

Dispositif de sensibilisation et d'information  
conduites addictives, conduites à risques :  
Travail d'intérêt général

Hélène Bezille

Service Pénitentiaire  
d'Insertion et de Probation  
Val-de-Marne

Association  
Drogues et Société  
Créteil

DISPOSITIF DE SENSIBILISATION ET D'INFORMATION  
CONDUITES ADDICTIVES, CONDUITES À RISQUES  
TRAVAIL D'INTÉRÊT GÉNÉRAL

**SPIP<sup>1</sup> Val-de-Marne/Association Drogues et Société**

**EVALUATION<sup>2</sup>**

**Introduction**

Cette évaluation accompagne le processus expérimental de formation engagé dans le cadre d'un partenariat entre Drogues et Société et le SPIP de Val-de-Marne, partenariat qui a déjà une longue histoire. Ce type d'actions TIG est expérimenté depuis 1995 avec ce qui était alors le Comité de Probation, mais c'est la première évaluation qui en est faite aujourd'hui. Elle intègre des éléments issus d'actions menées en 1998, et des actions plus récentes mises en place en 2001 et 2002.

Elle vise à :

- donner de la visibilité à une démarche innovante et à ses résultats ;
- fournir un outil et un repère à la réflexion des acteurs impliqués, et plus largement à ceux qui pourraient l'être ;
- fournir aux partenaires de l'expérience et aux institutions qui les financent une trace des actions entreprises ;
- fournir à ces partenaires les éléments d'une réflexion sur le « transfert » et l'adaptation possible de ce type d'expérience dans d'autres contextes.

Il s'agit d'une évaluation participative qui a pour support :

- des entretiens individuels et/ou en groupe avec les acteurs impliqués (jeunes concernés, Drogues et Société, SPIP) ;
- nos propres cadres d'analyse élaborés au fil de nos recherches dans ce domaine<sup>3</sup>.

Une première phase de l'exploration s'est déroulée en 1998 à l'occasion du programme européen Youthstart, la deuxième phase en 2001 et 2002 (4 actions).

---

<sup>1</sup> Service Pénitentiaire d'Insertion et de Probation

<sup>2</sup>Évaluation participative conduite par **Hélène BEZILLE**, psychosociologue et chercheur en sciences de l'éducation, membre du Laboratoire Éducation et cultures de l'Université Paris VIII

<sup>3</sup> Notre approche de la formation se réfère à la philosophie de l'autoformation. L'hypothèse de base est que les pratiques d'accompagnement de l'orientation et les dispositifs d'insertion sont d'autant plus pertinents qu'ils prennent en compte le processus global par lequel la personne se "donne forme", au fil des expériences diverses (expériences relationnelles, familiales, professionnelles, de formation etc..) significatives et porteuses de sens, complémentaires des formations « académiques ».

## 1. Le cadre de l'action : un partenariat entre le SPIP de Créteil et l'Association Drogues et Société

### 1.1. Le SPIP 94

Les SPIP font partie des services de l'Administration pénitentiaire, ils ont notamment pour mandat de participer à la mission d'insertion de celle-ci. A ce titre, ils sont concernés par les dispositifs d'orientation et de formation qui se développent dans leur secteur géographique.

Les SPIP ont une structure et une identité encore fragile, pour différentes raisons :

- leur existence est récente ;
- les SPIP ont intégré lors de leur mise en place, des professionnels de l'Administration Pénitentiaire aux formations, identités professionnelles et compétences diverses (assistants sociaux, éducateurs). Si cette diversité est potentiellement riche de ressources, une nouvelle identité collective est à construire ;
- la visibilité de l'action d'insertion de l'Administration Pénitentiaire est aussi largement à construire. Le manque de visibilité officielle nuit à la reconnaissance de l'utilité des actions entreprises et encourage des attitudes réservées de la part des partenaires potentiels de ces actions.

Le SPIP de Créteil, malgré ce contexte de fragilité, s'est engagé depuis plusieurs années dans des actions innovantes au niveau local, et notamment concernant les TIG (travaux d'intérêt général)<sup>4</sup>.

#### Quelques principes

- Le TIG est conçu comme une peine qui doit « avoir du sens » pour l'usager : l'action doit participer à un processus formateur et transformateur pour la personne qui s'y engage<sup>5</sup> ;
- Le TIG doit avoir une fonction socialisante : ce que ne permettent pas les approches trop individualisées de la peine. Une action TIG pertinente est une action qui contribue à la socialisation de la personne en articulant réflexion individuelle et engagement collectif ;
- Le TIG doit engager un processus de réflexion chez la personne concernée : l'expérience doit permettre en particulier à l'usager d'interroger son système de référence, son rapport aux normes, à son environnement, aux proches (la bande, la famille, l'autre sexe), aux institutions (la police, les pompiers, les enseignants, etc...) et la représentation qu'il en a.

---

<sup>4</sup> Les TIG existent depuis 1983. C'est une peine alternative à l'incarcération proposée dans certaines circonstances : sursis et mise à l'épreuve, liberté conditionnelle, ajournement, condamnation à moins d'un an.

<sup>5</sup> Et se démarque des usages classiques du TIG : « ramasser des feuilles » dans le cadre d'un partenariat avec la Municipalité.

### Une démarche : un cadre structurant et une action qui a « du sens »

Pour atteindre cet objectif, l'action TIG doit :

- se développer dans une logique de réseau dynamique ;
- se décomposer en trois temps bien identifiés : la préparation de l'action et la contractualisation, l'action elle-même, le suivi. Ce suivi, pour être utile, doit reposer sur une relation contractuelle avec la personne concernée, qui doit s'étayer elle-même sur une contribution effective des différents professionnels (juge d'application des peines, travailleurs sociaux, etc...)

### Des difficultés à surmonter.

La faible visibilité sociale de l'action des SPIP peut entraîner une vision stéréotypée nourrissant la crainte (la personne considérée comme dangereuse), et donner lieu à des usages détournés de l'action (par exemple quand la personne est employée comme substitut à un emploi fixe). Surmonter cet obstacle suppose un travail important de sensibilisation de la société dans son ensemble et des partenaires potentiels en particulier.

### L'appropriation de l'action par les professionnels :

L'appropriation de l'action par les professionnels suppose :

- que l'intérêt de ce type d'action TIG puisse être mieux identifié par l'ensemble des acteurs concernés, y compris les magistrats ;
- que l'organisation du travail facilite l'engagement de chacun dans un suivi qui nécessite du temps et une certaine souplesse d'organisation personnelle ;
- une réflexion des professionnels sur les liens possibles entre exécution de la peine et formation ;
- une régulation du fonctionnement du dispositif : périodicité, « recrutement »... ;
- l'existence d'espaces de réflexion collective sur les actions expérimentées.

## **1.2. Drogues et Société**

L'association Drogues et Société intervient dans le champ de la prévention des risques liés à l'usage des drogues depuis une vingtaine d'années et est identifiée localement et au-delà comme une structure innovante et porteuse d'une réelle expertise dans ce domaine.

Les expérimentations conduites par Drogues et Société s'appuient sur les acquis de cette expérience de longue durée et en particulier :

- un ancrage fort sur le terrain ;
- un véritable réseau de partenaires au niveau local, régional, national et européen ;

- une réflexion et une philosophie de l'action inspirée des courants de l'éducation communautaire<sup>6</sup> :

Drogues et Société participe actuellement à un programme européen EQUAL « Expérimentation d'un processus de formation d'animateurs à la prévention des conduites addictives et à risques »<sup>7</sup>.

Les actions de sensibilisation TIG bénéficient de l'expérience et de la réflexion de Drogues et Société, en particulier dans le domaine de « la prévention par les pairs ».

#### Des difficultés à surmonter

- difficulté de concrétisation des partenariats locaux (du champ socio-sanitaire) dans des actions effectives et suivies ;
- de la part des professionnels de l'Administration pénitentiaire, des conceptions diverses à propos de la fonction des TIG et de la place que peut occuper la formation dans un TIG ;
- le poids des habitudes de travail des partenaires.

### **1.3. Le partenariat**

Un partenariat entre structures engagées dans des démarches innovantes permet :

- une mise en réseau de partenaires de chaque structure, la mise en synergie de compétences diversifiées ;
- une reconnaissance mieux assurée du bien-fondé des actions entreprises ;
- un renforcement de l'ancrage local de chaque structure et une meilleure qualité de suivi.

## **2. La formation : public visé, organisation, contenus**

### **2.1. Public visé**

- jeunes de 18 à 21 ans ;
- condamnations légères ;
- concernés par les addictions (qu'ils soient consommateurs ou non) et les risques ;

---

<sup>6</sup> définie par l'OMS de la façon suivante : *"L'approche communautaire est un processus dans lequel les individus, d'une part prennent en charge leur propre bien être comme ceux de la communauté ; d'autre part, développent leur capacité de concourir à leur propre développement comme à celui de la communauté. Ils en viennent ainsi à mieux appréhender leur propre situation et être animés de la volonté de résoudre leurs problèmes communs, ce qui les mettra en mesure d'être des agents de leur propre développement au lieu de se cantonner dans le rôle de bénéficiaires passifs de l'aide au développement. Cela suppose qu'ils ne sentent pas tenus d'appliquer des solutions classiques lorsqu'elles ne conviennent pas, mais qu'ils se rendent compte au contraire qu'ils ont toute latitude pour trouver des solutions qui conviennent."* OMS / UNICEF : Alma-Ata, Genève-New York, 1978.

<sup>7</sup> Ce programme fait suite à un programme PIC-YOUTHSTART (1998-2000), pour lequel le projet de Drogues et Société a été également retenu. Hélène Bezille a assuré l'évaluation de ce premier programme et est engagée dans l'évaluation du programme actuel.

- proches d'autres jeunes concernés par les conduites addictives ;
- prêts à s'engager dans une réflexion de groupe.

## **2.2. Organisation et contenus**

L'action s'adresse à des publics qui pour la plupart ont une expérience scolaire négative. Elle s'inscrit dans une démarche qui se démarque du modèle scolaire d'apprentissage, tout en répondant à une exigence forte d'acquisition de savoir

- durée : une semaine (40 heures) ;
- 5 modules :
  - o Interactions sociales : « moi et les autres » (trois sujets : la communication verbale et non verbale ; les réactions émotionnelles ; image de soi et construction identitaire) ;
  - o Apports de connaissance sur les produits dans leur contexte, les différentes approches du problème, approches comparatives par pays, approches historiques ; réflexion sur la prise de risque ;
  - o Addiction et risques (les représentations du risque) ;
  - o Le Sida ;
  - o Réponses et stratégies de prévention ;
- articulation de la réflexion individuelle et collective : la réflexion collective constitue l'armature et la clef de voûte de la formation. Elle accompagne, ponctue et donne sens aux apports d'information. Elle prépare et organise les interventions et en formalise les apports ; elle s'appuie sur les expériences de chacun et permet une « mise en travail » des représentations et attitudes de chacun vis-à-vis de produits et de leurs usages, et plus largement vis-à-vis de l'environnement, de soi, de la société, de l'avenir ;
- diversification des supports (interventions du formateur, analyse de films, intervenants extérieurs (psychologue, animateur de prévention, infirmier du Centre méthadone, Directeur de Drogues et Société, psychosociologue engagée dans l'évaluation participative, témoins, etc..)).

## **3. Le point de vue des jeunes**

La formation a-t-elle suscité un début de changement d'attitudes dans le rapport à soi, à l'environnement proche, à la société, à ses valeurs dominantes ? Concernant le champ strict de la prévention des risques liés à l'usage des drogues, la formation a-t-elle transformé les représentations des jeunes à l'égard des problèmes liés aux drogues ? Les jeunes sont-ils devenus des relais de prévention dans leur vie personnelle, vis-à-vis de leur entourage ? Vis-à-vis des jeunes de leur quartier ?

### 3.1. Les apports de la formation dans son ensemble

Une formation respectueuse de la personne : importance de la dimension relationnelle : une formation qui n'agresse pas et ne fait pas violence. « *Une petite formation pépère* » du point de vue identitaire c'est une formation par laquelle la personne ne se trouve pas disqualifiée tout en ayant des effets formatifs. Au total c'est une formation qui « *fait du bien dans la tête* ».

Le plaisir de la réflexion collective a stimulé et conféré une place reconnue à la réflexion personnelle

La formation engage chez certains un processus de réflexion d'autant plus investi que le cadre de la formation peut être rapporté symboliquement à un monde familier, sans imposition externe, et structurant : l'un dira : « *C'est comme si mon père était en face et me faisait une leçon, une bonne leçon sur la drogue, qui sert à quelque chose, ça fait réfléchir* » ; un autre : « *La formation c'est une sorte de passeport pour mieux comprendre* »

Le sentiment de se découvrir et de découvrir la relation aux autres et à l'environnement sous un nouvel angle

En début de formation, les jeunes font part d'une vision d'eux-mêmes et de leur environnement qui leur laisse peu d'espoir de « s'en sortir ».

L'usage des drogues est volontiers décrit d'un point de vue généralisateur, comme une pratique sociale banale dans la cité (« *tout le monde fume dans mon immeuble* ») et au dehors (« *dans la société chacun son vice, le tabac, les bagnoles, les aphrodisiaques* »). Le regard porté sur les familles dans les cités est sans indulgence et témoigne d'un état de décomposition des repères familiaux. Si les drogues sont jugées potentiellement destructrices, cette destruction se cumule avec d'autres formes institutionnalisées de destruction de la personne « *il y a ceux qui se jettent par la fenêtre après un mélange de drogues ou après un 9/20 à l'école* ». La responsabilité de cette situation étant attribuée notamment à « l'Etat ».

La question posée est alors la suivante : dans ces conditions pourquoi certains « s'en sortent » et comment ? Quelques hypothèses sont avancées par les stagiaires ? On peut s'en sortir de diverses manières : par exemple par la religion ; par une rupture brutale avec le milieu ; par le service militaire ; par la volonté ; grâce à l'appui d'un membre de la famille, la mère en particulier. Si l'un ou l'autre de ces étayages est présent, un espoir demeure alors de « s'en sortir ».

Questions subsidiaires : y a-t-il un « bon moment » ? La formation peut-elle participer à un itinéraire de « dégagement » ?

L'entrée dans cette formation peut avoir valeur de rite de passage : « *on a l'impression vraiment de passer une porte* ». Ce sentiment de « *basculer de l'autre côté* » est associé à l'intitulé « Drogues et Société », qui pose question semble-t-il au moment de l'entrée en

formation : « ça fait société de drogués », « toxico écrasé sous la table », « on croyait vraiment qu'on aurait à faire à des drogués ».

Le fait d'être inscrit dans cette formation suscite pour ces raisons de premières interrogations : comment en parler à l'entourage sans risquer d'être étiqueté : « l'auréole autour de la tête est trop épaisse » ; ou sans s'exposer à des discours stéréotypés dont le stagiaire évalue alors les effets : « Si on dit qu'on fait un stage à Drogues et Société, ils disent « voilà où passe mon argent ».

La réflexion collective sur ces difficultés transforme l'approche de cette difficulté dans un sens jugé plus positif : « je ne dis plus je fais un TIG, mais je fais un stage de toxicos ».

### Le rôle possible des stagiaires en matière de prévention

Traiter du rôle possible des stagiaires en matière de prévention est perçu comme un premier pas vers la reconnaissance d'un droit à exister socialement d'une manière légitime dans son propre milieu et au dehors.

Ce point est très important. Le sentiment que l'on est peut-être capable de remplir un rôle social « éducatif » peut sembler d'autant plus problématique aux stagiaires qu'ils ont implicitement le sentiment, difficilement énoncé, de constituer pour les plus jeunes des contre-modèles à ne pas suivre, de « mauvais exemples » : « on n'est pas des exemples, alors c'est difficile de trouver les mots qui marquent ». Comment, dans ces conditions, transformer ce jeu d'identification négative ? Question d'autant plus difficile que les plus jeunes sont perçus comme plus « durs » qu'on ne l'était soi-même au même âge (« ils roulent des joints à 13 ans en un instant »), et donc plus difficilement accessibles d'un point de vue éducatif. Alors que faire se demandent certains ? Les empêcher de sortir ? « Mais à 20 ans il va péter un câble ».

Leur rôle éventuel dans la sensibilisation des mères est aussi un sujet qui fait débat : les avis sont partagés quant à l'opportunité de mêler les mères aux questions de prévention : pour certains une mère sensibilisée réagit de façon plus constructive quand elle découvre « du shit » dans la poche de pantalon de son fils au moment de faire la lessive. Pour d'autres « ne pas en parler c'est protéger les parents, c'est pas leur rôle. Leur rôle c'est l'interdit ».

### L'acquisition de nouveaux savoirs

Les jeunes apprécient la densité de la formation, le sentiment d'apprendre vraiment quelque chose qui les intéresse et les arrache à leur quotidien : « c'est comme un temps pas mort » dira l'un d'entre eux.

A cela s'ajoute le sentiment d'être reconnu par l'entourage dès lors qu'on est détenteur d'un savoir : « dans une discussion je peux me la ramener, j'ai un savoir, je suis au courant ». Un autre : « J'ai appris des choses, il y a des copains qui ne savent pas le quart de ce que je connais ».

Pour autant l'usage de ces nouveaux savoirs dans une démarche de prévention est encore à travailler : *« j'ai ramené des brochures sur le sida, je leur montre, mais ils nous croient pas du jour au lendemain »*

Le plaisir de se sentir valorisé et reconnu à travers ces nouveaux savoirs peut s'accompagner de la crainte de générer des effets inverses à ceux souhaités. Le rôle possible de chacun en matière de prévention est un sujet qui affecte beaucoup et sur lesquels il y a débat. L'un dit à propos des plus jeunes de la cité : *« j'ai peur qu'ils cherchent dans le mauvais sens si je leur raconte ce que je sais »*. Cette crainte peut s'analyser et se comprendre de diverses manières: incertitude quant au « bon usage » à faire des savoirs acquis en matière de prévention ? Sentiment d'être irrévocablement un contre-modèle pour les plus jeunes ? Crainte plus générale de ne pas être, une fois de plus « à la hauteur ? »

### La transformation du rapport de chacun « au savoir »

Certains découvrent à l'occasion de ce cheminement de leur réflexion :

- qu'apprendre peut être un grand plaisir ;
- que le savoir est aussi un pouvoir (voir précédemment) qui peut en particulier leur permettre d'accéder à la reconnaissance par autrui de leur utilité sociale (comme détenteur d'un savoir sur le monde) ;
- ils prennent conscience à contrario de la pauvreté de l'offre de leur environnement en matière de savoirs, quand le seul vecteur d'information c'est « par la pub » dira l'un ;
- ils réalisent également que leur orientation n'est pas scellée par l'échec scolaire ; avec la naissance du sentiment que le « ratage » scolaire ne vaut pas comme exclusion définitive ou condamnation, même si certains estiment être loin du compte du point de vue des acquis de base. Même si le sentiment d'exclusion est relayé dans la relation aux employeurs potentiels *« je voulais un poste à l'accueil et il me manquait une dent, on m'a dit que c'était pas possible, ça faisait pas un bon design »*, *« il faudrait des patrons qui nous entendent sans nous voir. »*
- indirectement, la formation suscite une réflexion sur les modes de vie de chacun, notamment dans la cité : la cité c'est un refuge quand on sort de l'école *« dans la cité, il y a une entente, tout ce qu'on veut on l'a »* ; de même la vie en bandes donne un sentiment de puissance qui est interrogé à l'issue de la formation *« si on est en bande, on dit à celui qui passe seul « pourquoi tu me regardes ; si je suis seul, c'est moi qui baisse les yeux, alors qu'en fait j'ai rien à prouver à personne »*.

## **3.2. Les contenus de formation**

### La législation concernant les drogues

Les attitudes sont très ambivalentes sur cette question. L'intérêt est vif mais les résistances le sont également. La question de la législation (autour de la question de la dépénalisation) est rapportée par les stagiaires à la question de leur relation à la loi au

quotidien, dans la confrontation à la police, une confrontation source d'humiliation « *on m'a contrôlé devant ma mère. Ils touchaient à ma famille, à ma vie* ».

La confrontation à la police semble être une dimension si importante de la vie, qu'elle est présentée comme constitutive de l'identité d'un lieu « *« Torcy, Bonneuil, c'est pas la même mentalité. Parce que suivant la police ça peut changer* ».

#### Les classements des drogues, leurs effets, les dépendances

##### La composition des drogues et les opérations de « trafiquage »

«  *dans le cannabis, y'a des trucs de « houf », c'est de la merde, y'a du pneu, de l'huile de vidange, de l'huile toute noire. Le bâton je le regarde plus de la même manière* ».

Pour autant, ces effets de prise de conscience ont leur limite : «  *des fois l'être humain il sait qu'il y a le risque mais il le fait quand même* ».

##### Les maladies induites directement ou indirectement par les usages: hépatites, etc... (voir plus loin)

##### La prévention des risques et la sexualité

La sensibilisation à l'usage des préservatifs pose au premier plan la question difficile des relations garçons/filles et de la sexualité.

Ce thème peut susciter débats et réflexions sur le rôle des uns et des autres dans la prévention des risques et plus largement sur la représentation que chacun a de la sexualité de l'autre sexe<sup>8</sup>. Exemple : la fille qui « sort le préservatif » doit-elle être valorisée ou dévalorisée à travers cet acte ? «  *une meuf qui est propre elle sort le préservatif* » dit l'un et il ajoute «  *c'est pas forcément une meuf sale* ». Remarque qui exprime une certaine incertitude sur cette question. Pour un autre «  *si ça se trouve ça sert à rien, si ça se trouve ça sauve la vie* ».

De cette incertitude peut émerger un début de travail sur les risques et sur la représentation de l'autre : «  *je psychote sur les préservatifs* » insiste le même jeune.

Les appréciations des jeunes sur cette question témoignent d'un certain sentiment de désorientation, comme si leurs valeurs coutumières se trouvaient bousculées par cette sensibilisation à une attitude qui consiste à prendre soin de soi et de l'autre. Un stagiaire explique qu'à la suite de l'information sur diverses conséquences possibles de la prise de certaines drogues, il a pris rendez-vous chez le médecin. Acte important d'une démarche de prise en charge de soin dans laquelle le « prendre soin » concerne aussi l'autre : «  *savoir qu'on est vaccinés c'est rassurant. Je pourrai embrasser tout le monde sans avoir peur de donner ce virus là* », mais difficile à assumer comme en témoigne la difficulté à aller aux rendez-vous pris «  *c'est comme celui qui va chercher du taf et ne se réveille pas* ».

Question délicate qui appelle sans doute une reprise.

---

<sup>8</sup> Le point de vue des filles reste à explorer.

### 3.3. Les supports de la formation qui « accrochent »

#### Les échanges et débats

Les échanges et débats constituent la trame, la toile de fond de la formation. Ces échanges ont une place très importante dans l'amorce d'une réflexion de chacun sur sa place dans la société, sa relation à sa famille, aux copains, aux filles, sur son rapport au savoir, sur les expériences marquantes, relations à la police, exclusion scolaire par exemple.

Cette place faite à l'expression de chacun dans les débats séduit, étonne et bouscule des jeunes dont l'expérience scolaire est encore proche, expérience dont les effets d'exclusion sont souvent durement ressentis et suscitent une grande réserve sur la question de l'acquisition des savoirs.

Dans l'expérience présente, le fait de bavarder n'engage pas de réprobation, le droit et l'accès au savoir n'est pas pour autant barré. L'attitude du formateur est sur ce point déterminante : « *ce qui est bien avec N. c'est qu'elle est ouverte à tout. C'est pas « à la fin du stage il faut savoir ça par cœur* », même si « *des fois c'est saoulant de rester là immobile* ».

Ce constat amène une réflexion sur soi et la scolarité antérieure, soi et son « rapport au savoir ».

Quand le cadre des échanges est plus structuré, et en particulier dans les séquences où l'un est amené à parler de lui face au groupe, des difficultés apparaissent, liées à la crainte du pouvoir octroyé à l'autre sur soi lorsque l'on s'expose, comme l'exprime un stagiaire : « *j'aime bien avoir une idée sur les autres mais pas que les autres aient une idée sur moi* ». La réserve semble a priori la règle en début de formation, et les stagiaires peuvent préférer s'en remettre à un leader au sein du groupe pour « gérer » ces aspects-là, comme le résume l'un d'entre eux : « *c'est comme si S. (leader) disait les choses à ma place* ». Le formateur a donc la tâche difficile de conquérir la confiance : « *avec N., les derniers jours, je pouvais lui faire la bise* ».

#### Les films

Les vidéos semblent susciter la réflexion quand elles engagent un processus d'identification à un personnage dont le comportement est jugé hors norme mais vraisemblable. « *j'ai vu un truc qui m'a parlé dans ma tête je me suis vu* » résume un stagiaire.

De tels films font acte de reconnaissance de la réalité que vivent les jeunes à travers une mise en scène et une mise en intrigue qui témoigne d'une bonne connaissance par les concepteurs de la réalité vécue par les jeunes. C'est le cas du film montrant une jeune fille se prostituant : « *c'était un peu exagéré mais c'est la vérité, ça va droit au but* ».

Les stagiaires sont touchés par les films qui montrent sous leur aspect le plus banal les réalités habituellement cachées concernant l'usage des drogues. Quand le film, à travers des petites scènes courtes et denses, témoigne de cette réalité : « *c'est des choses dont*

*on ne parle pas et elle, elle sort la coke à la télé. C'est des petites scènes qui marquent, ça marque, c'est un flash ».*

Suggestion de plusieurs stagiaires : « *on nous parle mais il nous faut des films* », par exemple chaque après-midi un film et un débat à partir du film ».

Sur les thèmes sensibles en particulier.

Pour autant, la vigilance est toujours la règle : « *il faut pas jeter N. (la formatrice) et mettre des cassettes à la place* » précise un stagiaire, sans doute sensibilisé aux évolutions de la gestion des ressources humaines.

### Des témoignages d'expérience

Exemple d'intervention suscitant l'intérêt : une intervention faite par un professionnel intervenant auprès de jeunes atteints du sida, ceux « qui ont ce virus-là ».

Attentes :

- des témoignages d'anciens usagers : « *on pourrait lui demander comment il s'en est sorti* ». La proximité de langage contribue à la proximité relationnelle et à la crédibilité du témoignage. Les stagiaires valorisent la position de l'autre proche mais qui « s'en est sorti » et peut constituer un modèle identificatoire : « *quand N. parle, elle utilise parfois des mots que je ne comprends pas. Un ancien toxico parle avec mes mots, dans le même langage que nous. Elle, elle connaît mais elle l'a pas vécu. Il peut montrer l'exemple en parlant de par où il est passé, les trucs de fou et maintenant. Je pourrai dire, lui, il sait de quoi il parle s'il dit « touche pas à ça c'est de la merde »* ».
- des témoignages de représentants de l'Etat : « un commissaire », ou « *quelqu'un du commissariat le plus proche, quelqu'un qui sait que ce soir il va faire sa ronde* », ou « *un retraité récent de la police* », « *quelqu'un qui connaît leurs méthodes* ».

## **Éléments de synthèse sur une expérience innovante, et perspectives.**

### **1. Une formation qui se transforme et qui transforme**

Les stagiaires bénéficient d'une formation qui s'est construite au fil des années :

- en diversifiant ses supports ;
- en affinant les articulations entre réflexion individuelle et débats collectifs, entre débats et apports d'information ;
- une formation qui se démarque du modèle scolaire et qui, pour autant, n'est pas perçue comme une formation « au rabais ».

Cette action induit un changement dans « le rapport au savoir » des publics concernés et peut jouer un rôle de « réconciliation » (fragile), avec la formation et avec soi-même. Elle peut jouer un rôle de déclencheur d'un processus d'autoformation»<sup>9</sup>.

### **2. Une expérience qui interroge chacun dans son rapport à soi et à l'environnement social**

- c'est une expérience de « reliance », à travers laquelle chacun tout à la fois se relie et se différencie, et peut se définir dans sa singularité sans pour autant s'exclure ;
- une expérience qui ouvre sur la reconnaissance de l'intérêt de la diversité des points de vue sur un même objet ;
- une expérience qui relie et permet de quitter une conception bipolarisée du monde entre le groupe du dedans et la société du dehors, entre le « nous » de la sociabilité locale et le « eux » qui définit explicitement ou implicitement les étrangers au groupe. Cette posture, qui vaut comme stratégie identitaire « de circonstance », et qui est activée couramment dans les négociations avec les représentants des institutions, commence à être interrogée à l'occasion de la formation.

La formation provoque du point de vue identitaire :

- un état de dilemmes identitaires (quête de conformité et de différenciation, attachement aux repères identitaires et désir de s'en défaire, etc...) très favorable à une transformation personnelle, pour peu qu'il y ait un accompagnement de ce processus ;
- une réflexion sur le jeu des identifications et sur le pouvoir des identifications au sein des groupes de référence.

---

<sup>9</sup> Voir le site du GRAF (Groupe de Recherche sur l'Autoformation) : <http://membres.lycos.fr/autograf/>

### **3. Une brèche dans l'approche de l'environnement et une ouverture dans la représentation de l'avenir**

Il est question là du changement de regard sur l'avenir et sur les possibilités d'orientation que peut laisser entrevoir la formation. La formation fait « bouger » le système de représentations de ce qui est possible et de ce qui ne l'est pas en matière d'orientation, en créant des ouvertures.

### **4. Mais il est nécessaire d'accompagner l'action et de lui donner une meilleure visibilité**

- instaurer des groupes de réflexion impliquant les professionnels chargés de l'orientation vers ces dispositifs avec l'aide de Drogues et Société. La réflexion peut porter :
  - sur la philosophie des actions TIG en général ;
  - sur la philosophie de cette action TIG (la dimension formative) qui peut sembler contradictoire avec l'exécution d'une peine ;
  - sur les personnes concernées ;
  - sur le processus de « contractualisation » de la relation avec les destinataires ;
  - sur les formes possibles d'accompagnement des personnes relevant de ce type d'actions ;
  - sur les relais de cet accompagnement au-delà du SPIP, avec les partenaires ;
- organiser des rencontres avec des équipes expérimentant d'autres formes d'actions TIG
- élargir le réseau des partenaires de l'expérience :

#### Vers d'autres thèmes ?

D'autres thèmes sont envisageables, qui touchent à des éléments problématiques de la vie sociale des jeunes concernés (la sexualité, la violence par exemple) pour peu que la personne puisse se projeter dans un rôle social valorisé.

#### Vers d'autres publics ?

Une plus grande hétérogénéité des groupes amplifierait les effets formateurs de l'action : garçons/filles ; TIG/publics non spécifiques ; âges et situations intergénérationnelles...

- concevoir une plaquette de présentation qui intègre les acquis de ces expérimentations, mais aussi faire connaître activement l'action au sein de l'Administration pénitentiaire.

## **Hélène BEZILLE**

Université de Rouen, Département des sciences de l'Education  
Laboratoire LEC (Laboratoire Education et Cultures), Université Paris VIII  
Helene@Bezille.net

### **Etudes, recherches, interventions, expertises dans le domaine de :**

- L'orientation
  - orientation, transition et socialisation professionnelle ;
  - orientation, dynamiques identitaires , représentations sociales
  - marginalisation sociales, cultures de « survie »
  
- Formation des adultes et jeunes adultes en situation de transition
  - expérience et autoformation ;
  - pratiques autodidactiques et acquisition de compétences ;
  - histoire de vie, initiation et formation de soi

### **Intervention psychosociologique, recherche/action/formation dans les organisations dans le champ de l'orientation, de l'insertion sociale et professionnelle, et de la formation**

- ANPE : Évaluation des dispositifs et actions d'orientation des « chômeurs longue-durée »
- Ministère de la Justice : Évaluation de dispositifs de formation destinés aux personnes détenues. Exemple : dispositif APP (Ateliers pédagogiques personnalisés); évaluation des pratiques d'orientation en milieu carcéral
- Évaluation dans le cadre du programme PIC Youthstart ; et EQUAL

### **Divers**

Membre du GRAF (groupe de recherche sur l'autoformation)

Co-responsable avec Bernadette Courtois (AFPA) d'un groupe de recherche « Expérience et autoformation »

Membre de l'Association internationale des histoires de vie en formation (ASIHVIF)

Intervenante dans diverses formations d'adultes (Deust, DU, DESS Ingénierie de la formation, sur l'ensemble des thèmes évoqués et sur la méthodologie de la recherche et de l'intervention

## Publications en relation avec la recherche

### Sur l'orientation des jeunes :

BEZILLE H., 1998, « L'orientation des jeunes en difficulté d'insertion: les modèles et les usages », in A. Kokosowski et al *Chômage des jeunes, système éducatif et relations professionnelles*. FEN/CIA-CEREQ.

BEZILLE H., 1998, « L'orientation professionnelle en milieu carcéral » in *L'orientation professionnelle des adultes*. Ouvrage collectif coordonné par E.Dugué et al. Paris, Documentation française/Ed.CEREQ.

BEZILLE H., 1997, « Le projet professionnel en milieu carcéral. Logique d'orientation et contexte institutionnel ». *Pratiques psychologiques*, n°1.

BEZILLE H., 1995, « Marginalisation sociale et distance à la formation ». *Pour*. Dix ans de politiques d'insertion et de formation, n°146-147, pp.171-192.

BEZILLE H., 1996, "Représentations et constructions sociales de l'exclusion" (avec J.L. Legrand), *Document de l'INJEP*, n°23, février.

BEZILLE, H., 1996, « Représentations de « l'exclu » et traitement de l'altérité dans les pratiques professionnelles d'insertion » *Document de l'INJEP*, n°23.

BEZILLE, H., 2000, *La professionnalisation des jeunes : le cas des relais de prévention des problèmes liés aux drogues*. Recherche sur le programme européen PIC Youthstart) Université de Paris 8 (Laboratoire CIVIC) Drogues et Société. Dir . scientifique H. Bezille.

### Sur l'autoformation et la formation par l'expérience

BEZILLE H., 1996, « Autoformation, individualisation: l'autonomie en question », in E. Fichez, Y. Combès. *Éducation, formation: figure de l'usager*. *Cahiers de la maison de la Recherche*. Université Charles de Gaulle, Lille III.

BEZILLE H. avec COHEN,V., 1996, « L'individualisation de la formation en milieu carcéral », in *Actes du deuxième congrès international d'actualité de la recherche en éducation et formation*. Paris X Nanterre.

BEZILLE H. 1996, « Autonomie et formation: quelques apports des Sciences de l'Education » in *Actes du 3ième Congrès Européen de Systémique*, Rome 1-4 octobre 1996. Edizioni Kappa.

BEZILLE, H., 1999, « Compétences et autodidaxie. Entre pratiques et représentations » in *Questions de recherche en Éducation*, INRP/Educations.

BEZILLE, H., 2000, « Ouverture européenne, comparaison des pratiques et autoformation professionnelle. » in D.Groux et N.Tutiaux-Guillon *Les échanges internationaux et la comparaison en éducation*. Paris, L'Harmattan

BEZILLE, H. 2002, « L'autodidaxie entre pratiques et représentations », in P. Carré et A. Moisan (Coords), *L'autoformation*, Paris, L'harmattan.

BEZILLE, H., 2002, « Critique et autoformation : quelques repères historiques », *Pratiques de formation-analyses*, n°43.

BEZILLE, H. 2003, « La figure de l'autodidacte », *Sciences humaines*, Hors Série : Former, se former, se transformer, mars 2003.

### Coordination de numéros de revue

Les représentations sociales, *Educations*, 1997, n°10.

De la critique en Education (avec Jean Louis Le Grand), *Pratiques de formation / Analyses*, 2002, n°43