

L'ÉVALUATION D'UNE PRATIQUE NOVATRICE AUPRÈS DE JEUNES MARGINALISÉS.

Jacques HÉBERT

Professeur, École de travail social, Université du Québec à Montréal, courriel :

hebert.jacques@uqam.ca

Jocelyn ROBITAILLE

Intervenant, Projet TRIP, École Pierre Dupuy, Montréal

Mohamed LOUTFI

Étudiant à la maîtrise en Sociologie, Université du Québec à Montréal

Introduction

«La rationalité apparaît comme un agent au service de l'homme civilisé, d'une telle puissance hégémonique qu'elle a presque réussi à éliminer tous les autres modes de pensée, et que maintenant elle domine l'homme lui-même. Voilà la source du conflit.»(Pirsig, 1978 :110)

Cette communication présentera les principaux éléments ayant facilité l'implantation d'un projet de promotion de la paix dans un milieu scolaire. Le projet s'est implanté à l'école secondaire du quartier Centre-Sud de Montréal au cours de l'année académique 2006-2007. Une dizaine de filles et garçons, âgés entre 13 et 18 ans, s'y sont inscrits sur une base volontaire dans le cadre d'une activité parascolaire offerte à tous les élèves. Ils avaient à déboursé 10 dollars pour participer au projet, ce qui leur donnait accès au prêt d'un costume de karaté et à deux sessions d'entraînement de 90 minutes par semaine. Trois personnes ont été impliquées directement dans le projet : un instructeur de karaté, un intervenant-instructeur et un intervenant social du milieu scolaire.

Ce quartier est confronté à plusieurs problèmes sociaux de manière récurrente et aiguë : la pauvreté, la prostitution, l'itinérance, la délinquance et la toxicomanie. Ce contexte crée un climat propice aux tensions et aux conflits (Centre local des services communautaires des Faubourgs, 1998). Les jeunes de milieux socio-économiques défavorisés demeurent particulièrement réfractaires aux approches traditionnelles du travail social. Il semble de plus en plus nécessaire d'agir à plusieurs niveaux et d'user de créativité pour rejoindre ces jeunes laissés pour compte. En ce sens, ce projet combine trois disciplines : le karaté-do, l'éducation morale et le travail social.

La méthode de cas a été retenue pour témoigner de la démarche et des principaux apports du projet (Yin, 1998). Les données qualitatives présentées ont été tirées d'observations des intervenants.

Les arts martiaux comme voie de développement personnel et social

Pierre Bourdieu (1987 : 214) soulignait que les sciences sociales auraient intérêt à s'intéresser davantage à la compréhension des pratiques corporelles :

« Les problèmes que pose l'enseignement d'une pratique corporelle me paraissent enfermer un ensemble de questions théoriques de la première importance, dans la mesure où les sciences sociales s'efforcent de faire de la théorie de conduites qui se produisent, dans leur très grande majorité, en deçà de la conscience, qui s'apprennent par une communication silencieuse, pratique, de corps à corps, pourrait-on dire. Et la pédagogie sportive est peut-être le terrain par excellence pour poser le problème qu'on pose d'ordinaire sur le terrain de la politique : le problème de la prise de conscience. Il y a une manière, souvent oubliée dans les théories de l'intelligence, celle qui consiste à comprendre avec son corps. »

David Le Breton (1992 : 33) rappelle que le défi d'une sociologie du corps consiste à :

« ...comprendre la corporéité en tant que structure symbolique où le corps agit comme médiateur dans les sphères culturelles et sociales. » Les pratiques corporelles s'inscrivent dans cette perspective comme des moyens d'aider à la construction du soi et à l'élévation du niveau de conscience de soi (Ornstein, 1972). Les arts martiaux enseignés sous leur forme traditionnelle se situent dans cette optique en misant sur un programme d'éducation structurée (Boudreau, Folman et Konzak, 1992). Ils privilégient un travail à la fois corporel et psychique pour favoriser la connaissance de soi et l'adoption d'attitudes et de conduites pacifiques afin de mieux vivre en société. Leurs fondements philosophiques puisent dans le confucianisme, le taoïsme, le zen et le bouddhisme afin de saisir l'être dans sa totalité pour en faire une personne "meilleure". Le karaté-do utilisé dans ce projet signifie : kara : vide, té : main et do : voie, c'est-à-dire la découverte d'un chemin de développement personnel et social dégagé de pensées et de conduites destructrices pour être en paix avec soi et autrui (Habersetzer et Habersetzer, 2000). Cette orientation peut paraître paradoxale alors qu'un art martial renvoie dans l'imagerie populaire à un art de combat ou de guerre :

« Ce fut le génie du Zen de transformer les techniques brutales de la guerre en arts qui ne se souciaient plus du tout de l'efficacité guerrière mais de la recherche de soi-même. Toutes ces techniques devinrent des méthodes d'amélioration spirituelle. » (Durix, 1983 :147)

Le code moral du karaté-do mise sur la recherche de la perfection du caractère, la loyauté, le dépassement de soi, le respect d'autrui et l'abstention de toute conduite violente (Hébert, 2003). En fait, il s'agit d'un «art de vivre en paix avec soi et les autres » en passant par une expérience corporelle pour permettre de canaliser la violence et l'agression dans une voie positive. Plusieurs facteurs attractifs peuvent inciter des jeunes à s'inscrire dans ce type de discipline : la valorisation des prouesses corporelles, la peur, l'insécurité, le manque de confiance en soi et de contrôle de soi, la recherche de surpuissance et de plaisir, l'obtention de ceintures de couleur, l'aura de la ceinture noire, la présence d'amis, l'apprentissage de techniques d'autodéfense et l'accessibilité (Hébert, 2004). Un entraînement régulier améliore de manière générale la confiance en soi et le contrôle de soi des pratiquants (Boudreau, Folman et Konzak, 1995).

Deux exemples tirés du projet peuvent rendre compte de ces deux acquis.

La confiance en soi.

Joanie a 16 ans, elle est inscrite dans une classe d'adaptation scolaire. Elle présente un problème de surplus de poids. Elle est timide et manque de confiance en elle lorsqu'il s'agit d'exécuter différents mouvements, elle a tendance à se dénigrer avant même d'essayer. Elle demande un soutien régulier de la part des intervenants. Elle n'accepte pas d'exécuter seule les gestes devant les autres participants, à cette occasion elle préfère se retirer du groupe. Après trois mois d'entraînement, l'équipe la juge prête à passer son examen pour obtenir sa ceinture jaune. Le mot examen signifie pour Joanie : stress, anxiété et crainte de l'échec. Le jour de l'examen elle se rend à trois occasions à la salle de toilettes pour vomir. Avec le soutien du groupe et des adultes présents, elle parvient à réussir son examen. Elle déclare qu'il y a longtemps que des gens ne lui ont pas fait confiance comme aujourd'hui. Elle mentionne qu'elle sera prête dans les prochaines semaines à exécuter son kata seule, ce qu'elle parvient effectivement à accomplir une semaine plus tard. Il faut voir son changement d'attitude en douze semaines, elle est capable de regarder l'adulte dans les yeux, elle qui au début le fuyait du regard, elle est plus souriante, elle qui affichait un air maussade et elle est capable d'exprimer plus explicitement ses besoins à l'intérieur du groupe.

Le contrôle de soi

Michael a 14 ans, il est en troisième année du secondaire régulier. Il est plus petit que la moyenne pour son âge, il peut facilement être confondu avec un élève inscrit en secondaire I. Il est vif et compétitif à l'intérieur de l'activité. Le principal objectif qu'il s'est fixé est d'apprendre à mieux contrôler son impulsivité verbale et physique. Il a tendance à répliquer verbalement à tout commentaire émis par des pairs ou des adultes. À une provocation physique, il peut facilement adopter ce même registre dans ses interactions interpersonnelles. Les responsables ont dû le retirer du groupe à deux occasions pour nonchalance et perturbation du climat. Suite à des retours réflexifs sur ces situations, il a décidé de se prendre en mains en déclarant que nous le verrions sous de meilleurs jours. Au cours du dernier mois, Michael, n'est pas toujours en train de s'ingérer dans des situations qui ne le concernent pas, il est beaucoup plus auto discipliné à l'entraînement. Il va également mieux exprimer ses besoins plutôt de répliquer par la provocation verbale ou les coups.

Erich Fromm (1968) avance que la maîtrise de tout art demande trois conditions : patience, concentration et autodiscipline. Patience, un peu comme la pratique d'accords pour l'apprentissage d'un instrument de musique, il est indispensable de répéter régulièrement chaque mouvement de défense ou d'attaque pour s'assurer de perfectionner ses réflexes dans l'action et maîtriser ses mouvements. Concentration, en ce sens de s'attarder sur chaque geste comme si c'était le dernier, rester attentif à chaque action, mémoriser chaque mouvement, s'imaginer mentalement un adversaire devant soi, c'est une forme de méditation en action. Autodiscipline, l'activité se déroule après l'école, il faut s'imposer de son plein gré une routine, se responsabiliser : être ponctuel, revêtir un costume, se conformer à un rituel, fournir des efforts, s'auto contrôler advenant un coup accidentel, respecter des règles de fonctionnement en groupe et accepter une hiérarchie dans la progression. Ces trois exigences représentent des pré requis importants pour faciliter l'apprentissage et la socialisation. Des études relèvent les principaux éléments à considérer avec les arts martiaux pour exercer une influence thérapeutique auprès de jeunes en difficulté (Twemlow et Sacco, 1998 ; Zivin, Hassan, De Paula, Monti, Harlan, Hossain et Patterson, 2001). Le responsable du projet et l'instructeur doivent avoir une formation en relation d'aide, le curriculum d'enseignement prône la non-violence, le programme fait des liens étroits avec la vie des jeunes, l'instructeur témoigne d'un modèle de conduite, d'une capacité de souplesse et de fermeté, d'une sensibilité aux réalités vécues par les élèves, d'une acceptation de périodes de relâchement et d'échec chez les pratiquants et l'enseignement porte une attention particulière à l'apprentissage des kata. Il faut mentionner que plusieurs

écoles d'arts martiaux ne répondent pas à ces conditions ce qui peut entraîner des conséquences néfastes chez les pratiquants, par exemple, une augmentation de l'agressivité négative.

Pierre De Visscher (2001), éminent psychosociologue de la dynamique de groupe, rappelle qu'il demeure nécessaire, pour qu'un apprentissage soit significatif, d'être reconnu, de vivre des succès et de développer un sentiment d'appartenance et de solidarité avec un groupe. Ces trois éléments peuvent être illustrés à partir d'observations recueillies au cours du déroulement de l'activité.

Etre reconnu.

Ludovick est un garçon de 16 ans. Il a un surplus de poids et il a de la difficulté avec sa motricité fine. Il est actuellement dans une classe d'adaptation scolaire. Il vit très difficilement d'être placé en situation d'échec. Quand arrive son tour pour exécuter un kata (chorégraphie composée de gestes simulés de défenses et d'attaques dans le vide), il se fait hésitant. L'intervenant lui demande ce qui se passe. Il verbalise comme quoi, il a peur que le groupe le ridiculise. L'intervenant lui demande s'il veut avoir l'opinion du groupe avant de s'exécuter ? Il acquiesce. Chacun des membres du groupe, lui envoie le message comme quoi tout le monde a droit de se tromper et que personne ne rira de lui. Il décide après ces commentaires de s'exécuter, malgré quelques erreurs, il est applaudi par le groupe suite à sa prestation. Deux semaines plus tard, il demande de lui-même de refaire son kata devant le groupe et il le réalise sans erreur, il est de nouveau applaudi et reçoit une barrette (grade) sur sa ceinture pour son résultat.

Vivre du succès

Suzie est âgée de 18 ans. Elle est inscrite dans une classe de cheminement particulier. Elle se montre sérieuse et disciplinée à l'entraînement. Un jour où elle est en train d'effectuer un kata, elle commet une erreur dans la séquence d'exécution. Elle s'arrête aussitôt et quitte la salle d'entraînement en pleurant. L'intervenant fait immédiatement un retour avec elle pour comprendre ce qui s'est passé. Elle déclare : « Cette situation me rappelle mon père, chaque fois que je commettais une erreur il me punissait en me disant que c'est comme cela qu'on apprend dans la vie. Tout à l'heure j'ai eu peur que vous fassiez la même chose avec moi, j'ai paniqué et je suis sortie. » L'intervenant s'est contenté d'écouter la détresse de Suzie et lui a rappelé qu'elle était là pour apprendre, qu'il était normal de se tromper et qu'ici elle serait encouragée plutôt que punie. Dans les semaines qui suivirent, elle ne panique pas même si elle commet des fautes. Trois semaines après cet événement, elle demande à l'instructeur d'exécuter seule le kata devant le groupe parce qu'elle se sent prête. Après sa performance, elle est félicitée par ses pairs et reçoit une barrette sur sa ceinture blanche. Il s'agissait de la première exigence en vue d'obtenir la ceinture jaune.

Développer un sentiment d'appartenance et de solidarité avec le groupe.

Stéphane est âgé de 14 ans. Il est inscrit en première année du secondaire régulier. Il présente un problème important d'embonpoint. Le groupe est déjà constitué depuis huit semaines lorsqu'il est intégré à l'activité karaté-do. Dès la première séance, il attaque verbalement des membres du groupe en les traitant de gros, d'ortho (sous-entendu "retardé"), etc... à plusieurs reprises. Les intervenants doivent le retirer du groupe suite à plusieurs rappels en regard du respect mutuel exigé pour participer à l'activité. Une semaine après cet incident, Stéphane est rencontré par l'intervenant et l'instructeur pour voir avec lui ce qu'il compte faire pour corriger sa conduite. Il en arrive à proposer le scénario qui suit : advenant que j'adopte le même comportement provocateur dans un cours, donnez-moi un avertissement, ensuite si je continue retirez-moi pour le reste de la séance. Les intervenants acceptent sa proposition mais lui demandent ce qu'il compte faire pour repartir à zéro avec le groupe ? Stéphane offre de prendre quelques minutes au début du prochain cours pour s'excuser, ce qui lui est accordé. Au début de la séance suivante, il prend le temps de présenter ses excuses et d'expliquer qu'il a mal agi pour se faire accepter. Plusieurs pairs s'expriment pour lui dire qu'ils acceptent ses excuses et qu'il fasse attention de ne pas recommencer. Un terrain d'entente est trouvé entre les parties. Stéphane semble satisfait et soulagé de la tournure des événements pour faciliter son intégration dans le groupe.

La cérémonie qui entoure l'obtention d'un grade (ceintures de couleur ou barrettes) représente également un autre exemple pour illustrer comment les trois composantes ci-dessus peuvent se concrétiser à l'intérieur de l'activité. L'examen permet d'indiquer où chacun est rendu dans son cheminement personnel, les progrès (succès) sont mis en évidence plutôt que les échecs. La remise officielle de grades et de diplômes constitue un moyen tangible de souligner les efforts (reconnaissance) devant le groupe et l'assistance (parents, amis, enseignants, membres de la direction d'école, intervenants). Le protocole autour de cet événement (costumes, silences, gestes, performances, gratifications) vient confirmer le sentiment d'appartenance au groupe.

Que retenir de l'utilisation des arts martiaux pour le travail social ?

Les arts martiaux offrent des opportunités intéressantes pour amorcer un travail de connaissance de soi et de socialisation auprès des jeunes. Les extraits d'observation et d'étude de cas ci-dessus en fournissent quelques exemples. La maîtrise de soi et la confiance en soi constituent des atouts précieux pour favoriser les relations interpersonnelles et le développement de nouvelles habilités cognitives et sociales. La dynamique de groupe qui s'installe permet de valoriser et de reconnaître les progrès tout en développant un sentiment d'appartenance et de

solidarité. Ces acquis représentent des éléments importants pour faciliter l'intégration sociale plutôt que l'exclusion.

Les arts martiaux fournissent une piste intéressante pour déclencher un processus d'intervention auprès des jeunes. Leurs attraits peuvent stimuler l'amorce d'un processus de changement. Il interpelle à la fois des dimensions corporelles, psychiques et sociales sur lesquelles les intervenants sociaux peuvent miser. La mise en action du corps ne permet pas de tricherie. Cette approche "silencieuse" permet une première révélation à soi et à autrui. Elle met le corps à nu dans l'expression de son mal-être ou de son bien-être. Le travail dans la spontanéité révèle souvent où se situe la personne par ses réactions. Le démarrage de l'action au plan corporel permet de mieux se situer dans l'espace et le temps. Comme le mentionne Charles Taylor (2003 : 47) : «La désorientation et l'incertitude sur sa propre situation en tant que personne semblent se transposer en une perte de maîtrise de sa situation dans l'espace physique.»

Un travail au plan corporel représente une première étape pour prendre connaissance de son identité. Les mises en situation mettent en évidence les angoisses, les peurs et les traumatismes pour apprivoiser des zones de confort et de sécurité (Dervaux, 2000, Pain, 1999). Des auteurs ont mis l'accent sur l'importance d'investiguer les médiations sociales pour mieux répondre aux défis lancés par de nouveaux problèmes sociaux (Bondu, 1998 et Freynet 1995). Sans nier cette orientation, il semble nécessaire de considérer, dans certains contextes stressants et conflictuels, un travail préalable de médiation corporelle pour ensuite faciliter les médiations sociales. Comment être à l'écoute de l'autre alors que j'en suis encore à tenter de me situer ?

Les dimensions psychologiques et sociales contenues dans les arts martiaux constituent un autre apport qui pourrait être exploré par les travailleurs sociaux. Dans une société consumériste de plus en plus éclatée, les jeunes sont à l'affût de repères pour construire leur identité. Comme le rappelle Gérard Mendel (2004 : 78) : « Celle-ci (une ligne morale) participe organiquement de l'unité et de la continuité de la personne, de la permanence du sentiment d'identité.» Le code moral du karaté-do dans ce projet mise sur des principes qui guident les attitudes et les conduites pacifiques des jeunes autant à l'intérieur qu'à l'extérieur du dojo (salle d'entraînement). Les

vingt dernières minutes de chaque séance sont animées par l'instructeur-intervenant ou l'intervenant social pour réfléchir et discuter avec les jeunes autour de principes moraux qui peuvent aider à donner un sens à leur vie. Le prochain point discute de cette contribution des récits au développement des jeunes

Le récit comme aide à la construction du soi

La plupart des ouvrages sur les arts martiaux précisent rarement la manière d'aborder les dimensions philosophiques et spirituelles de ces disciplines. Au plus, il fait mention de dialogue (mondo) en rapport avec l'art martial entre l'instructeur et les élèves. Ces entretiens doivent faire participer la raison et l'intuition pour contribuer à la formation complète de la personne (Jazarin, 1993). Dans ce projet, des contes sur les arts martiaux (Fauliot, 1984) ont été utilisés fréquemment pour stimuler le développement moral en passant par l'émotionnel (Hétier, 1999).

Le résumé d'une séance à partir d'un récit de culture, par exemple par le conte, peut permettre d'en visualiser les apports.

Conte : Les portes du Paradis (Fauliot, 1984 : 130)

Le conte est raconté par l'instructeur-intervenant.

Un samouraï se présenta devant le Maître Zen Hakuin et lui demande : « Y a-t-il réellement un paradis et un enfer ? »

- « Qui es-tu ? » demanda le Maître.
- « Je suis le samouraï... »
- « Toi, un guerrier ! s'exclama Hakuin.

Mais regarde-toi. Quel seigneur voudrait t'avoir à son service ? Tu as l'air d'un mendiant.» La colère s'empara du samouraï. Il saisit son sabre et le dégaina. Hakuin poursuivit :

- « Ah bon, tu as même un sabre ?! Mais tu es sûrement trop maladroit pour me couper la tête.»

Hors de lui, le samouraï leva son sabre, prêt à frapper le Maître. À ce moment celui-ci dit : - « Ici s'ouvrent les portes de l'enfer.»

Surpris par la tranquille assurance du moine, le samouraï rengaina son sabre et s'inclina.

- « Ici s'ouvrent les portes du paradis», lui dit alors le Maître.

Étant donné que plusieurs jeunes sont d'appartenance confessionnelle différente ce conte a été adapté en parlant de portes de la paix et portes de la violence plutôt que portes du paradis et de l'enfer. Après avoir raconté ce conte il est possible donner un aperçu du dialogue entre les

jeunes et les animateurs à partir des propos qui suivent : Que retenir de cette histoire ? Il est facile de s'énerver et de perdre le contrôle. Dans la vie, il vaut mieux essayer de se calmer pour éviter de se mettre dans le trouble. Donnez-moi, un exemple de situation où le fait de rester calme vous a aidé ? Lors d'un examen de mathématiques. Quand je me fais provoquer, j'ignore celui qui m'insulte, je continue mon chemin comme si de rien n'était. Qu'arrive-t-il quand vous perdez le contrôle ? Je ne vois plus clair. Je peux briser des objets. Je peux frapper quelqu'un. Je risque d'être puni. Que reprenez-vous de notre discussion ? Il vaut mieux dans la vie essayer de garder son calme plutôt que le perdre. Perdre le contrôle risque de ne nous faire poser des gestes violents que nous pourrions regretter. La paix c'est mieux que la violence.

Le récit permet au sujet de s'identifier à la situation présentée pour lui permettre de se construire (Bouchard, 2002). Le conte possède une portée éducative et morale autant pour les jeunes que les adultes. Le conte mobilise à la fois le rationnel et le compréhensif chez un enfant, un adolescent ou un adulte mais également des zones souterraines tels l'intuition, l'affectivité et l'imaginaire (Loiseau, 1992).

Le récit de soi, d'autrui et de culture (contes moraux dans ce projet) s'avèrent des moyens stimulants d'impliquer des jeunes dans la construction de leur identité :

« Ainsi, quand il ne s'agit pas de questions banales, comme de savoir où j'irai dans cinq minutes, mais du problème de ma situation par rapport au bien, donner un sens à mon action présente exige une compréhension narrative de ma vie, un sens de ce que je suis devenu, que seul un récit peut conférer. Et tandis que je projette ma vie vers l'avant et que j'approuve l'orientation donnée ou que je lui imprime une nouvelle, je projette un récit futur, visant non seulement un état provisoire de l'avenir mais une orientation qui engage toute ma vie future (Taylor, 2003 : 73) ».

Luc Ferry (2006 :280) abonde dans le même sens : *« Nous avons besoin des autres pour nous comprendre nous-mêmes, besoin de leur liberté et, si possible de leur bonheur, pour accomplir notre propre vie ».* Ces moments de partage apparaissent comme une étape importante du « vivre ensemble » dans la dynamique d'un groupe. Ils permettent aux participants d'être exposés à des points de vue différents pour aider à se construire et valider leur choix de valeurs. Comme nous le verrons au prochain point, l'intervenant social peut également tirer profit de ses échanges pour favoriser des liens entre les membres du groupe et accompagner les jeunes dans leur vécu quotidien.

Pratique traditionnelle et pratique de proximité en travail social

Avant d'illustrer l'utilisation et l'apport d'une pratique de proximité dans le cadre de ce projet d'éducation à la paix, il y a lieu de mieux la définir. Le terme « pratique de proximité » est utilisé ici en opposition à la pratique traditionnelle du travail social (Deslauriers et Hurtubise, 2000). Cette dernière opère à l'intérieur de paramètres bien précis : Un cadre bien défini (rencontre individuelle, de groupe, etc.), un lieu prévu (un bureau le plus souvent), un moment donné (le rendez-vous), un but déterminé (le mieux-être), des objectifs fixés à l'avance. À l'inverse, le travail de proximité se déroule à l'intérieur de paramètres plus flous : un cadre informel, un lieu imprévu, un moment spontané, un but indéterminé et des objectifs fixés sur le vif.

Ceci ne signifie pas pour autant que les pratiques de proximité soient moins rigoureuses que le cadre traditionnel de l'intervention sociale. Au contraire, il est nécessaire de porter attention aux mêmes paramètres. L'intervenant social qui pratique dans un contexte de proximité doit choisir le cadre qui sert le mieux son intervention (inclure les gens à l'entour ou non), trouver rapidement une façon d'investir, un lieu approprié (un corridor calme, par exemple), fixer le temps accordé à l'intervention pour bien en diriger le rythme, évaluer les besoins afin de s'entendre sur un but et finalement fixer des objectifs à atteindre.

L'intervention sociale traditionnelle et la pratique de proximité ont cependant une chose essentielle en commun – le rôle bien défini du travailleur social. La personne qui va rencontrer un intervenant social dans son bureau sait que c'est un intervenant social qu'il va rencontrer. De la même manière, pour que les personnes susceptibles d'être ciblées par les interventions de proximité ne soient pas prises au dépourvu par celles-ci, il est essentiel que tous comprennent bien le rôle de l'intervenant social dans le contexte informel où il se trouve. Ce rôle clair, celui d'aider au mieux-être, est ce qui assure que les interventions sont bien reçues, dans un cas comme dans l'autre.

Finalement, la pratique de proximité a un second sens important. Faire du travail de proximité, c'est être présent dans le quotidien d'une population cible. C'est être saisi du vécu de personnes au jour le jour, c'est d'être dans leur vie autant quand ça va bien que quand ça va mal. C'est d'être en mesure d'analyser, d'agir et d'ajuster la pratique en cours d'action (Schön, 1994) Afin

d'éviter la confusion entre ces deux sens du terme, il sera question de « travail de proximité soutenu » lorsque nous ferons référence à la présence quotidienne de l'intervenant social dans la vie de la population cible.

Pratique de proximité dans le projet d'éducation à la paix

Au premier abord, l'intervenant social participant à l'activité karaté-do peut avoir l'air d'un autre apprenant. Il porte un kimono, comme les jeunes et les instructeurs. Il pratique le karaté, comme tout le monde présent. Cependant, son rôle est tout autre. Alors que la priorité des instructeurs est d'enseigner le karaté et que celle des apprenants est de l'apprendre, celle de l'intervenant social est d'être attentif et réactif. Il se doit d'être attentif au vécu du groupe et à celui de chacun des individus présents. L'intervenant, au-delà des interventions individuelles ou familiales, doit créer un climat propice au développement de l'estime de soi et de l'appartenance au groupe. La majorité de jeunes faisant partie du projet proviennent de filières d'inadaptation scolaire. Ils ont été souvent fragilisés, étiquetés et placés en situation d'échec dans le réseau scolaire et social. Il se doit d'être réactif lorsque son intervention peut aider au fonctionnement du groupe ou contribuer au mieux-être des participants. Bref, il est là d'abord et avant tout à titre d'intervenant. Il est important que ce rôle soit clair tant pour les apprenants que pour les instructeurs, car il est possible qu'il doive cesser de faire du karaté pour mieux observer ou pour intervenir. La clarté du rôle évite que ses actions soient mal comprises (par exemple, être interprétées comme de la fatigue ou un refus de suivre les consignes alors que l'intervenant est en mode observation).

La présence d'un intervenant social assumant entièrement son rôle permet de tirer profit du vécu des individus et du groupe dans le cadre du cours. Le cas de Ludovick présenté plus tôt illustre bien. C'est l'intervenant, dont l'énergie est investie dans l'observation plutôt que dans l'enseignement ou l'apprentissage, qui peut voir qu'un jeune vit quelque chose de particulier pendant le cours et c'est lui aussi qui peut s'écarter du groupe pour prendre le temps d'aborder le sujet avec le jeune en question. C'est aussi sa formation d'intervenant social qui lui permet d'installer un cadre adéquat, de prendre quelques minutes, pour que le jeune exprime ses craintes et reçoive une rétroaction constructive de la part du groupe. Ainsi, le stress d'un participant devient un apprentissage positif de l'empathie tant pour le participant que pour l'ensemble du groupe.

Un apport majeur d'une pratique de proximité est de pouvoir intervenir dans le « ici et maintenant » sans devoir se buter aux résistances qui s'installent une fois l'évènement passé. Revenons au cas de Suzie quittant la salle d'entraînement en pleurs après avoir fait une erreur. La présence d'un intervenant social permet de travailler directement avec le contenu émotionnel du moment. En aurait-elle parlé d'elle-même plus tard à un intervenant ? Où aurait-elle rationalisé que « ce n'était rien » ? L'intervention dans un contexte plus formel requiert la prise de conscience qu'un évènement a été souffrant. En fait, c'est la prise de conscience elle-même qui requiert le plus de travail parce que c'est celle-ci qui suscite des résistances. Le travail de proximité permet d'entreprendre l'intervention dans le vif d'un évènement difficile, offrant ainsi un accès direct au contenu émotif de la personne auprès de qui on intervient.

Le travail de proximité soutenu ne fait qu'élargir les interventions possibles de l'intervenant social présent au cours de karaté. Comme il est présent dans le quotidien des jeunes au-delà du cours, il est conscient de leur vécu personnel, familial et social. Il se montre disponible à l'école avant, pendant et après les heures de classe. Dès lors, il peut profiter des acquis enregistrés au karaté pour amener les jeunes à vivre de nouvelles expériences positives. Le cas de Joanie le montre bien. Ici, c'est le travail de proximité soutenu qui permet de connaître la réalité de cette jeune : stigmatisée à cause de certaines limites physiques et intellectuelles, bouc-émissaire de plusieurs jeunes et même de quelques adultes, l'estime de soi de celle-ci est abîmée. Dès lors, lorsque la jeune fait des progrès significatifs dans une activité qu'elle juge elle-même comme difficile (le karaté), prendre le temps de lui refléter ses succès constitue une intervention viable.

L'intervenant dont la présence dans la vie des jeunes est plus soutenue que la simple présence au cours de karaté peut faire le choix de mettre l'emphase sur tel ou tel aspect du cours pour chacun des participants. Cette emphase choisie oriente le vécu et les efforts de chacun, faisant ainsi du cours une expérience positive touchant à des sphères moins interpellées positivement dans la vie des participants.

Jusqu'à maintenant, ce sont surtout les apports du travail de proximité au niveau de l'intervention individuelle qui ont été présentés. Pourtant, le vécu du groupe lui-même est une riche source d'intervention qu'il ne faut pas négliger. L'intervenant social faisant du travail de

proximité laisse l'encadrement du groupe aux instructeurs de manière générale, mais il peut prendre un rôle plus actif lorsque le groupe vit une étape importante de son développement. La situation suivante constitue un bon exemple :

Une jeune fille vient se joindre au groupe pour vivre une période d'essai en karaté. Comme depuis quelques cours, le groupe est agité, il cabotine. Au bout de cinq minutes, la jeune fille choisit de quitter et l'annonce en disant qu'elle est fâchée de la manière dont les choses se passent et qu'elle n'était pas venue au cours pour perdre son temps. L'intervenant remarque que beaucoup de participants semblent sous le choc du départ de la jeune fille. Il choisit de prendre la parole et de reformuler, plus clairement, les raisons du départ de celle-ci. Il demande ensuite au groupe de dire ce qu'ils en pensent. Plusieurs jeunes nomment leurs insatisfactions et quelques-uns suggèrent de prendre la session de cours pour régler les choses plutôt que de continuer l'entraînement. L'intervenant les invite à s'asseoir, met un cadre à la discussion, fixe les objectifs. Les jeunes prennent la parole. Au bout d'environ une demi-heure de discussion, les participants ont eu l'occasion de nommer leurs frustrations quant au fonctionnement du groupe et en sont arrivés ensemble à des règlements pour que les choses se passent mieux.

Le travail de proximité de l'intervenant social lui permet ici de reconnaître un vécu commun chez les participants et de travailler à collectiviser ce vécu. Ce faisant, ce sont les jeunes eux-mêmes qui arrivent à la conclusion que des règlements leur rendrait le cours plus agréable et le rendrait plus accueillant pour d'éventuels nouveaux participants. C'est une prise de pouvoir importante pour les jeunes et un apprentissage très significatif sur le plan social. Soudainement, les règles de fonctionnement au sein du groupe viennent du groupe lui-même plutôt que de l'extérieur, comme cela aurait pu être le cas si les entraîneurs avaient simplement fixé des règlements plus sévères en réaction à ce qui s'était passé. En étant attentif au vécu du groupe et en choisissant de prendre un rôle plus actif, l'intervenant social a donc amené le groupe à se prendre en charge lui-même.

La nature quotidienne et répétée du travail de proximité est sa principale force. Composé d'interventions spontanées axées sur « l'ici et maintenant », il permet de marquer la progression vers un mieux-être. Il est rare qu'une intervention effectuée en travail de proximité ait un impact immédiat et définitif. Cependant, la présence continue de l'intervenant social permet de toujours fixer des objectifs en partant des objectifs de l'intervention précédente. Elle permet également de refléter à la personne ou au groupe que l'intervention qui a lieu est la suite de la précédente et de lui faire sentir que les choses avancent. Ultimement, c'est la répétition d'interventions allant toujours un peu plus loin qui génèrent pour le participant le sentiment

qu'il a du pouvoir sur son propre mieux-être, qu'il peut travailler à changer en lui-même et autour de lui les choses qu'il trouve difficile.

Les limites du travail de proximité

La pratique de proximité n'est cependant pas une nouvelle panacée pour le travail social. La spontanéité et l'accès direct au vécu des personnes se fait au sacrifice d'un travail plus en profondeur. Le cadre informel demande le plus souvent que la durée de l'intervention soit limitée et que le but fixé soit à très court terme. Il est possible que la personne ait éventuellement besoin d'un support plus encadrant, plus profond. Il est important de se rappeler cette limite du travail de proximité et de considérer ce dernier comme un travail de première ligne. La pratique de proximité vise à travailler le quotidien dans «l'ici et maintenant», à susciter des prises de conscience et à résoudre des difficultés qui se présentent dans les rapports interpersonnels. Dès que ces prises de conscience amènent le constat qu'un travail plus formel doit être entamé, l'intervenant doit être prêt à offrir un suivi plus formel ou alors à référer la personne vers une ressource où ce suivi plus formel pourra avoir lieu.

En résumé, le travail de proximité constitue une approche complémentaire à l'intervention sociale traditionnelle. Il touche à des zones vis-à-vis desquelles le travail clinique dans un bureau n'a pas aisément accès. Il ne peut cependant toucher certaines dimensions de l'être dans son environnement parce que son cadre d'action n'y est pas toujours propice. Ainsi, il est important que les deux pratiques existent pour fournir tout le support nécessaire à une population visée.

En guise de conclusion

La description de facteurs ayant facilité l'implantation de ce projet d'éducation à la paix a été soulignée. Le recours à un art martial traditionnel, une animation autour de récits et un travail social de proximité indiquent qu'il est possible de rejoindre des jeunes dans leur cheminement personnel et social. Le projet permet de créer divers liens. Le karaté-do passe à la fois par un travail corporel, cognitif et social pour favoriser le développement de l'estime de soi,

l'apprentissage et la socialisation. Le récit de soi, d'autrui et de culture permet de mieux construire son identité. L'utilisation des contes s'avère un moyen stimulant pour démarrer une réflexion en groupe. Le travail social de proximité vient soutenir et ancrer un processus de changement en créant des liens avec des pairs, des adultes significatifs et l'institution scolaire. Cette ouverture à la multidisciplinarité combinée à des actions concertées et cohérentes à plusieurs niveaux apparaissent comme une piste prometteuse à mieux investiguer en travail social. Sans tomber dans un orientalisme aveugle, les philosophies orientales qui sous-tendent les arts martiaux s'avèrent une voie intéressante à explorer pour comprendre la personne dans son environnement, ne mentionnons que la place laissée à l'intuition dans le rapport à soi et au monde (Ornstein, 1972). Cette combinaison de trois façons de faire a voulu témoigner qu'une intervention de petits pas peut entraîner des effets positifs. Cette orientation demande aux travailleurs sociaux de sortir des sentiers battus. La complexité des problèmes sociaux oblige à revoir notre compréhension des rapports sociaux et nos choix de stratégies pour le renouvellement des pratiques sociales. Cette ouverture à la complexité demande de demeurer critique face aux différents savoirs. Comme le souligne Edgar Morin (2003 : 77) :

«La pensée complexe opère la critique d'un mode de pensée qui mutile, réduit, unidimensionnalise la réalité. Elle corrige et souligne l'aveuglement d'une pensée simplificatrice qui prétend rendre transparent le lien entre pensée, langage et réalité. Qui postule l'illusion de la normalisation absolue d'une réalité gigantesque, silencieuse et effarante.»

En ce sens, l'un des défis du travail social consistera à créer de nouvelles passerelles entre la réflexion et l'action. Ce qui amènera, nous l'espérons, davantage de travailleurs sociaux à sortir des voies traditionnelles et à user de créativité pour développer de nouvelles alternatives face à la complexité du social.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bondu, D. (1998). Nouvelles pratiques de médiation sociale. Jeunes en difficulté et travailleurs sociaux. Paris: ESF.

Bouchard, N. (2002). L'approche reconstructive. Pour éduquer à la reconnaissance réciproque des personnes. Dans N. Bouchard (Ed.). Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Sillery : Presses de l'Université du Québec, pp. 171-196.

Boudreau, F., R. Folman, et B. Konzak (1995). Parental Observations: Psychological and Physical Changes in School-age Karate Participants. *Journal of Asian Martial Arts*, 4, 4, 50-69.

Boudreau, F., R. Folman et B.Konzak (1992). Les technologies martiales orientales comme technologies du soi : une réponse à Michel Foucault. *Sociologie et société*, vol.XXIV, no 1, 141-156.

Bourdieu, P. (1987). Pour une sociologie du sport. Dans *Choses dites*. Paris : Minuit, pp. 203-216.

Centre local des services communautaires des Faubourgs (1998). *Trois quartiers à la loupe*, volet Centre-Sud et les Faubourgs. Montréal : Vie de quartier.

Deslauriers, J.P. et Y. Hurtubise (2000). *Introduction au travail social*. Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.

Dervaux, S. (2000). *Traiter la déviance par le combat*. Vauchrétien : Matrice.

De Vischer, P. (2001) *La dynamique de groupe d'hier à aujourd'hui*. Paris : Presses Universitaires de France.

Durix, C. (1983). Posface. Dans T. Deshimaru. *Zen et arts martiaux*. Paris : Albin Michel, pp.147-149.

Ferry, L. (2006). *Apprendre à vivre. Traité de philosophie à l'usage des jeunes générations*. Paris : Plon.

Freyenet, M.F. (1995). *Les nouvelles médiations du travail social*. Paris : Chronique sociale.

Fromm, E. (1968). *L'art d'aimer*. Paris : L'Épi.

Habersetzer, G. et R. Habersetzer (2000). *Encyclopédie des arts martiaux d'extrême orient*. Paris : Amphora.

Hébert, J. (2004). L'évaluation d'un projet de promotion de la paix. *Revue Éducation et Francophonie*. No. Spécial sur la prévention de la violence à l'école, Vol. XXXII, 1, 54-68.

Hébert, J. (2003). Travail social et arts martiaux : un jumelage explosif ou prometteur? *Revue Intervention*, no. 118, 31-40.

Hétier, R. (1999). *Contes et violence*. Paris : Presses Universitaires de France.

Jazarin, J.L. (1993). *L'esprit du judo. Entretiens avec mon maître*. Paris : Budostore.

Le Breton, D. (1992). *La sociologie du corps*. Paris : Presses Universitaires de France.

Loiseau, S. (1992). *Les pouvoirs du conte*. Paris : Presses Universitaire de France.

- Mendel, G. (2004). Construire le sens de sa vie. Une anthropologie des valeurs. Paris : La Découverte.
- Morin, E. (2003). Éduquer à l'ère planétaire. Paris : Balland.
- Ornstein, R.E. (1972). The Psychology of Consciousness. San Francisco : Freeman.
- Pain, J. (1999). La non-violence par la violence. Paris: Matrice.
- Pirsig, R.M. (1978). Traité du zen et de l'entretien des motocyclettes. Paris : Seuil.
- Schön, D.A. (1994). Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché. Montréal : Logiques.
- Taylor, C. (2003). Les sources du moi. Montréal: Boréal.
- Twemlow, S.W., Sacco, F (1998). The Application of Traditional Martial Arts, Practice and Theory to the Treatment of Violent Adolescents. *Adolescence*, 33, 131, 505-518.
- Yin, R.K. (1998). *Case Study Research: Design and Methods*. Revised Edition. Beverly Hills: Sage Publications.
- Zivin, G., Hassan, N.R., De Paula, G.F., Monti, D.A., Harlan, C., Hossain, K.D. et Patterson, K. (2001). An Effective Approach to Violence Prevention : Traditional Martial Arts in Middle School. *Adolescence*, 36,143, 443-459.