeure trop souvent une *hiérarchie* des valeurs et des espaces séparés. On a souvent banni, surtout en France, l'irruption de signes relevant du domaine privé dans l'espace public, peut-être devrait-on y lire une marque intégrative transitoire ?

La conciliation des « mémoires » (William Thomas) propres aux différents groupes composant chaque nation est un enjeu majeur de la citoyenneté, *a fortiori* si l'on se réfère à une citoyenneté européenne. Le temps et l'espace à partager sont est un véritable enjeu de démocratie et de cohésion sociale, or une constante de l'époque est d'avoir occulté les

M., Les politiques d'éducation à la citoyenneté européenne : Etude comparée France/Angleterre, Sous la direction de Professeur Yves DELOYE, Faculté de droit, soutenue le 13/12/2006, Université de Paris 1.

⁵⁰ SCHNAPPER D., Qu'est-ce que la citoyenneté ? Ibidem.

dimensions du temps et de l'histoire, de n'avoir su constituer la mémoire essentielle à toute inscription sociale, « Coupé de tout projet comme de tout héritage, l'homme moderne éprouve de plus en plus de difficultés à se situer dans la dimension du temps »⁵¹.

J'ai été saisie lors de chaque chantier par ce besoin fondamental exprimé par certains jeunes de se raconter, individuellement et/ou collectivement (on y reviendra), de rassembler les fragments, de trouver un sens à leur existence. Beaucoup rejettent dans leurs propos la notion d'intégration, comme le rejet d'une cartographie de leur vécu qui minimise ou ignore le territoire qu'ils en présentent plus ou moins maladroitement. Le recours à l'histoire, à la réécriture d'une histoire occultée, est le prélude à la réhistoricisation de ces jeunes et de leurs familles, dont on stigmatise par ailleurs le manque de repères.

Les activités interculturelles, le travail sur l'histoire et la mémoire sont le pendant de la formation à l'Europe en permettant que des identités culturelles et des potentialités sortent de l'ombre, que des possibilités s'ouvrent qui permettent une distanciation par rapport aux déterminations familiales et socioculturelles, assurent une fonction d'émancipation symbolique et pratique. Elles engendrent en retour un processus déterminant dans le rapport aux apprentissages, aux savoirs et à l'autonomie : l'autorisation accordée par chaque génération à l'autre de vivre sa propre histoire⁵². La continuité entre générations s'instaure à travers l'hétérogénéité, reconnue comme légitime, des références culturelles de chacune. Une poly-identité (Edgar Morin) peut alors se construire, « reconnaissance d'un ensemble humain dont la singularité résulte d'une hybridation, gage d'une double richesse pourvu qu'elle ne soit pas seulement subie mais assumée d'une manière consciente et créative »⁵³. Ce même auteur constate un recours simpliste et dangereux à la notion d'identité culturelle, confondant deux acceptions sous un même terme. L'une, étroite, qui renvoie à la répétition du même, l'autre qui renvoie à une conception ouverte du « soi », et à la question qui fut posée par Paul Ricoeur : comment être soi-même (personnellement et collectivement) tout en changeant, tout en participant à plusieurs cultures différentes?

De cette distanciation, qui permet également d'établir une passerelle entre « mémoire immédiate » (l'expérience singulière de chacun) et « mémoire exemplaire » (son dépassement par la reconnaissance de ce qu'elle a en commun avec d'autres, afin d'en tirer profit), s'établit le passage entre la sphère privée et la sphère publique. Lorsque Todorov établit cette distinction, il nous donne à penser quant au sentiment d'injustice qui anime nombre d'actes posés par les jeunes aujourd'hui. Il nous faudrait réfléchir sur cette « dés-individuation [...], qui permet l'avènement de la loi »⁵⁴.

⁵¹ BALANDIER G., *Détour, pouvoir et modernité*, Fayard, Paris, 1985.

⁵² CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.Y., *Ecole et savoir, dans les banlieues ... et ailleurs*, Armand Colin, 1993.

⁵³ NICOLLET A., *Femmes d'Afrique Noire en France, La vie partagée*, CIEMI L'Harmattan, 1992, p. 306.

⁵⁴ TODOROV T., « La mémoire et ses abus » *in* *Esprit*, juillet 1993, pp. 34-44.

Enfin, l'éducation à la citoyenneté permet de développer les *compétences sociales* qui recouvrent traditionnellement le « vivre ensemble », la construction de projets communs, la coopération, la prise de responsabilités. Là encore, les chantiers conjuguent ces différents savoir-faire et savoir-être dans la construction même. Les jeunes y sont particulièrement sensibles, beaucoup sortent bouleversés. Les rituels des « aux revoirs » sont des moments particulièrement forts et nombreux sont ceux qui, depuis, ont maintenu des relations... S'il est parfois difficile de leur « enseigner » l'usage des dictionnaires, lorsqu'il s'agit d'envoyer mails et messages en tchèque, tous les outils sont utilisés et la coopération s'instaure très naturellement, même chez les plus « improbables » !

L'apprentissage coopératif stimule la motivation et permet de conjuguer développement de l'autonomie, de l'entraide et de la confiance. La situation de chantier est propice à cet apprentissage coopératif et l'on observe l'extrême facilité avec laquelle la majorité des jeunes apporte spontanément un soutien, souvent avec une finesse et une sensibilité plus aigüe que les formateurs lorsqu'il s'agit de ne pas laisser perdre la face à un des leurs. Ce fut par exemple le cas lorsque des animateurs ayant engagé un jeu basé sur l'écriture, un jeune français s'associa à un autre stagiaire ne maîtrisant ni la lecture ni l'écriture en l'interviewant sur les réponses qu'il apporterait, les écrivant lui-même, suggérant que le premier illustre sa pensée par le dessin – ce qu'il était en mesure de faire. Durant les journées passées à étudier les récits des jeunes pour construire les éléments de leur Portfolio il en était de même. Ce que l'on découvre alors ce sont les ressources et les talents de certains qu'il faut reprendre patiemment pour pouvoir, dans un second temps, les traduire dans les termes adéquats requis par le jargon européen. Le soutien apporté est également un facteur de prise de conscience de ses propres facultés souvent méconnues et le véritable plaisir de ceux qui les découvrent.

Sur le versant des jeunes : paroles et analyses

Le texte analytique qui suit a été construit à partir d'entretiens individuels et d'ateliers coopératifs avec des jeunes des Euros-Chantiers partant de plusieurs sources :

- des temps de récits, individuels et collectifs, à la fois programmés et libres, auprès de chaque groupe national lors de chaque chantier expérimental ;
- des sessions d'évaluation formelle, individuelles et collectives, du chantier proprement dit, portant sur la préparation et le déroulement du chantier. Construits en trois temps : un temps où chaque groupe national se prépare autour de quelques questions fixées avec eux ; un temps d'exposé synthétique en présence de tous les groupes ; un temps de débat collectif ;
- quatre journées passées avec un groupe de français, visant la construction de leur Europass, avec une déconstruction individuelle et collective de leurs parcours, de leurs espoirs, de leurs besoins... ;
- plusieurs demi-journées passées à évaluer dans l'après-coup du chantier ses effets tant sur le plan personnel que social et professionnel (France) ;
- deux journées de rencontres *in situ* des jeunes d'Ephata (Allemagne) et leurs employeurs dans plusieurs contextes d'intégration professionnelle ou de d'entreprises de services développées par Hephata (tiers secteur).

En outre, des ateliers coopératifs d'expertise ont accompagné les évolutions, ponctuellement, durant la dernière année du programme Europe Chantier.

LES RAPPORTS FILLES-GARÇONS

Les groupes de jeunes des pays du programme avaient une certaine homogénéité ethnique et sociale, à l'exception de la France, en majorité formés de jeunes issus de l'immigration et de classes populaires en « cités sensibles ».

Si l'on s'accorde sur une « crise de la citoyenneté » en Europe, on peut également affirmer qu'il y a crise et régression des relations de sexes et de genres, et ce dès le plus jeune âge, l'une et l'autre de ces crises pouvant être liées. Les zones européennes fragilisées ont enregistré simultanément des relations dégradées entre filles et garçons et une aggravation de la paupérisation. Cette situation a entraîné depuis les années quatre-vingt le développement de formes de citoyenneté dites « locales », lesquelles ont prévalu dans les quartiers « sensibles », impulsées par les instances politiques, notamment au travers les « politiques de la ville ». Les « injonctions à participer » faites aux personnes les plus fragiles, dont les jeunes, ont fait

l'objet d'un bilan très négatif en matière de citoyenneté locale en Europe durant la décennie quatre-vingt-dix⁵⁵. Depuis, de nouvelles mesures ont été prises mais, comme le souligne R. Castel « On ne fonde pas de la citoyenneté sur de l'inutilité sociale » : dignité citoyenne, dignité dans/par le travail, dignité des relations entre sexes sont indissociables.

Les chantiers expérimentaux ne faisant pas exception, ils ont été traversés par ces conflictualités relationnelles bien que le contexte de décentrement se montre favorable à des relations plus harmonieuses qu'ordinairement. En outre, les apprentissages sans distinction de sexe ont été particulièrement appréciés par les filles. Les équilibres filles/garçons sont difficiles à trouver, ce qui tient pour beaucoup à la nature des corps de métiers représentés (« physiques » et traditionnellement réservés aux hommes), mais également aux traits culturels variables selon les pays⁵⁶. C'est ainsi que les groupes allemands pouvaient être exclusivement masculins⁵⁷. Les jeunes tchèques émirent le regret du manque de mixité chez les allemands, et se firent très interrogatifs quant aux questions de parité⁵⁸ dans les pays du programme. Il est vrai que pour prendre corps dans les pays membres, les programmes citoyens devront indiquer la voie. Globalement, les filles étaient en minorité sur les chantiers.

Lors de nos rencontres d'expertise (France), une directrice de Direction départementale du travail et un médecin, maire adjoint à la santé d'une grande ville de la couronne parisienne, marquaient leurs inquiétudes et la préoccupation croissante des institutions quant aux problèmes posés par la mixité, sa conflictualité, et les violences relationnelles filles/garçons. Pour le médecin, les chantiers constituent un espace privilégié à la condition d'être plus vigilant à l'égard de la prévention des conduites à risques, ce qui suppose une sensibilisation de tous les professionnels d'Euros-Chantiers qui pourrait faire partie de la formation de formateurs. La partition fille/garçon joue pleinement sur la question de formation et d'emploi, les filles ayant investi et réussi dans les études et dans des champs professionnels qui leur étaient antérieurement fermés, qu'elles ont conquis. Des formateurs firent effectivement état, parfois, de violences verbales et d'intentions moqueuses sur des caractéristiques physiques des filles de la part des garçons. Ces formateurs remarquèrent que celles-ci se produisaient à l'occasion d'ateliers où ces filles réussissaient mieux et plus vite qu'eux, par exemple dans des activités de métallerie.

⁵⁵ JACQUIER C., « La citoyenneté européenne dans les quartiers européens » in Roman, *Ville, exclusion, citoyenneté. Entretiens de la ville, II*, Paris, Editions Esprit, 1993.

⁵⁶ La législation de l'UE sur le principe d'égalité de traitement entre hommes et femmes en matière d'emploi et de travail a été totalement refondée (directive 2006/54/CE du Parlement Européen et du Conseil) et devra être appliquée au plus tard le 15/08/2008. Ce sont également les conditions de citoyenneté des femmes qui sont réaffirmées in DEL RE A., HEINEN J., (dir.), *Quelle citoyenneté pour les femmes ? La crise des États-providence et de la représentation politique en Europe*, L'Harmattan, 1996.

⁵⁷ C'est un sujet sensible de débat entre « l'est » et « l'ouest » en Allemagne in BASIC N., TIETZE Nikola., « La disparition d'une frontière étatique » in *Informations sociales*, n°78, 999, pp.110-121.

⁵⁸ La République tchèque est, depuis son inclusion à l'UE et sa future intégration dans l'espace Schengen, met en œuvre une politique de parité exigeante entre femmes et hommes, notamment sur les salaires, participant à l'ensemble des programmes européens sur la question (les salaires des femmes tchèques restent d'un quart inférieurs à ceux des hommes (Observatoire européen de la parité, décembre 2006).

Pour sa part, la directrice de la DDTE retient des phénomènes qui se conjuguent avec la situation internationale, notamment celle du « communautarisme » : « Dans les années soixante-dix, c'était très fermé. Ensuite, dans les années quatre-vingt quatre-vingt-dix il y a eu une vraie ouverture et, actuellement, on revient vers une fermeture sociétale. Alors que les maghrébins immigrés en France sont de la deuxième et troisième génération, on aurait pu penser qu'ils seraient intégrés. Les ouvertures offertes par les chantiers sont à encourager, et à entretenir dans la durée mais ça c'est déjà plus difficile. »

Les attitudes virilistes et agressives à l'encontre des filles, les bagarres et la survalorisation de la force, le marquage de territoire par l'affrontement, l'insulte ou l'intimidation, ont peu de prises sur les chantiers lorsque le choix de jeunes a été judicieux... ne pas concentrer plusieurs jeunes d'un même quartier sur un même chantier, notamment. On assiste alors à une décrispation viriliste et même à des gestes de tendresse publiques inhabituelles dans les contextes de vie ordinaire. La mixité, « jeunes de ville et jeunes de campagne » est également un facteur de « pacification ».

CHANTIERS : DES SPECIFICITES CONTEXTUELLES

On a insisté sur l'importance de la contextualisation des chantiers comme amorce et consolidation des acquis d'Euros-Chantiers. Les propos des jeunes et de leurs encadrants montrent que les chantiers n'assument pas tout à fait la même fonction selon les contextes nationaux. La situation des jeunes européens « démunis », comme on l'a vu en introduction, est particulièrement préoccupante dans tous les pays membres, pour autant chaque contexte local du programme a imprimé sa spécificité. Allemagne et Tchéquie sont deux exemples contrastés.

L'Allemagne : centralité sur l'emploi et la formation

Comparativement aux autres nationalités du programme, les jeunes allemands bénéficient d'un contexte plutôt favorable faisant partie d'un système mixte où la formation et le suivi tutorial sont particulièrement efficaces, s'inscrivent dans une économie partiellement de tiers secteur, et où la modernisation par exemple du département de menuiserie partie prenante du programme a développé de nouveaux marchés, y compris à l'étranger. La moyenne de placement des jeunes dans les entreprises y est de 60 à 70 % (sur la promotion 2005, 9 jeunes sur 12 étaient placés⁵⁹). De même des entreprises de services ad hoc ont développé de nombreux emplois dans la région pour des jeunes qui ne sont pas handicapés physiques ou mentaux mais qui relèvent d'un statut de « handicapé social », partant de leur bas niveau scolaire, dont les postes sont subventionnés. C'est ainsi qu'ont été développés des services de restauration pour la communauté, pour des écoles. Un centre de formation pour les « bas niveaux » a permis de former de nombreux jeunes en préqualification. Mais ce qui était marquant durant les visites conduites dans les différents contextes professionnels, y compris les magasins ou entreprises accueillant les jeunes, est la consistance, la densité, et

⁵⁹ Entretien avec Meister Klinar, qui dirige le centre de formation en menuiserie de Hephata, 2005.

l'implication sociale dans un réseau socio-économique local. Le triptyque pédagogique constitué par les sociopédagogues, les enseignants de soutien et les Maîtres des différents métiers artisanaux, qu'accompagne une formation centrée sur la personne et des modalités d'évaluation qui laissent place au débat contradictoire avec le jeune lui-même, contribue notablement à un accompagnement sécurisant de grande qualité.

Le « système de transition organisé », sous-tendu par le « système dual » est précisément né de la forte coopération entre les entreprises, les partenaires sociaux, les Länder et l'État, conduisant à assurer un ajustement en deux étapes par allocation des jeunes dans les formations (dans l'apprentissage dans le cas du système dual), puis allocation des jeunes dans les emplois, ce qui permet – contrairement à la France – une combinaison plus harmonieuse entre statut d'élève et statut d'actif. Pour les populations les plus fragiles, la « transition » ne va pas de soi, notamment les populations jeunes issues de l'immigration sont à l'instar de la France soumises à une majeure discrimination. Comme on a pu le voir, l'expérience vécue en Allemagne par de jeunes français « des quartiers sensibles » les a immédiatement touchés par la solidité d'accompagnement et d'encadrement dans ces deux domaines, qu'ils disaient n'avoir pas connu en France.

La Tchéquie : une appétence pour l'Europe et la citoyenneté

Parmi les nationalités représentées, les tchèques nous semblent avoir été ceux pour lesquels l'appétence pour l'Europe a été la plus forte, qui furent plus exigeants quant à leurs attentes et intéressés par les enjeux citoyens et culturels. Ils bénéficièrent d'une préparation approfondie et pluridisciplinaire qui montre l'importance que la préparation apporte à l'intérêt durant le chantier pour les questions de citoyenneté. L'exemple a été donné par la préparation des EC par l'institut tchèque de formation. Le contexte le permettait puisque la démarche a été intégrée durant plus d'un mois à la formation générale de tous les élèves de l'institut⁶⁰ et, seulement, à la quinzaine qui a été finalement sélectionnée. Tous purent être préparés aux enjeux de la mobilité européenne et des Euros-Chantiers, ensuite pris en main par le professeur de langues. Les éléments d'histoire, d'économie, de géographie et de culture du pays hôte étaient apportés par un professeur d'histoire. Les élèves furent interrogés sur leurs connaissances initiales et leurs acquisitions. Vinrent ensuite les questions de sécurité et de transports (longs et lourds), pour finalement mobiliser les parents et leur part de responsabilité dans l'aventure.

Les questions sociales ont été constamment une préoccupation des jeunes tchèques. Leur sensibilité est aussi alimentée par les transformations profondes et rapides qui affectent leur pays : la transition vers l'économie de marché a eu pour corollaire l'augmentation du chômage, de la pauvreté et l'irruption de problèmes qui portent atteintes aux groupes les « démunis » de la nation, dont les jeunes et les enfants⁶¹. Les jeunes tchèques participant au

⁶⁰ L'école reçoit des jeunes à partir de 15 ans (après le collège) pour 3 années d'apprentissage. Il peut également y avoir des élèves souhaitant préparer le bac en plus de leur diplôme d'apprenti, soit deux années supplémentaires (20 ans).

⁶¹ Les instances internationales s'en font l'écho, manifestant une inquiétude : ONU, CRC/C/15/Add.81.

programme étaient particulièrement sensibles à la place que pourrait prendre leur pays dans l'UE, tout en ayant conscients des écarts économiques et sociaux. Contrairement aux autres groupes de jeunes, beaucoup étaient déjà diplômés mais devaient se former à un second métier pour espérer un emploi. Tout comme certains formateurs avaient également plusieurs activités (trois pour l'un d'entre eux). On a déjà relevé les fortes disparités économiques entre groupes nationaux.

Les questions environnementales furent également au coeur de leurs préoccupations, critiquant l'éducation à l'écologie dispensée par une maison de l'environnement, jugée en deçà des réponses qu'exige l'urgence de ces questions, ou ne comprenant pas que le « tri sélectif » ne soit pas une pratique banalisée.

La question de parité a été un sujet soulevé par les jeunes filles et garçons de ce pays en lien aux autres Etats membres, question qui fait également l'objet d'un programme national engagé par le Ministère du travail tchèque doublé d'une vaste campagne sur la parité dans tous les aspects de la vie quotidienne. La République tchèque participe désormais à différents programmes européens et, depuis l'engagement de l'institut au programme Europe Chantier, l'institut participe à trois nouveaux programmes européens.

On relèvera enfin que l'éducation à la citoyenneté a été très marquée par les transformations politiques et idéologiques du pays sur le plan des méthodes et des contenus. L'ensemble du système éducatif est mobilisé⁶². 2002 voit la planification d'un Plan d'action national jusqu'en 2010. Des compétences clés sous-tendent la réforme ou « aptitudes à la vie quotidienne⁶³ », d'où résultent six compétences : apprendre à apprendre, résoudre des problèmes, communiquer avec efficacité, compétences sociales et interpersonnelles, compétences civiques, travailler efficacement et coopérer avec les autres. Autant de compétences et de valeurs sous-jacentes qui font partie de la pédagogie et la méthodologie des EC...

FRANCE : PARCOURS FRAGMENTES ET DOULOUREUX

Les jeunes français, en grande majorité, appartenaient à des quartiers « sensibles », leurs trajectoires évoquant le plus souvent des expériences de « décrochage scolaire » et l'on peut très vite entendre leur besoin d'un véritable accompagnement tutorial et parfois psychologique à penser sur la durée. Tel qu'ils le racontent, leur décrochage peut être lu comme un autre versant *de la violence, celle exercée par le sujet contre lui-même et contre son propre devenir, faute d'alternative*. L'école a été perçue et vécue comme un lieu d'échec et de rejet dont la conséquence a été un rejet par l'école, ainsi que l'ont montré M. Choquet et S. Ledoux⁶⁴ dans leurs différentes études sur les adolescents, surtout des adolescents en quête

⁶² Livre blanc, Ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports, 2001.

⁶³ Eurydice 2002, « *Les compétences clés : un concept en développement dans l'enseignement général obligatoire* ».

⁶⁴ CHOQUET M, LEDOUX S. Adolescents : Enquête nationale. Paris, Editions INSERM, 1994.

d'identité. Ils avaient pour caractéristique d'être atteints dans leur dignité, de se sentir dévalorisés, en perte de confiance, habités par un sentiment d'échec qui les mettait en situation d'échouer répétitivement dans les propositions qui leur étaient faites.

Leurs récits montrent que ces situations sont à la croisée de plusieurs facteurs : une scolarité défaillante d'où résultent échecs et démotivation, des difficultés de socialisation avec les pairs, les enseignants, une multiplicité d'acteurs en insertion, et une histoire familiale compliquée. Ce qui marque est l'impossibilité à trouver sur leur chemin un « tuteur de développement (Cyrulnik), dont *tous les entretiens avec les jeunes attestent* (dans leurs propres termes).

Ils parlent des différences entre « l'école » où ils ont échoué et les apprentissages sur les chantiers, évoquant toujours *la relation différente aux formateurs*, le « respect », maître mot qui recouvre à la fois le sens premier du mot mais également une dimension presque affective de la relation, défiance dans le premier cas, confiance dans le second. On connaît la force de la dimension affective dans le travail pédagogique qui partage usuellement « bons » élèves n'ayant pas besoin de cette dimension médiatrice pour accéder et jouir des connaissances et les « autres » qui y seraient particulièrement sensibles. Or, la dimension affective est souvent rejetée comme un signe de faiblesse et une dévalorisation du savoir pour lui-même et par lui-même.

En outre, ils subissent de plein fouet les discriminations à la formation professionnelle et, ultérieurement, à l'embauche. Ils évoquent le fait, banal, de trouver un stage, parcours du combattant. Dès la seconde, ils sont pris dans une situation inextricable : le stage est obligatoire, pas de stage, pas de poursuite d'études. Certains ont pu trouver une école pour une formation par alternance, mais pas d'employeur. Là encore, les discriminations raciale, géographique et de genre sont très sensibles. D'autres, enfin, refusent catégoriquement (et souvent leurs parents également) cette voie préconisée par des « orientateurs ». Mais la marque discriminatoire – ce sont majoritairement les enfants issus de l'immigration (ou de quartiers « sensibles ») qui se voient le plus régulièrement et significativement rejetés – déborde le strict domaine des études. Les dommages sont mal mesurés dans leurs multiples aspects, y compris sur certaines formes de violence et de déviance.

L'absence de solution scolaire dès lors que les jeunes ont plus de 16 ans ou ont déjà une qualification de type CAP BEP préfigure l'errance pré professionnelle de tous les dangers. Pourtant, pour la plupart de ces jeunes, ces accidents de parcours étaient prévisibles, soit parce que la situation scolaire de l'élève le laissait augurer, soit parce que le travail d'orientation reposait sur des bases précaires (mauvais choix, inadéquation profil/filière, orientation par défaut, étroitesse du choix de filière, problème de comportement tout au long de l'année, démission).

Leurs discours sont durs lorsqu'ils évoquent leur séjour, abrégé par leurs comportements, dans ce qu'ils qualifient de « classes poubelles » en tant qu'« élus » de classes très « colorées », avec « peu de gaulois ». Ils reconnaissent avoir alors adopté un comportement exécrable, arrêtant de fournir des efforts, précisément pour avoir basculé contre

leur gré dans ces filières. Des mécanismes bien connus sont à l'œuvre de « prophétie qui se réalise ». L'inversion du processus est possible par la pédagogie développée sur les chantiers.

Ces questions ont fait massivement retour lors de nos ateliers coopératifs de jeunes, esquivant presque la finalité première qui était celle de reconstruire leurs trajectoires pour construire un portefeuille de compétences ! Ce travail réactiva la souffrance. Ils s'étaient prêtés à ma requête de préparer et *écrire*, d'une fois sur l'autre, comme cela leur venait, toutes les expériences, formelles et informelles qu'ils avaient vécues. Ensuite, durant les ateliers, nous les reprenions collectivement pour les transformer en aptitudes, compétences, savoir-faire, savoir-être (savoirs sociaux), etc. Mais pour quelle finalité ?

Les récits, à quelques exceptions près, surprenaient par la souffrance exprimée, souffrance de ne pouvoir se projeter dans une vie sociale par le travail, acquérir un logement, penser une vie de famille, de « soutien de famille, penser la paternité ; autant de besoins exprimés ; besoins somme toute conventionnels mais jugés inaccessibles.

Leur lecture des situations était viriliste, sorte de stratégie de conjuration des peurs qu'ils énoncent (chômage, racisme, non-droit), « l'ensemble constitué de ces conduites défensives et leur indexation à la virilité permettent une maîtrise de la peur »⁶⁵, constatait également Dejourn. Les relations filles/garçons s'expriment à travers une violence verbale qui montre combien la hiérarchisation des rapports qui structuraient le masculin est bouleversée. La centralité du travail est patente. Mais les entraves au travail et aux attributs d'appartenance vicariale qui en dérivent habituellement peuvent alors s'inscrire dans un univers délictuel.

Les jeunes font alors référence à d'autres formes de sociabilité, d'échanges monétaires et symboliques qui construisent une conception déviante de la réussite sociale - souvent comme seule liberté concevable. L'économie illicite qui se développe dans les quartiers paupérisés s'inscrit dans des milieux qui se constituent une organisation sociale, des règles, des rôles, des statuts et une loi non écrite à la fois repère et enfermement. En un sens, elle réalise paradoxalement une « économie solidaire » régie par les « valeurs » cardinales propres au néolibéralisme : « capacité de planifier et prises de risques, sens du défi et de la débrouille, désir d'enrichissement et quête d'un statut social reconnu »⁶⁶, auxquelles s'ajoutent l'agressivité, la violence et l'esprit de compétition.

Leur conscience du basculement toujours possible au retour des chantiers est aigue et explique leurs attentes très fortes. Les missions locales pourraient assurer un rôle encore plus

⁶⁵ DEJOURS C., *Souffrance en France, la banalisation de l'injustice sociale*, Paris, Le Seuil, 1998. DEJOURS C., 2000, « Différence anatomique et reconnaissance du réel dans le travail », *Cahier du genre*, n° 29, pp. 101-125.

⁶⁶ WACQUANT L., « Le gang comme prédateur collectif », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 101-102, mars 1994, cité par Jean-Pierre Garnier in « Liberté, urbanité, sécurité », *Politis - La revue*, juin-juillet-août 1995, p. 53.

fondamental en direction de ces jeunes-là au retour puisque ce sont elles qui, partenaires du programme, ont été pourvoyeuses des jeunes français sur les chantiers⁶⁷.

Les ateliers coopératifs de jeunes français

Premier constat : contrairement à ce qui est véhiculé souvent de l'incapacité des « jeunes » à se poser, se concentrer plusieurs heures sur des questions qui mobilisent intellectuellement, quels qu'aient été les contextes et la durée des sessions de travail, nous étions dans une atmosphère attentive et conviviale, les jeunes se saisissant de toutes les opportunités offertes pour parler, se parler, parler d'eux-mêmes, bien au-delà de ce qui était programmé ou attendu dans le cadre du programme Leonardo.

Second constat : nombre de ces jeunes révèlent au travers de leurs récits un état de profonde « solitude », souvent de « déprime », pour certains de dépression (soignée ou non). Pourtant, contrairement au constat d'anomie des « quartiers sensibles » et des populations « démunies », ces jeunes sont suraffiliés au plan communautaire bien que montrant une désaffiliation au plan social. Contrairement à l'opposition classique communauté/société (Gemeinschaft/Gesellschaft), des formes de sur-communautarisation, suraffiliation, se développent accentuant le phénomène de désocialisation et la perte du « monde commun »⁶⁸. On comprend alors mieux les propos de jeunes en retour de chantier qui ne savent comment s'extraire de ces contextes pour prendre un nouveau départ.

Troisième constat : à l'origine de cette partie du travail, il s'agissait de mesurer la validité et les conditions à créer pour que des jeunes français du programme construisent leur « passeport européen », ainsi que le suggérait l'Agence Leonardo da Vinci. Tous se prêtèrent au jeu avec une certaine excitation qui m'étonna, et ce qui ne devait être qu'un exercice s'est révélé une véritable expression du désarroi et du mal-être de ces grands gaillards si vulnérables, représentant un univers de jeunes mâles mal dans leur peau.

La plupart de ces jeunes étaient sortis prématurément de lycées professionnels, oscillant entre quête de petits boulots auprès de missions locales, « bricolages » divers et

⁶⁷ Rappelons le caractère radicalement novateur de ces structures dans sa conception, alliant insertion professionnelle et sociale, opérant par « discriminations positives » pour les jeunes sans qualification, les jeunes filles et les immigrés de la seconde génération, souhaitant relever dans un même mouvement le défi technologique en formant ces jeunes dans des secteurs de pointe. A une logique reposant sur l'échec, la sélection, on en opposait une fondée sur la réussite, la « confiance », l'« autonomie » et la « capacité créatrice des jeunes ». Leur pédagogie ou, à tout le moins, celle de leur fondateur Bertrand Schwartz rappelle trait pour trait les principes développés sur les chantiers. Cf. SCHWARTZ B., *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes*, Paris, La Documentation française, 1981. Egalement, « *Moderniser sans exclure*, Paris, La Découverte, 1995.

⁶⁸ ZECCA M., « Rencontre avec Robert Castel » in *Ville-Ecole-Intégration*, n°115, décembre 1998. Voir également, Didier Lapeyronnie dans son analyse de la violence prend le contre-pied d'une explication fréquente liant déficit d'intégration et violence pour suggérer au contraire que « la violence apparaît (...) comme l'effet d'une hyperintégration au groupe et de socialisation des conduites. » in « Violence et intégration sociale » in *La ville désintégrée ?*, *Hommes et migrations*, n° 1217 janvier-février 1999, p. 52.

chantiers d'insertion. Ce travail de groupe s'est en partie déroulé « au vert » au sein d'un espace de redynamisation. Il s'agissait de revenir sur leurs parcours afin de saisir ce qu'avait réveillé et révélé la parenthèse du chantier dans leur vie et de reconstruire leurs parcours afin de les aider à constituer une sorte de Portfolio, le chantier ayant favorisé un recul critique de leur part, par conséquent analytique, propice à ce travail. Ce que nous ont appris les ateliers coopératifs est la profondeur de ce qui doit être entrepris pour révéler les compétences issues d'expériences formelles et informelles de leur vie respective. Ce type de travail suppose aussi la connaissance et l'expérience de plusieurs méthodes et outils afin d'appréhender les expériences en étant en prise avec chacun de ces jeunes. Le travail collectif n'exclut en rien la personnalisation des méthodes.

Le groupe principal était constitué de dix-sept jeunes majoritairement issus de l'immigration. Neuf d'entre eux appartenaient à la catégorie des « décrocheurs » au sens où l'école avait été perçue et vécue comme un lieu d'échec et de rejet dont la conséquence avait été un rejet *par l'école*⁶⁹. Adolescents en quête d'identité, ils avaient pour caractéristique d'être atteint dans leur dignité, de se sentir dévalorisés, en perte de confiance, habités par un sentiment d'échec qui les mettait en situation d'échouer répétitivement dans les propositions qui leur étaient faites.

Comme pouvaient le relever les encadrants durant les chantiers, tout s'était passé comme s'ils n'avaient pas acquis les bases élémentaires des apprentissages fondamentaux. La plupart avaient cumulé « handicaps » familiaux et environnementaux (social, culturel et économique). Pour autant, la référence au cadre familial restait centrale, même lorsque celui-ci constituait un facteur perturbateur. Tous semblaient inscrits dans une problématique victimaire dont on verra combien le « regard » sociétal et scolaire porté sur les parents avait pu peser : des parents jugés comme irresponsables ou démissionnaires.

Plusieurs jeunes français avaient été des élèves « sans histoire » qui, durant plusieurs années, avaient cumulé les difficultés, que l'on laissait passer de classe en classe, et qui n'ont été « remarqués » que trop tard, *par leur absence* : ils avaient déjà « décroché ». D'où l'importance du retour sur les trajectoires qui peuvent rendre lisibles ces moments de fragilité. Les entretiens montrent que ces jeunes ont été conscients et malheureux de leurs échecs sans trouver l'interlocuteur qu'ils auraient espéré.

Tous ont parcouru tous les circuits institutionnels (ANPE, missions locales, services éducatifs ouverts ou judiciaires, etc.). Tous font état des rendez-vous si difficiles à obtenir, qui n'apportent rien « de concret » en terme de formation ou d'embauche. L'Euro-Chantier est alors vécu comme une parenthèse très appréciée mais à laquelle ils accordent un pouvoir exorbitant. Leur manque de formation professionnelle et de diplôme, leur faible niveau général restreint considérablement leurs possibilités.

Dans tous les cas de figure, l'arrêt du cursus scolaire est renvoyé explicitement à un problème « d'orientation » qui reste une blessure que le récit ravive. Les petits boulots ont

⁶⁹ CHOQUET M., LEDOUX S., HASSLER C., PARE C., « Adolescents (14-21 ans) de la Protection judiciaire de la jeunesse et leur santé », INSERM, U 472, 1998.

pris le dessus sur leur scolarité. Les études menées ne les intéressaient pas assez pour envisager une concrétisation. L'accès à « l'argent facile » (business, petits trafics, drogue...) représente également un obstacle à la concrétisation d'un projet professionnel auquel ils ne croient guère. Mais tous déclarent n'avoir pas eu conscience des difficultés auxquelles ils se confrontent aujourd'hui. Ils font état de regret devant l'arrêt du cursus scolaire sans avoir acquis un minimum de bagages. L'attitude et la rigueur vis-à-vis des frères et sœurs les plus jeunes sont une expression de ce regret : ce qu'ils n'ont pu/su faire, ils souhaiteraient que les plus jeunes ne le reproduisent pas. Eviction ou refus, ils n'accèdent que difficilement aux formations. Lorsque leur scolarité se solde par l'échec ou le décrochage, ils n'intègrent pas les dispositifs de formation-insertion supposés les accompagner jusqu'à l'emploi.

C'est ainsi que durant nos journées de travail, ces jeunes ont aussi pu évoquer des pans entiers de leur histoire où ils n'étaient plus « nulle part », ils avaient « disparu » de la scène institutionnelle. Ils ne s'inscrivaient ni dans le système scolaire, ni en formation professionnelle, ni dans un métier, ni en prison, ni dans un projet d'avenir. Pourtant tous ces jeunes appartiennent à des cités dont ils connaissent toutes les lois, règles internes, toutes les « histoires » depuis l'enfance des uns et des autres et de leurs familles. La « débrouille » est leur lot commun, un véritable talent collectif⁷⁰. Les récits font état des liens que l'on peut établir entre violence et détermination sociales et ethniques et entre certaines formes de violence et d'orientation subie.

Le rôle des parents dans la trajectoire

La place accordée aux parents par les services éducatifs est infime, pour certains il s'agit même de déni de droit parental. Déni et disqualification sont d'autant plus faciles que les parents sont issus de milieux populaires, n'ont pas ou peu fait d'études, beaucoup sont d'origine étrangère, et ils n'ont reçu aucune information spécifique dans une langue intelligible qui leur permette de formuler un véritable choix avec/pour leurs enfants. Dans un cas, « ce sont plutôt mes conseillers qui m'ont montré le chemin qu'il fallait prendre. Mes parents n'étaient pas d'accord au début pour que j'aie en professionnel pour la mauvaise image du lycée professionnel. Ils disaient qu'en BEP il n'y a que des cons, des élèves qui ne veulent pas travailler, et qui font n'importe quoi en cours [...]. Mes parents n'ont pas fait beaucoup d'études, se sont arrêtés très tôt, je pense en primaire. Donc ils ne connaissaient pas vraiment ce que ça veut dire "l'orientation", et ce que veulent dire les différentes filières ». Ou encore, « Les informations sont nulles et les sources c'est seulement la télé. Si on choisit un truc qu'on ne connaît pas, c'est pas vraiment un choix ».

Un autre jeune démonte l'absurdité de choisir pour des parents non informés, alors même que les parents ont un droit de regard sur les décisions et, de plus en plus, une responsabilité pénale si leurs enfants « dévient » : « Normalement les parents ont un rôle dans l'orientation et on leur demande de choisir... Pour eux les mots sont du chinois puisqu'ils n'ont jamais été à l'école. Mon père travaille comme manœuvre et ma mère est femme au

⁷⁰ A tel point que, bien que sachant que leurs frais de déplacements engagés pour ce travail seraient remboursés, ils ne me ramenaient que des « amendes » !

foyer, et je suis l'aîné de mes frères. Même pour moi c'est difficile de comprendre ce que veut dire toutes ces spécialités et ça aboutit à quoi ? ».

Bien que ces jeunes soient de « grands ados », la disqualification de leurs parents tient une part inattendue, très importante, qu'ils lient à la discrimination qui leur est faite, construisant une entité familiale de type communautaire. Le sentiment d'une disqualification de leurs « familles » parcourt toutes leurs expériences depuis la scolarité construisant un « eux » et « nous ». Quant au « ils », ce pronom impersonnel parcourt *tous* les entretiens pour désigner ceux qui, de part en part ont été des conseillers. Ces mêmes jeunes personnalisent leurs relations avec d'autres professionnels, ceux des chantiers appelés familièrement, ceux qu'ils côtoient dans la vie quotidienne (« mon éducateur », « mon AS », etc.). Le « ils » est renvoyé au flou, à l'éloignement, à l'imprécision, au sentiment d'une décision arbitraire qui vient s'abattre, de diktats reçus avec accablement et le sentiment d'une rébellion impossible.

Honte et déshonneur

Les deux thématiques de soutiens institutionnels et professionnels reçus par ces jeunes demeurent confus. Tous convergent sur une critique des moments, des conditions, des soutiens et des conséquences d'orientations jugées le plus souvent inappropriées. Quelle que soit la compréhension ou la véracité des informations données par les jeunes, l'absence de dispositif d'information, d'accompagnement, d'explicitation des choix (mêmes contraires) est patent et reste une marque douloureuse, source de violence liée à l'impuissance.

Peut-on encore parler de choix ? Le critère de proximité est souvent apparu dans les récits de ces jeunes comme premier critère de choix institutionnel... Les chantiers ouvrent à cet égard une prise de conscience de possibilités inenvisagées. Pour d'autres le « choix » opère « par défaut », le manque de places dans les filières professionnelles oblige à parcourir des heures de transport, « Il faut aller loin et des fois aller dans une autre ville ». Fatigabilité et abandons sont alors liés à des facteurs exogènes et pourtant, là encore, contre des idées reçues, ces jeunes s'attribuent des responsabilités dans l'échec qui ne leur incombent pas.

La honte et le déshonneur ponctuent les parcours de nombreux jeunes étrangers. Pour l'un : « Pour moi, c'est la vraie voie en fait, et comme j'ai déshonoré mon père on peut dire et j'ai été une honte pour la famille car le chemin professionnel c'était un peu la honte... Je serai plus un docteur, je serai plus, je serai plus. Je serai quoi ? Mon père ne voulait pas que je fasse un petit boulot comme lui-même ». Pour un second, « Je me suis senti très mal, j'ai essayé de changer la décision qu'on avait pris pour moi. Pour moi, le professionnel c'était un tournevis et une vis, et faire ça toute la journée. Ça ne m'intéressait pas, je ne voulais pas me servir des mains. Je voulais me servir de ma tête. C'est pour cela que je voulais apprendre des choses. Je ne voulais pas devenir électricien ou maçon. Je voulais donner l'exemple aux jeunes de ma communauté, et montrer à la société qu'on n'est pas bête, et montrer le chemin à mes frères. Quand ils m'ont affecté au professionnel, et je savais que j'avais plus de potentiel, et que je méritais d'être en général, et ça m'a tué de suivre ce chemin en m'obligeant. Je me disais que j'étais bête, que j'avais échoué dans mes études ». Un troisième a voulu arrêter l'école, « j'étais dégoûté qu'on m'oblige à aller vers le professionnel. En première année, j'allais pas

souvent en cours, encore plus rarement en deuxième année. J'apprenais quand même, et j'ai eu une bonne moyenne car c'était mon niveau. C'était très facile. A l'intérieur de toi, quand tu as reçu la lettre d'orientation, tu te sens mal. Je me suis retiré, et je restais souvent seul dans ma chambre, je sortais souvent seul. J'étais dégoûté et le diplôme de BEP électrotechnique, c'était pas ce que je projetais et il ne sert à rien. Quand je pense à ça j'ai toujours les larmes aux yeux. Je me suis retiré à la maison et j'ai abandonné tout au moins deux mois. Ca va mieux, mais quand même c'est cassé ! ». Rares sont ceux qui trouvent le moyen de retourner la situation, accepter son sort et continuer son chemin malgré tout : « Quand j'ai réalisé que je ne ferai pas d'école de dessin, c'était trop tard. Il fallait que j'assume ».

L'angoisse perce dans de nombreux récits, tant par manque d'expérience de « comment ça se passe en France », du regret « je suis là depuis quelques années seulement et j'avais pas le choix ». En d'autres termes, le peu de lisibilité des systèmes éducatifs et formatifs français sont un facteur de brouillage des choix pour des jeunes arrivés tardivement sur le sol français. Un autre précise : « C'est dur d'avancer si on ne voit jamais la fin du tunnel et qu'on ne voit pas clairement notre avenir. Avec un BEP je ne vois pas ce que je vais faire avec. Tu sais, en ce moment c'est dur de trouver un travail avec un petit diplôme, les employeurs sont plus en plus exigeants, ils demandent au moins un niveau de BAC. Et comme ma famille est pauvre, j'ai limité mes horizons et je veux seulement avoir un BEP et après il faut que je trouve du taf... la voie la plus courte pour accéder à un bon travail et un bon salaire ! ».

On a là de grands ados qui se cherchent, en quête de leur identité personnelle. Ces incertitudes, ces hésitations, ces explorations sont nécessaires et légitimes et représentent les conditions mêmes de tout choix, et pourtant les conseillers font trop comme s'ils avaient en face d'eux des individus stabilisés, installés dans leur identité, du coup les discours sur le projet et les pratiques d'orientation professionnelle qui prétendent se fonder sur les aptitudes et les vocations s'adressent à des catégories fictives de jeunes. En tout cas pas à ceux rencontrés sur les chantiers!

LES ENJEUX PSYCHOLOGIQUES DES EUROS-CHANTIERS

« La liberté est thérapeutique » (Franco Basaglia)

Trois années d'expériences de chantiers permettent de conforter l'idée que l'ouverture d'un champ de possibilités sociales, citoyennes, transculturelles, dégage de nouvelles pistes de travail avec les jeunes les plus fragiles sans nécessairement recourir aux diverses formes de psychothérapie qu'ils rejettent. Nous considérons que si cette donne des chantiers n'avait pas été envisagée, elle apporte un élément de réponse possible à tous ceux des professionnels qui se désespèrent de trouver de nouvelles voies d'écoute et d'accompagnement des jeunes, à la croisée de plusieurs champs disciplinaires⁷¹.

⁷¹ ZECCA M., *Lieux d'écoute : entre révolution moléculaire et cache-misère*, Conseil général de la Seine Saint-Denis, Association CONVIQ, décembre 1998.

Les chantiers deviennent une épreuve de réalité (au delà de « Moi, je veux faire ça »), sans injonction au projet, mais par invitation au voyage, que ce soit dans les domaines de la sensibilisation au travail, de la familiarisation avec la citoyenneté européenne, ou encore de la création culturelle. Mais ce ne sont pas les seuls ateliers, mais également des temps de discussion, les temps conviviaux qui assument une fonction médiatrice. C'est dans cette aire intermédiaire d'expérience (Winnicott) que le jeune sujet peut édifier un sentiment de sécurité fondé sur l'expérience vécue et partagée avec d'autres, à partir duquel naîtra le sentiment de confiance. Confiance nécessaire pour développer en lui la capacité de former des images et de les utiliser de façon constructive par la recombinaison de nouveaux schémas.

Les capacités d'adaptation de ces jeunes ont été montrées dans différentes situations que ce soit à l'occasion de changements géographiques, de lieux d'habitation, de programme d'activités, de découvertes culinaires, etc., et même tout incident de parcours était généralement pris avec gentillesse, parfois en râlant c'est vrai !

Les ateliers d'apprentissage ont joué un rôle important et sensible dans les chantiers. La valeur travail est incontestablement au cœur de leurs préoccupations. Un mécontentement pouvait même se traduire par une grève de stagiaires ! Dans chacun des chantiers, des ateliers avaient été programmés avec une programmation de réalisations à produire en trois semaines, or dans la plupart des cas elles furent insuffisantes et les promoteurs durent réinventer un projet supplémentaire, à l'exemple de cette « croix » de bois destinée au cimetière d'un camp d'internement allemand, expérience qui suscita, on l'a dit, de profondes émotions et débats.

L'aspect relationnel entre pairs a toujours été relevé comme source d'étonnement par les jeunes eux-mêmes. Habités à des relations très codées, souvent dures, certaines rencontres construisent une expérience nouvelle, vers le sentiment d'une amitié possible : « Ce qui m'a vraiment plu, c'est de faire connaissance avec J. – en trois semaines c'est comme si on se connaissait depuis très longtemps -, mais aussi avec C., et j'ai adoré discuter avec une volontaire européenne. Les rencontres, c'est incroyable comment en si peu de temps on peut connaître les gens ! » Il est notable qu'alors que jamais on ne verrait certains de ces jeunes se promener main dans la main avec une jeune fille dans « leur quartier », le décentrement géographique conduit vers des comportements filles/garçons différents... Attachement, marques affectives ne sont pas jugées « honteuses ». On idéaliserait pas pour autant les relations filles/garçons car elles furent fréquemment source de conflits et de violences verbales.

Rares ont été les situations de mal-être sérieux liées à la vie de groupe. Il s'est agi le plus souvent de jeunes qui présentaient préalablement des troubles psychologiques connus ou qui se révélaient du fait de ce contexte singulier. Ceci pose par ailleurs la question, on dira le dilemme du « que dire ou ne pas dire », en préalable des chantiers. En revanche, les manifestations psychosomatiques furent nombreuses, ce qui pose question sur les coûts médicaux engagés à l'étranger. On insistera sur la nécessité de développer un module de formation de tous les encadrants à la prévention des conduites à risques et addictives, ainsi qu'à la gestion de conflits.

Les questions de déontologie, notamment de levée du « secret », de la confidentialité des informations, de leurs modalités de transmission et leurs répercussions sont soulevées dans les chantiers, d'autant que les pays européens n'ont pas les mêmes législations à cet égard. La question est d'autant plus critique que des professionnels se voient désormais contraints dans certains pays de délivrer des informations aux politiques ou à la police, ce qu'ils jugent intolérable (France)⁷².

Les dimensions collectives, coopératives et d'entraide, ainsi que les choix pédagogiques, ont profondément transformé sur un temps court certains jeunes. On relèvera ici que les chantiers sont à la fois de puissants révélateur, analyseur, et catalyseur. Comme le dira très profondément l'un d'entre eux (24 ans) : « Ce que j'ai aimé c'est que le travail on l'a pas fait tout seul, on l'a fait en groupe, on a discuté, on a chacun regardé nos comportements, on s'est évalué, on a dit ce qu'on pensait de chacun, tel qu'on était – et ça, ça fait du bien à entendre ! Même si ce n'était pas le cas de tout le monde, il y en a beaucoup qui ont accepté leurs défauts et qui ont essayé de changer. Ceux qui l'on bien pris, c'est parce que ça a été dit directement, c'était sincère, on s'est dit la vérité, on a tous été sincères. C'est pas souvent ! Autrement, tu penses quelque chose de quelqu'un, tu dis des saloperies par derrière, c'est répété, ça fait des embrouilles, ça finit mal. Mais quand tu le dit en fait, ça te libère : d'abord tu l'a dit en face, tu n'as pas parlé derrière lui, tu lui a fait comprendre que c'est pas par rapport à la force ou quoi que ce soit mais que c'est par rapport à la parole. Tu discutes, ça permet de grandir, il a remarqué un défaut chez toi – on a tous des défauts – si la personne elle t'a dit ça , même si ce défaut-là tu le gardes tu essayeras toujours de t'adapter, d'expliquer aux autres quelque chose par rapport à ton comportement, si tu t'énerves vite. A chaque fois que tu vas côtoyer d'autres personnes, tu vas leur dire « Je suis comme ça, dès le premier jour. Parce que c'est ce qu'on t'a mis dans la tête. Même aux gens que tu connais, les gens de ta famille, il faut leur expliquer ». De fait, le chantier est un contexte très favorable à l'autoanalyse et à la transformation comportementale.

Désirs d'ailleurs

Plusieurs stagiaires ont émis le désir de retourner faire une formation dans le pays où s'était déroulé le chantier. Attraction passagère, attachement affectif à un contexte où tout a été pensé pour vivre un concentré d'expériences exceptionnelles, ou tentative d'échapper à un contexte délétère ?

Quoi qu'il en soit, on est là devant une contradiction : laisser partir, encourager, voire accompagner un projet à l'étranger, c'est aussi se priver au retour d'un bon élément sur un

⁷² Ces préoccupations parcourent le monde professionnel et politique. Déjà lors des rencontres nationales sur les contrats locaux de sécurité en 2001, le Premier Ministre annonçait qu'il confierait au Forum français pour la sécurité urbaine une « mission sur les méthodes qui permettraient de mieux partager l'information tout en respectant les rôles et la déontologie de chacun ». La mission diligentée par le Garde des Sceaux fut conduite jusqu'en juillet 2002. Cf. Forum français pour la sécurité urbaine, « Secrets, partage, informations », juillet 2002. Depuis la situation s'est complexifiée par une série de textes réglementaires qui mettent les milieux professionnels en porte-à-faux. Néanmoins, la question devra être soulevée afin de constituer des groupes de jeunes équilibrés, ou de ne pas avoir à rapatrier d'urgence un jeune à la pathologie non connue.

chantier d'insertion déjà programmé... une sorte de « retour sur investissement ». Rares sont ceux qui ont réussi à construire et réaliser un projet de mobilité (aux deux sens du terme, social et géographique), infléchissant une trajectoire d'échec : « J'ai quitté en troisième générale pour rechercher des écoles de dessin [ses esquisses sont particulièrement talentueuses]. J'ai postulé dans une école de dessin, mais n'ai pas été reçu à cause de mes notes antérieures. Pas de rattrapage possible. Il n'y a pas beaucoup d'écoles, donc j'ai mis ça de côté. Je suis allé dans le bâtiment « ABC Formation » à F. J'ai fait plusieurs stages pratiques et, à la fin, je suis sorti sans rien. Pendant presque deux ans, j'ai tourné en rond sans rien faire pratiquement. J'ai perdu mon temps en étant tout le temps trimballé [il continue pendant toute cette période le dessin avec passion]. Je vivais avec mes parents mais je pars. J'ai rien trouvé comme travail à Paris. Alors je pars en Corse avec un travail. Je pars le lundi 17, le 18 je commence la pose de doubles vitrages, de fenêtres, et l'électricité. Je n'ai pas abandonné l'écologie et le dessin mais je vais faire des chantiers pour gagner du fric ». Ce jeune, contrairement à d'autres, est resté optimiste malgré le jugement sans appel posé sur certains professionnels, notamment les conseillers en orientation : « Personne ne m'a aidé dans mon projet, honnêtement ils servent à rien. Toute l'année, il m'a rien dit, rien proposé, et au moment où je vais m'installer en Corse, il me dit qu'il y a des choses pour moi, au dernier moment il se réveille pour proposer un chantier ! ». Une autre jeune femme s'est installée en Espagne dans une idylle amoureuse qui a prolongé un chantier.

Quoi qu'il en soit, la question se pose des modalités d'accompagnement à la mobilité de certains jeunes pour lesquels le « décentrement » est jugé vital. Comment est argumenté ce besoin en rapport avec un vécu de chantier ? « J'ai demandé d'être aidé après mon retour d'Allemagne pour faire une formation de trois ans et peut-être rester là-bas après. Il y a pas mal de démarches à faire ». Quelles sont les raisons invoquées pour ce départ ? « D'abord, il y a les comportements des gens, l'accueil, le respect, c'est pas comme en France. Les personnes avec lesquelles on était étaient sympathiques. On ne parlait pas la même langue, mais pourtant on se comprenait bien en parlant par les signes. On a côtoyé d'autres nationalités, d'autres personnes, d'autres milieux... Quant on voit tous les jours les mêmes personnes, ça ne change pas. Là-bas, on visite, on apprend des choses tous les jours, ça fait le ménage dans nos têtes par un changement de mentalité. On est revenu en France, on s'était carrément adapté à leur mode de vie ».

Les expériences professionnelles conduites en chantier ont été fructueuses, appréciées. Même si toutes les œuvres à réaliser n'avaient pas le même intérêt aux plans professionnel et symbolique, les stagiaires y trouvaient tous des raisons positives. « La découverte du travail du bois, de la menuiserie, j'ai vraiment bien aimé le stage de menuiserie et en apprentissage je crois que je vais faire de la petite maçonnerie et de la menuiserie ». Mais c'est surtout, la qualité humaine et pédagogique des formateurs qui est relevée ainsi que le défi d'avoir fait se côtoyer durant tout le séjour les apprentis en pleine période d'examen et les stagiaires étrangers : « Il y avait un grand respect des jeunes par les professionnels, le même respect pour les étrangers que pour les apprentis⁷³. En France, c'est pas pareil, si vous apprenez

⁷³ Ce qui est dit ici concerne l'Allemagne, dans un autre chantier étranger, le vécu n'a pas du tout été le même, les activités les plus techniques étant plutôt réservées aux locaux, également en situation d'évaluation de fin de formation professionnelle. Mais on doit relever les conditions de précarité du centre de formation, suspendu tous les deux ans pour une reconduite après la rédaction d'un nouveau projet par une décision

quelque chose - même si c'est par des professionnels - vous n'êtes pas aidé de la même façon. Ils ne vous encouragent pas, même dans les stages, ce ne sont pas les mêmes encouragements, pas les mêmes motivations. Là-bas, on se levait tôt, on faisait des exercices pour être bien en forme le matin, on rigolait, on faisait les jeux dynamiques pour bien se sentir, tout le monde était en forme pour travailler ensuite. On nous encourageait, malgré que c'était dur de se lever tôt le matin, surtout pour ceux qui n'étaient pas habitués ! Moi personnellement j'me levais pas tôt le matin. Après c'est juste l'habitude, une fois que tu as pris le rythme, se lever tous les jours à la même heure, c'est pas bien compliqué ».

Ces mêmes valeurs sont relevées par de nombreux stagiaires, dans des termes personnels, à laquelle s'ajoute la dimension coopérative du travail, vécue comme un vrai tremplin. Pas de logique compétitive, mais une situation d'apprentissage et d'apprentissage de l'entraide, une dimension qui s'est le plus souvent vérifiée et, lorsque ce n'était pas le cas, on pouvait observer qu'un conflit entre adultes resté dans le non-dit était un des facteurs explicatifs.

Des lendemains désenchantés...

La parenthèse chantier ouvre un champ de possibles et marque profondément les jeunes, certains plus que d'autres. Pour faire bref, les changements et espoirs les plus marqués viennent de ceux dont la situation était la plus fragile, la plus précaire, mais le retour peut-il être à la hauteur des attentes ? Dans cette partie du travail, la centration sur la France répond à une nécessité du programme Leonardo de constituer des passeports pour les stagiaires... et il aurait été difficile de suivre les stagiaires des autres pays (exception faite des évaluations intra chantiers), ne serait-ce que sur le plan linguistique.

Pour les jeunes français, le changement brutal de contexte exacerbe le regard porté sur son vécu, sur son quartier, sur une destinée toute tracée jugée en échec, dans la reprise des « conneries » au quotidien faute d'alternative, ou au retour dans un foyer de « pauvres ».

Les témoignages sont édifiants, tristement lucides. Un dira : « Je ne voulais pas rentrer en France, quand on est rentrés j'étais pas bien, j'étais triste. Je suis revenu en France, j'ai revu les mêmes personnes que je voyais avant. Moi, j'étais comme nouveau, j'avais eu de nouvelles relations, de nouveaux copains, tout quoi ! J'avais changé alors qu'en rentrant je vois les mêmes personnes, toujours les mêmes histoires qui se répètent toute la journée, ça me plait pas. J'aimerais, j'sais pas, peut-être rester en Allemagne. Je préfère aller quelque part où je ne connais personne, je crée tout, je crée mon avenir. Je suis là aujourd'hui, mais il y en a qui vont mettre des ambiguïtés dans ma tête. Là-bas personne pour le faire alors j'avancerai, je réfléchirai. Ici, tous les jours on me met des ambiguïtés dans ma tête en disant "Ca sert à rien ce que tu fais. Pourquoi tu travailles dans les chantiers ? Tu sais que c'est pas facile et ça sert à rien". Ils font ça pour que tu arrêtes ce que tu es en train de faire. Toi, tu ne veux pas

politique. Ce centre a réussi à mêler quatre groupes nationaux de jeunes à des apprentis et des formateurs en cours d'évaluation, l'Ecole Taller elle-même étant en pleine évaluation pour sa reconduction ou non. Un incroyable défi ! Et, finalement, l'école a été reconduite dans sa fonction pour deux années...

rester chez tes parents tout le temps, tu as envie de t'assumer tout seul même si tu viens voir tes parents tout le temps, c'est normal. Tu as envie de fonder une famille, j'sais pas ? Tu grandis, plus tu grandis plus tu veux avancer mais c'est pas le cas de tout le monde. Depuis que je suis en France, personnellement, je ne suis vraiment pas bien. Ça ne me dérange pas de travailler beaucoup. Ici, tu rentres là où t'habites et les jeunes te disent, "Mais qu'est-ce que tu fais ? Ça sert à rien, ça rapporte pas, viens avec nous". Quant tu ne veux pas, c'est des embrouilles ».

Un autre, vingt ans, avait accepté de partir en Allemagne car il pratiquait la langue, connaissait la manière de vivre et des traits de caractère. Titulaire d'un CAP en climatisation, ensuite parti en Allemagne où il avait fait une école spécialisée de langue, au retour c'est la course aux *petits jobs*, « Moi, je voulais être en maintenance industrielle ». Le choix de partir sur le chantier allemand repose sur un besoin : « Je voulais savoir comment allait se passer la formation menuiserie dans le stage. Je suis allé, c'était bien. C'était une activité que j'avais négligée parce qu'elle ne me plaisait pas trop avant. Pourquoi pas retenter ? Je suis allé, j'ai vu, on a fait pas mal de réalisations, sauna, chaises, croix, ce qui m'a vraiment le plus motivé. Je serais bien resté dans la formation que ce soit en maintenance industrielle ou en menuiserie. On a parlé de rester, ils ont dit qu'ils allaient voir, depuis... rien. Maintenant, on attend la suite, qu'ils disent s'ils veulent ou ne veulent pas pour l'Allemagne ». Le même dira : « on n'a pas besoin d'être « insérés » mais d'avoir un vrai travail dans un milieu normal. »

Au retour, un « chantier de réinsertion » de six mois les attendait. Les jeunes ne sont pas au clair sur ce qui les attend : « Après, normalement, il y a une promesse d'embauche, mais à voir si maintenant la promesse est respectée ou si c'est juste dit comme ça ! C'est souvent, on te promet... mais rien après. Quand vous attendez, que vous n'avez pas d'aide, vous êtes là à péter les plombs. Moi, j'peux pas rester comme ça, déjà ça faisait six mois que je ne travaillais pas, que je cherchais... ».

Après l'intensité des réalisations en chantier, l'exaltation des expériences engrangées, le retour représente un moment crucial : « Ce qu'on fait ici ne m'intéresse pas. J'apprends rien. Je veux apprendre quelque chose qui va me servir. Je serais partant pour faire une formation en Allemagne ou ailleurs à l'étranger, en France aussi s'il y avait du travail, mais il n'y en a pas pour nous. Là-bas, ça nous permettrait de bien faire notre formation, en trois ans tu apprends bien. Là-bas ils apprennent vraiment un métier, c'est vraiment à la dure. Tu te mets ça dans ta tête et tu es content d'avoir réussi. Ça fait plaisir de travailler ».

Deux jeunes se disent « enfermés dans un milieu », dont ils veulent échapper, sachant les risques qu'ils encourent à rester. Ils ont mis une grande espérance dans les suites « promises » du chantier, l'un et l'autre déchantent. Le responsable de chantier et le responsable de l'atelier de menuiserie en Allemagne avaient insisté sur les possibilités de formation en Allemagne : « Au retour, on nous a dit que l'on nous aiderait, et toutes ces paroles-là tu les entends et à la fin plus de nouvelles, ils ne disent plus rien, à la fin ça te choque, ça te décourage. Une parole c'est une parole, pas de respect. Vaut mieux ne rien dire, ne pas s'engager. Si une personne te dit "On va faire ça pour toi, on va t'aider, on va remplir les dossiers", moi ils m'ont dit tout ça, et je ne voyais rien. J'ai même plus envie de parler de

ça, ça fait mal au cœur, c'est de la souffrance. Pendant les trois semaines, on m'a dit que c'était possible. Maintenant, ce n'est pas un problème de passer en Europe, on peut aller travailler partout ! » Pour un autre, « Si je vois qu'ils ne m'aident pas, je me débrouillerai, il y a là-bas des gens qui peuvent nous aider. On essaie d'avancer. Avec un petit budget on va voir ce qu'on peut faire ».

... à réenchanter

Notre insistance sur la passation et la continuité nécessaires entre le chantier et l'après-chantier vient de ce que la consolidation des acquis des jeunes et surtout leur confiance en eux-mêmes demeurent très fragiles et sont immédiatement mis à l'épreuve dès le retour, de façon souvent violente par leurs pairs, avec le risque subséquent d'abdiquer... on vient de le voir. On rencontre ici une difficulté, proche de celle décrite par A. Sen, « Dans une situation où la disparité des conditions et l'iniquité durent depuis longtemps, ceux qui sont en bas de l'échelle peuvent en arriver à considérer leur sort comme une chose à laquelle il est quasiment impossible d'échapper, et qu'il faut supporter »⁷⁴.

La citoyenneté aux prises avec les discriminations identitaires

Les questions posées aux jeunes français sur leur sentiment d'appartenance à la citoyenneté européenne montrent, en premier lieu, une méconnaissance de l'histoire et une confusion quant aux différents niveaux institutionnels supranationaux, nationaux et infranationaux, leurs pôles décisionnels et les logiques d'intérêts qui les sous-tendent. Certes ! Mais leurs réponses attestent également d'une position sensible par rapport à des promesses politiques non tenues. La principale critique de cette conception de citoyenneté – et la plus sensible chez une partie des jeunes des pays membres – est la discrimination qu'elle instaure vis-à-vis des ressortissants extracommunautaires (bien que les pays membres de l'Union européenne se soient engagés à instaurer la participation des étrangers communautaires aux élections locales). Pour autant, l'UE et ses Etats membres ont éludé la résolution du Parlement européen du 14 février 1989 qui préconisait d'accorder le droit de vote aux élections locales à tous les étrangers vivant et travaillant chez eux. Comme l'écrit Catherine Wihtol de Wendens, « les Esquimaux du Groenland sont européens alors que les Beurs ne le sont pas toujours (s'ils sont nés à l'étranger)⁷⁵ ».

Mais au regard de la gravité de la situation des jeunes rencontrés on comprendra que la question de citoyenneté reste sensible. Si l'on s'accorde sur ce qui fonde la dignité d'un individu qu'est son utilité sociale⁷⁶, sa part de contribution à la production de la société, on

⁷⁴ SEN A., « La liberté individuelle : une responsabilité sociale » in *L'économie est une science morale*, La Découverte, Paris, 1999.

⁷⁵ WIHTOL de WENDEN C., *La Citoyenneté européenne*, Presses de po., coll. Bibliothèque du citoyen, 1997.

⁷⁶ Nous retenons ici le sens de maximisation du bien-être collectif (Bentham, Sidgwick) et non la vulgate selon laquelle l'individu serait essentiellement guidé par ses intérêts.

comprendra leur dilemme dès lors qu'on leur dénie cette reconnaissance. Robert Castel relève le paradoxe de déléguer aux plus fragiles des tâches insurmontables, exemple « les jeunes des banlieues sommés d'inventer une "nouvelle citoyenneté" alors qu'on leur dénie le plus souvent le minimum de reconnaissance dans la vie de tous les jours, comme lorsqu'ils subissent un contrôle de police ou sollicitent un logement ou un emploi. Le travail demeure une référence, les jeunes se détournent de stages lorsqu'ils ont compris qu'ils ne débouchent pas sur un "vrai travail" »⁷⁷.

La question est omniprésente. Pour la plupart des jeunes étrangers, l'appartenance est un facteur de discrimination, accentuée lors de l'adolescence par des orientations sanction : « La majorité que je connais, ça s'est passé comme ça : il se trouve qu'en troisième tous les gens qui ont un niveau assez bon de moyenne générale, qui pour moi est de 12, ils sont orientés vers le professionnel. Si ça dépasse c'est bon. Un de mes camarades, Karim, qui avait 15 de moyenne, ils ont essayé de l'envoyer en professionnel. Là, c'est plus des jeunes qui habitaient les cités, des gens de milieux pauvres ». Cette donnée n'est pas subjective, elle a été démontrée par un mathématicien chercheur en éducation, André Antibì, sous ce qu'il dénomme très justement « la constante macabre » dont il analyse les conséquences⁷⁸. Conséquences que l'on retrouve dans les propos des jeunes interviewés : « échec injuste et artificiel de nombreux élèves qui, faisant partie des moins bons élèves d'une classe, ont une mauvaise note malgré leur travail et la compréhension des notions de base. Perte de confiance dans les rapports entre élèves et enseignants ».

Pour un autre, le prénom servirait d'élément discriminant : « Je pense que le prénom joue un rôle dans les affectations car d'après mes connaissances tous les gens que je connais sont en lycées professionnels. Et il y a d'autres élèves de souche française qui accèdent plus facilement à l'enseignement général parce que le nom est français ». Celui-ci n'a pas la nationalité française : « Mais je suis là depuis mon jeune âge, j'ai une carte de résidence ». Parmi ceux qui ont cette même conviction, nombreux sont français.

Le sentiment de rejet est très marqué : « Je peux dire qu'on est rejeté dans cette société. Il y en a qui sont là depuis trois générations, mais pas moyen on se fait contrôler tous les soirs parce qu'on est dorés, parce qu'on se trouve entre potes dans la cité, faute d'espace dans les appartements », ou encore : « On nous accepte pas même dans certaines formations, il y a un atmosphère hostile, non accueillante, ils nous donnent pas envie d'y aller. Et on dirait qu'en Île-de-France il y a plus de racisme qu'ailleurs et, dans ma tête, j'ai l'impression qu'on veut laisser tous les enfants d'immigrés comme main-d'œuvre. C'est comme pour leurs

⁷⁷ CASTEL R., *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Fayard, 1995, p.449.

⁷⁸ Quels que soient le professeur, les élèves et les sujets d'interrogation, les notes s'échelonnent toujours selon une courbe de Gauss : un tiers de bonnes notes, un tiers de moyennes, un tiers de mauvaises. Même si le professeur est bon, la classe aussi et le sujet facile (conditions qui doivent parfois se retrouver), que l'on devrait trouver une grande proportion de bonnes notes, il n'en est rien. Une évolution vers l'expérimentation à grande échelle en France des « contrats de confiance » devrait permettre progressivement d'inverser cette pratique qui a désespéré tant de jeunes. Cf. ANTIBI A., « La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves », *Math'adore*, Antibì, 2003. Egalement : André ANTIBI, « De la constante macabre à l'évaluation par contrat de confiance », Sénat, 20 septembre 2006.

parents. On ne veut pas les voir comme chercheur ou comme docteur. Ils veulent qu'on travaille dans le bâtiment. Et moi, j'espère réussir ».

Les « problèmes de papiers » sont une angoisse permanente, pour soi ou ses proches : « Moi j'ai réglé mes problèmes de papier, mais je connais des jeunes qui sont en galère. Je ne comprends pas cette injustice, et comment ils procèdent... et surtout avec Sarkozy, c'est pas la joie pour nous. Il parle d'immigration choisie. Il veut qu'on rentre chez nous ou quoi ? On se sent visés par ses nouvelles lois pour l'immigration. Ce Sarkozy, c'est le patron des keufs, moi personnellement je ne l'aime pas à cause de sa façon de parler aux étrangers, et en même temps je ne suis pas d'accord avec les jeunes d'avoir cassé et brûlé les voitures et cassé tous les biens publics. Tout ça, c'est du gâchis. Je suis contre tout ça, malgré tout je comprends leurs sentiments de haine contre cet Etat qui nous marginalise avec le chômage et toutes ces injustices qu'on subit tous les jours par les keufs qui nous contrôlent à chaque foi qu'on est à l'extérieur le soir. Pour eux, on est des voleurs et des casseurs, de la racaille, comme il l'a dit leur chef ».

Pour un dernier, « On est considéré comme français le temps qu'on a de l'argent et qu'on est célèbre et que la France est fière de nous, et quand on a quelque chose à apporter à la France, quand les vrais français ne peuvent pas le faire, et quand on a pas besoin de nous, que la France ne peut pas se vanter de nos exploits, on est marginalisé et on est toujours ces étranger qui viennent de l'autre côté de la mer. Un exemple qui peut expliquer le truc : je suis aller faire un entretien à la SNCF car ils recrutent, et un moment on s'est retrouvés dans deux files, moi j'ai pas fait attention et un renoi m'a tapé sur l'épaule et il m'a dit : « Tu vois ce que je vois ? ». Il y avait une file, que des blancs, et l'autre que des étrangers et j'ai compris que je n'allais pas être pris. Et c'était la vérité ».

On ne saurait sous-estimer la gravité - dans les deux acceptions du terme - des propos tenus et de la souffrance sous-jacente, faute de quoi on ne saurait s'étonner que s'instaure une inscription sociale qui s'affirme dans les marges. Qu'une fraction des jeunes s'inscrive de plus en plus tôt dans un modèle illégaliste ou se radicalise devient intelligible.

Lorsque ces jeunes se manifestent de façon maladroite, souvent inappropriée car incomprise, agressive ou violente, le plus souvent à l'encontre des plus proches (enseignants, éducateurs, etc.) par effets conjugués de promiscuité spatiale et d'éloignement existentiel, c'est souvent faute d'avoir trouvé sur le chemin un interlocuteur, un « tuteur de développement » ou d'avoir su identifier un adversaire, faute d'entrevoir une prise sur leur destin. La violence et les « conduites à risques » sont à la fois analyseur et révélateur des multiples visages de l'insécurité, existentielle notamment. Lorsqu'au retour des chantiers certains se font pressants pour que l'on trouve avec eux une solution de décentrement par rapport au contexte de vie quotidienne, on peut mesurer l'ampleur de leur désarroi.

Nous avons rencontré des situations critiques de détresse sociale et psychologique que les chantiers ont mis à nu, pour lesquelles ils ont créé des espoirs d'alternative. L'écoute telle que nous l'avons pratiquée dans notre travail offre une intelligibilité mais celle-ci ne serait que violence si elle ne débouchait pas sur une dimension pragmatique de changement dans le vif des pratiques collectives. L'aggravation et la violence accrue des situations socio-

économiques vécues et des dommages causés suscitent des demandes concrètes qui ne résultent pas de conflits psychologiques ou de rapports conflictuels difficiles, mais bien de situations socialement intolérables : *les jeunes ne parlent pas seulement pour être écoutés, mais pour trouver ou construire avec les adultes des réponses.*

Conclusion

Le projet EUROPE CHANTIER, conduit à la faveur de l'agence Leonardo da Vinci⁷⁹, engendré par l'association Crysalis, porté par la Communauté d'Agglomération de Saint-Quentin-en-Yvelines, développé par onze partenaires représentant quatre pays (France, Allemagne, Espagne, République tchèque) d'octobre 2003 à octobre 2006, s'est transformé en un programme doté d'un manuel pratique, d'une réflexion pédagogique, des prémisses d'un réseau européen...

Des chantiers expérimentaux de trois semaines, conduits dans le cadre de la formation professionnelle (trois dans le projet original, six au vu des besoins qui se manifestaient), ont permis de remplir les objectifs assignés à tous les organismes oeuvrant en coopération : construire une méthodologie affinée au fil du temps⁸⁰, mettre à l'épreuve logistique et moyens variant selon quatre contextes nationaux qui les portèrent, constituer progressivement un module de formation qui s'intégrerait dans les cursus de chaque pays (principe de subsidiarité), évaluer la validité de l'ensemble au regard d'un public de jeunes dits démunis, montrer enfin la pertinence d'une transposition à d'autres contextes et d'autres publics...

Le cycle d'expérimentations a porté sur une variété de contextes, de publics, de formateurs, dans une combinaison de pratiques fondées sur divers courants. L'hétérogénéité a été un facteur positif car elle a montré que, malgré la diversité des contextes, des acteurs et des publics, la méthodologie ainsi que les choix philosophiques et pédagogiques *résistaient* quels que soient les thématiques choisies, les pays, le nombre de langues pratiquées, les accidents de parcours rencontrés.

De mêmes facteurs de réussite ont été enregistrés dans des contextes si différents que l'on peut en conclure que d'autres équipes pourraient reproduire les résultats auprès de publics présentant des caractéristiques analogues (ou non). En effet, l'adjonction de plusieurs Euro-Chantiers au programme expérimental initial, montre que les résultats obtenus ne sont pas la résultante de facteurs non-spécifiques à la méthode (charisme des intervenants, engouement du fait des caractères transnational, expérimental, exceptionnel, etc.), mais relèvent bien de la pédagogie engagée. On peut en déduire le succès d'une transférabilité méthodologique et pédagogique.

La forte hétérogénéité des stagiaires sur tous les plans (social, économique, psychologique, culturel, éducatif) permet également de conclure à la possibilité d'extension du programme à d'autres publics, classes d'âge, milieux. Ce qui a été accompli avec des publics en difficulté devrait être plus facile avec des publics socialement moins fragilisés.

⁷⁹ Contrat : Leonardo da Vinci, Convention n°2003 – F/03/B/P/PP – 151009.

⁸⁰ « Guide Méthodologique de Réalisation d'un Euro-Chantier », résultat du travail coopératif des partenaires.

On a vu que les chantiers fonctionnent comme des accélérateurs de savoirs d'autant plus efficace qu'il est fait appel en simultanéité aux registres affectif, cognitif, éthique, social, communicationnel, au dépassement de soi, au défi collectif à relever. Des acquisitions se développent librement, dégagées de la centralité de progrès à sanctionner et elles étonnent ceux qui en sont porteurs, autant que ceux qu'ils accompagnent. Laboratoire citoyen, interculturel et linguistique, chaque chantier a permis un éveil sensible à la connaissance de l'autre et, en retour, à la connaissance de soi.

La pédagogie des Euro-Chantiers présente une caractéristique qui les rend uniques dans l'univers touffu des chantiers transnationaux : elle mobilise toute les formes d'apprentissage (linguistique, culturel, citoyen, de nouvelles compétences métiers) au cœur d'une expérience où se conjuguent capacité coopérative, construction et expérimentation d'un monde commun, construction et valorisation d'une œuvre commune et citoyenne – destinée au bien commun. Et s'il s'agit bien d'un défi pédagogique, des jeunes de trois ou quatre nations qui ne se connaissent pas, créent ensemble sur un temps limité ce qui sera accueilli et fêté, il s'agissait également du défi relevé de vivre une expérience de citoyenneté européenne. Ce qui reste si éloigné dans les propos tenus par les jeunes, l'identité européenne, peut-être éprouvé par l'expérience...

S'il est bien vrai qu'un trésor est caché dans l'éducation, lorsqu'elle conjugue culture, travail et citoyenneté, lorsqu'elle développe les facultés que sont apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être et apprendre à vivre ensemble, on comprendra pourquoi nous avons autant insisté sur la formation des acteurs des Euro-Chantiers, de tous les acteurs, vers le développement d'une « culture commune ». Des formations ont été pensées, sur un temps court, accessibles à chacun. Avec le Collègue Coopératif de Paris et son Université Coopérative Européenne, une voie peut être ouverte... Il en est d'autres. Quoi qu'il en soit, une nouvelle étape s'annonce tout aussi exaltante et constructive que la première...

Ce projet a été financé avec le soutien
de la Communauté Européenne.

Le contenu de ce projet ne reflète pas nécessairement
la position de la Communauté Européenne
ou de l'Agence Nationale Socrates-Leonardo da Vinci
et n'engage en rien leur responsabilité.