

**UCL**

Université  
catholique  
de Louvain

Faculté de philosophie, arts et lettres (FIAL)

# Evolutions des rites de passage à l'adolescence

Notre système scolaire intègre-t-il ce besoin de structuration ?

Mémoire réalisé par  
**Estelle Lavency**

Promoteur  
**Michel Desmarets**

Année académique 2017-2018  
**Master en arts du spectacle à finalité didactique**

*Merci à ma maman d'être la meilleure maman du monde.*

*Merci à Matthieu d'être ma force.*

*Merci à l'Étincelle de m'avoir soutenue.*

*Merci à Michel Desmarets, mon promoteur, de m'avoir accompagnée et d'avoir  
trouvé les mots pour relancer mes recherches.*



## Table des matières

Introduction .....	1
Chapitre 1 : Adolescence et rites de passage .....	5
Partie 1 : Les rites de passage.....	5
Introduction .....	5
1. Arnold van Gennep .....	6
1.1. Première phase : Rites préliminaires .....	6
1.2. Deuxième phase : rites liminaires.....	7
1.3. Troisième phase : rites postliminaires .....	7
2. Tentative de définition .....	8
Partie 2 : L'adolescence à l'heure actuelle.....	11
Introduction .....	11
1. Définition générale de l'adolescence .....	11
1.1. Arnold van Gennep : puberté physiologique et puberté sociale .....	13
1. Victor W. Turner.....	14
1.1. L'action réorientée.....	15
1.2. La liminalité et phénomènes liminoïdes.....	15
1.3. La communitas .....	16
2. L'adolescence, une invention du postmodernisme .....	16
2.1. L'adolescent et le postmodernisme.....	17
2.2. Individualisme : cause de la résurgence d'un besoin ontologique de rites de passage.....	20
2.3. L'adolescence, ou la création d'une période de vie qui ne cesse de s'allonger.....	22
2.4. Les adolescents : dans une position de dépendance vis-à-vis de la société.....	25
2.4.1. Position familiale.....	26
2.4.2. Position juridique .....	27
2.4.3. Position scolaire.....	28
3. Une nouvelle définition de l'adolescence.....	30
3.1. François de Singly : les adonaissants.....	31
3.2. Les adulescents : de Tony Anatrella à Marie Giral.....	33
Partie 3 : Les adolescents face à un monde déritualisé.....	39
Introduction .....	39
1. La déritualisation du postmodernisme .....	39
1.1. La naissance des rites profanes .....	42
1.1.1. Claude Rivière .....	42

1.1.2. Michèle Fellous .....	43
2. À la recherche de nouveaux rites .....	45
2.1. L'adolescence.....	47
Conclusion du chapitre 1 .....	53
Chapitre 2 : les rites de passage postmodernes - persistance et mutation.....	55
Introduction .....	55
Partie 1 : La persistance des rites de passage à l'adolescence .....	57
1. Le domaine religieux : conservation et évolutions des rites de passage séculaires .....	57
1.1. La confirmation et la profession de foi : évolution postmoderne .....	58
1.2. La bar-mitsva : un rite de passage qui persiste .....	61
1.3. Le mariage : entrée dans le monde adulte et dans l'indépendance .....	62
Conclusion des rites religieux .....	66
2. Le scoutisme ou la création de rites de passage profane pour structurer l'adolescence .....	66
2.1. Baden Powell une idéologie pour la jeunesse : historique de la totémisation.....	67
2.1.1. Les visées actuelles de la totémisation.....	69
2.3. La trace : un adieu ritualisé .....	71
Conclusion des rites de passage scouts .....	71
Partie 2 : Les rites de passage postmodernes en mutation.....	73
Introduction .....	73
1. Les conduites à risque .....	73
1.1. Les drogues : rite de passage pour l'intégration au groupe de pairs .....	78
1.2. Le rapport à la sexualité des jeunes: un passage vers le monde adulte ...	79
2. L'espace du net comme un nouvel espace potentiel .....	80
2.1. Les jeux en réseaux : un rite de passage ?.....	82
2.2. Facebook et les réseaux sociaux : un espace symbolique de structuration ?.....	84
2.3. YouTube : le partage de nos vies.....	86
2.4. Les dérives potentielles .....	87
3. Deux exemples de rites de passage « sauvages ».....	88
3.1. Les défis sur le net .....	88
3.2. Le binge-drinking.....	89
4. Les arts comme moyen de scansion de la vie adolescente .....	90
4.1. Le rock ou la figure de proue d'une musique émancipatrice pour la jeunesse .....	90

4.2. Le rap : affirmation de soi, dans sa différence.....	91
4.3. Le tag comme expression et affirmation sociale de l'adolescent .....	92
Conclusion de la partie 2 .....	95
Conclusion du chapitre 2 .....	97
Chapitre 3 : Les rites de passage à l'adolescence : une réalité prise en charge par le système scolaire secondaire belge francophone ?.....	99
Introduction .....	99
Partie 1 : Le cadre légal belge .....	103
Introduction .....	103
1. Le décret Missions .....	103
2. Le Pacte pour un Enseignement d'excellence.....	110
2.1. Le Parcours d'éducation à la culture et à l'art (PECA) .....	113
6. Le programme d'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté .....	115
Conclusion du cadre légal belge.....	117
Partie 2 : focale sur l'enseignement libre confessionnel.....	119
Introduction .....	119
1. Le Plan d'Actions Prioritaires : lecture critique.....	119
1.1. Vivre et agir ensemble .....	124
1.1.1. L'EPC : une volonté de transversalité structurelle .....	124
1.1.2. L'écoute des jeunes : un premier pas vers le recentrement des pédagogies sur l'élève .....	128
2. Les formations continuées proposées par le SeGEC : état des lieux .....	132
Partie 3 : les expériences pilotes menées en école .....	137
Introduction .....	137
1. La symbolique des étapes.....	137
1.1. Les Dames de Marie à Woluwe-Saint-Lambert.....	137
1.2. Le Lycée Martin V de Louvain-la-Neuve : de la sixième primaire à la rhétorique .....	142
1.2.1. Le rite de passage du CEB : l'école fondamentale Martin V .....	142
1.2.2. De l'entrée dans le secondaire à la sortie dans le monde adulte.....	144
Conclusion du chapitre 3 .....	147
Conclusion générale .....	149
Annexes.....	153
Bibliographie.....	179



## Introduction

La prise de drogue, la consommation excessive d'alcool, le harcèlement sur les réseaux sociaux, la cyber-addiction, tous ces faits sont à déplorer chez les adolescents. Il apparaît ainsi que toutes ces attitudes actuelles peuvent assez souvent être considérées comme des rites "sauvages" construits par les jeunes pour répondre à un besoin de structuration de sens auquel la société actuelle répond de moins en moins. Ces dérives mettent peut-être en exergue le besoin profond voire ontologique de ritualisation, le besoin de passage(s) chez les jeunes, de sorte que l'on peut se demander comment les rites de passage adolescents persistent à ce jour et/ou évoluent dans notre société.

Le sujet de ce mémoire est une analyse multidisciplinaire voire transdisciplinaire. Oscillant entre la didactique, la sociologie et l'anthropologie, nous avons, avec le soutien de monsieur Desmarests, considéré que le thème avait toute sa pertinence dans le cadre du Master en Arts du spectacle. L'intuition de départ est que les arts vivant- espaces-temps de symbolisation et de structuration- ont un rôle à jouer dans les pédagogies créatrices permettant de construire des êtres humains inscrits de façon critique et responsables.

La pertinence de cette problématique s'est d'ailleurs confirmée lors de la rencontre de certaines personnalités engagées : la conscience du besoin de ritualisation pour les jeunes n'est que trop peu présente dans la société et dans le système scolaire. La déritualisation contemporaine oblige bien souvent l'homme à s'auto-construire des espaces-temps ritualisés. Grâce à notre parcours en didactique des arts du spectacle, nous avons l'intuition que l'école pourrait être un espace privilégié d'accompagnement et d'encadrement de ces espaces-temps ritualisés pour les jeunes.

L'abondante bibliographie consacrée à la thématique, notamment les conclusions d'Arnold Van Gennep dans « *Les rites de passage. Etude systématique* » ont été le point de départ de notre analyse. Afin de déterminer si l'école peut devenir un moteur d'accompagnement pour les jeunes dans leur besoin de ritualisation, il apparut donc nécessaire de se fonder sur l'interview de personnalités engagées sur ces sujets. L'exploitation de ces sources devrait permettre de répondre à une série d'interrogations inhérentes au sujet : les établissements scolaires sont-ils conscients du besoin de rites pour les jeunes ? Les jeunes, avec l'aide d'adultes bienveillants et à l'écoute, sont-ils conscients eux-mêmes de ce besoin de structuration ? Que proposent les écoles pour structurer les

étapes des jeunes au sein de l'établissement ? Le système scolaire belge est-il conscient de son potentiel en matière de structuration ?

Intitulé "Evolution des rites de passage à l'adolescence. Notre système scolaire intègre-t-il ce besoin de structuration ? ", ce mémoire tend ainsi à démontrer que les établissements scolaires ressentent le besoin de structuration des élèves sans être totalement conscients de la ritualisation des expériences proposées. Les établissements scolaires ressentent un besoin de structuration de la vie adolescente. Les propositions faites sont bien souvent extrêmement symboliques et bien plus ritualisées que les écoles ne le pensent. À la suite de ce mémoire une piste réflexive est lancée. Il serait intéressant de mesurer ces expériences en les liant à la construction d'outils métacognitif pour les jeunes et les adultes responsable d'éducation.

Après une première partie consacrée à l'adolescence et aux rites de passage, où l'on observe comment la littérature spécialisée définit les rites de passage, il sera mis en exergue la conception et la place de l'adolescence dans la société actuelle. Si notre société est dans une époque de déritualisation, que cela signifie-t-il ?

Ensuite le deuxième chapitre « Les rites de passage postmodernes - persistance et évolution » permettra de comprendre que certains rites persistent malgré les transformations induites par le postmodernisme : les rites religieux et le scoutisme. Les adolescents doivent alors se créer des nouveaux rites, étant donné la déritualisation de la société. La naissance de rites « sauvages » sera abordée dans ce chapitre.

Enfin, on verra dans le dernier chapitre « Les rites de passage à l'adolescence : une réalité prise en charge par le système scolaire secondaire belge francophone ? » que le système scolaire belge prend en compte le développement de la personne, parfois au détriment de la construction d'un citoyen ou l'inverse. Le besoin de ritualité est-t-il présent dans les textes légaux ? Il sera intéressant de questionner des écoles dans leurs pratiques symboliques, après une lecture critique des textes légaux. Nous constaterons que les établissements proposent de réels rites de passage structurants, mais souvent inconsciemment.

Avant toute méprise il importe de détailler la recherche visant à se demander si l'école ne pourrait pas être un lieu de soutien au besoin de structuration adolescent. Loin de nous l'idée de revenir en arrière, de proposer des écoles prosélytes ou de voir le rite dans sa dimension religieuse uniquement. L'école, en tant qu'espace-temps privilégié de vie des

adolescents, semble pouvoir être un accompagnateur de la construction des rites adolescents.

Le terme « rite » est alors compris dans une acception plus large, spirituelle, sociale et culturelle. L'école, comme espace d'éducation et d'accompagnement spécifique est une solution, que nous développons dans ce mémoire, mais elle n'est en aucun cas l'unique solution au besoin de structuration adolescent. Nous ne confondons en aucun cas les religions et les écoles confessionnelles, nous choisissons de mettre la focale sur les écoles catholiques car elles ont une ouverture au développement du jeune et aux bagages qui font qu'un enfant est ce qu'il est.

Ce mémoire tente de proclamer une évidence bien souvent mise de côté ou considérée comme secondaire : l'importance des espaces et des pédagogies artistiques et créatrices. Celles-ci devraient être revalorisées au sein des établissements scolaires.



# Chapitre 1 : Adolescence et rites de passage

## Partie 1 : Les rites de passage

### *Introduction*

Le rite de passage est un terme défini pour la première fois en 1909, par Arnold van Gennep (1873-1957) dans son ouvrage « *Les rites de passage. Etude systématique.* »<sup>1</sup>. Avant de pouvoir en donner une définition actualisée, il est important d'en comprendre les bases théoriques. Ce premier chapitre s'attellera à comprendre, par le biais des théories d'Arnold van Gennep, et de Victor W. Turner qui compléta ses recherches, ce qu'englobe et comment fonctionne le concept de rites de passage.

Etymologiquement, le terme « rite » provient du latin « ritus » signifiant « ordre prescrit ». Ce mot peut être mis en lien avec la racine indo-européenne « roa, arta », qui veut dire « placer, ajuster ». Cette racine peut être assimilée à « l'ordre du cosmos, l'ordre du rapport entre les dieux et les hommes entre eux »<sup>2</sup>. En ce qui concerne le mot passage, il provient du latin « passare » qui signifie « se priver, se passer de ».

Arnold van Gennep est le premier auteur à utiliser le terme « rite de passage » dans son ouvrage éponyme<sup>3</sup>. Ethnologue français, il effectue des recherches sur la place des rituels, et plus spécifiquement des rites de passage, dans le cycle de la vie, et sur leur importance dans le jalonnement spatial et temporel de la vie. Son œuvre consiste en l'étude systématique des passages clé de la vie et la structure interne de ces moments de transition. Il établit une définition des rites de passage basée sur la vie individuelle qui :

*« Consiste en une succession d'étapes dont les fins et commencements forment des ensembles de même ordre : naissance, puberté sociale, mariage, paternité, progression de classe, spécialisation d'occupation, mort. Et à chacun de ces*

---

<sup>1</sup> VAN GENNEP, Arnold, *Les rites de passage. Etude systématique*, Picard, Paris, 2016.

<sup>2</sup> RIVIERE, Claude, « Structure et contre-structure dans les rites profanes », dans *Mythes, rites, symboles dans la société contemporaine*, Monique SEGRE (dir.), L'Harmattan, Paris, 1996. Cité dans FELLOUS, Michèle, à la recherche de nouveaux rites. Rites de passage et modernité avancée, L'Harmattan, 2001, p.27.

<sup>3</sup> VAN GENNEP, Arnold, *op.cit.*, p11.

*ensembles se rapportent des cérémonies dont l'objet est identique : faire passer l'individu d'une situation déterminée à une autre situation tout aussi déterminée »<sup>4</sup>*

Sur base de nombreuses recherches à travers différentes civilisations, il découvre les rites de passage et comprend que ces rites font passer un individu d'un statut à un autre, de façon irréversible. De plus les rites de passage, utilisés pour jaloner la vie spatialement et temporellement, sont universels.

Il affirme cette universalité sur la base du besoin ontologique de l'existence humaine d'effectuer des passages successifs et de la présence de ceux-ci dans toutes les cultures depuis l'apparition de l'homme. La définition exprime que c'est le simple fait de vivre qui entraîne la mise en place de rites de passage.

Arnold van Gennep déduit de ces études une théorie de la dynamique structurelle des rites de passage. Selon lui, les rites de passage possèdent une structure tripartite.<sup>5</sup>

### *1. Arnold van Gennep*

Arnold van Gennep affirme que dans tout rite de passage trois phases sont accomplies pour aboutir à sa réussite et au changement de statut. Selon l'auteur, peu importe le rite étudié, la structure interne restera identique pour toutes les cultures, sociétés. Néanmoins, l'importance accordée à une phase ainsi que la durée de cette phase dépend de la valeur que lui accorde la culture et de la tradition dans laquelle le rite s'effectue. Les phases sont des éléments variables dans le temps et l'espace, mais sont bien dépendantes de l'accomplissement final du rite de passage. Les trois étapes structurelles du rite sont la phase des rites préliminaires, celle des rites liminaires et celle des rites postliminaires.<sup>6</sup>

#### *1.1. Première phase : Rites préliminaires*

Les rites de cette phase sont les rites de séparation d'avec le monde et le statut antérieur du sujet<sup>7</sup>. C'est le moment de l'instauration d'une frontière symbolique entre le statut que l'on quitte et celui vers lequel le rite de passage nous fait entrer. Lorsque

---

<sup>4</sup> VAN GENNEP, Arnold, *op.cit*, p.13

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> *Ibid.*

<sup>7</sup> VAN GENNEP, Arnold, *op.cit*, p.35.

l'enfant passe à l'âge adulte, il entre dans une phase où il doit se séparer de son état d'enfant pour pouvoir entrer dans son nouveau statut d'adulte. Le sujet est enlevé à l'état qui le caractérisait. Déjà à sa naissance, l'enfant a été détaché de l'environnement du ventre de sa mère par la section du cordon ombilical.

La définition stricte indique que l'individu est séparé de son quotidien, de sa communauté.<sup>8</sup>

### 1.2. *Deuxième phase : rites liminaires*

Les rites de cette phase sont des rites de mise en marge<sup>9</sup>. L'individu se retrouve dans un espace, une phase entre deux statuts. Après avoir été séparé de son ancien statut, il est dans une zone de marginalité, de détachement vis-à-vis de ses devoirs et de ses droits constitutifs de son état antérieur. Il ne doit cependant pas encore assumer les devoirs et droits de son état futur. Mircea Eliade associe cette phase au passage dans un temps de chaos, d'anti-structure de la société, avant de pouvoir revenir à un nouveau monde<sup>10</sup>. Dans certaines traditions, l'individu est alors considéré comme étant symboliquement mort. Cette mort spirituelle a pour objectif de pouvoir faire renaître, symboliquement, l'individu dans la phase suivante.

### 1.3. *Troisième phase : rites postliminaires*

Les rites de cette phase sont des rites d'agrégation<sup>11</sup>. Comme leur nom l'indique, ils aident l'individu à intégrer la communauté dans un état stable. Cette intégration se fait souvent lors d'une fête, d'une cérémonie reconnaissant les nouveaux droits et devoirs du novice dans son nouveau statut, devenant partie de la collectivité. Une nouvelle identité sociale lui est accordée. Arriver à la phase d'agrégation signifie la réussite du rite de passage entrepris par le novice. Lors de cette agrégation, la collectivité doit s'adapter pour recevoir et reconnaître le novice comme ressuscité dans son nouveau statut communautaire.

---

<sup>8</sup> *Ibid.*

<sup>9</sup> *Ibid.*

<sup>10</sup> ELIADE, Mircea, *Initiation, rite, sociétés secrètes*, Gallimard, Paris, 1976, p.17.

<sup>11</sup> VAN GENNEP, Arnold, *op.cit.*, p.21.

Après ce développement, un rapprochement d'images peut se faire. La structure tripartite du rite de passage fait écho à la mort, la résurrection, la renaissance. Les étapes du rite de passage semblent être la métaphore du passage de la mort à la naissance.

Arnold van Gennep, dans son ouvrage, définit cette structure tripartite comme un schéma séquentiel. Cette séquence est intrinsèque à tout rite de passage. Le poids de ces différentes phases se définit en fonction du rite et des sociétés dans lesquelles celui-ci a lieu<sup>12</sup>.

## 2. Tentative de définition

Le rite de passage est une réalité qui évolue. Certes, basée sur des théories, sa définition totale est difficile à appréhender car assez floue pour chaque auteur qui s'y attelle. L'apport de V.W. Turner met en avant que la théorie initiale d'A. van Gennep n'est pas complète. Il considère plus globalement les rites de passage dans la société comme étant la sortie d'une phase d'anti-structure et l'entrée dans une nouvelle phase de structure.

Grâce à quatre définitions que nous proposons des auteurs, contemporains ou non, nous allons tenter de proposer une « définition-synthèse » du rite de passage. Cette « définition-synthèse » permettra d'obtenir une base théorique sur laquelle s'appuyer pour les suites de la recherche.

Etienne Dessoay, auteur d'un modèle psycho-social du rite de passage, définit ce concept comme :

*« Un phénomène qui orchestre le saut d'une étape à une autre de la vie d'une personne en suscitant le changement : il est un puissant marqueur temporel qui permet au temps d'évoluer »<sup>13</sup>*

Le rite de passage devient, ici, un phénomène, ayant comme propriété essentielle d'être un marqueur temporel menant à l'évolution.

---

<sup>12</sup> VAN GENNEP, Arnold, *op.cit.*, p56.

<sup>13</sup> DESSOY, Etienne, « Rite de passage, cycle de vie et changement discontinu », dans *Thérapie Familiale*, Vol.17, n°4, 1996, pp. 244-257.

Martine Segalen, dans son ouvrage « *Sociologie du rite* »<sup>14</sup> propose une définition du rite, assimilé au rituel.

*« Le rite ou rituel est un ensemble d'actes formalisés, expressifs, porteur d'une dimension symbolique. Le rite est caractérisé par une configuration spatio-temporelle spécifique, par le recours à une série d'objets, par des systèmes de comportement et de langage spécifiques, par des signes emblématiques dont le sens est l'un des biens communs du groupe ».*

Dans cette définition, nous pouvons remarquer la présence du symbolisme qui prend toute son importance dans le rite. Ce symbolisme doit être un bien commun du groupe, de la communauté. Un rite dont la signification n'est pas perçue par tous les membres du groupe ne peut être un rite. Le rite prend également une valeur de marqueur, temporel et spatial, comme cité par Etienne Dessoy.

Dans l'ouvrage « *Les rites profanes* »<sup>15</sup> de Claude Rivière, nous pouvons retrouver une définition très complète et globale du rite :

*« ...régissent des situations de commune adhésion à des valeurs ou aient lieu comme régulateur de conflits interpersonnels, les rites sont toujours à considérer comme ensemble de conduites individuelles ou collectives, relativement codifiées ayant un support corporel (verbal, gestuel, postural), à caractère plus ou moins répétitif, à forte charge symbolique pour les acteurs et habituellement à leur témoins, fondés sur une adhésion mentale, éventuellement non conscientisée, à des valeurs relatives à des choix sociaux jugés importants, et dont l'efficacité attendue ne relève pas d'une logique purement empirique qui s'épuiserait dans l'instrumentalité technique du lien cause-effet.(...) le terme rite recouvre désormais des actes stéréotypés, symboliques et répétitifs du domaine séculier aussi bien que du domaine ecclésial. ».*

Claude Rivière précise que le rite est un acte à valeur symbolique pour le séculier comme pour l'ecclésial. De plus, le rite peut être régulateur de conflits interpersonnels, comme vu également précédemment dans la théorie de V.W. Turner.

Sur base de ces diverses définitions, nous allons tenter de trouver une définition qui les réunisse toutes :

---

<sup>14</sup> SEGALEN, Martine, *Sociologie de la famille*, Armand Colin, Paris, 1981.

<sup>15</sup> RIVIERE, Claude, *op.cit.*, pp. 11-12.

« Phénomène individuel ou collectif, séculier ou religieux, dont la symbolique et le sens sont communs à tout un groupe, et ayant une valeur de régulateur spatio-temporel de la vie. Ce phénomène permet de passer d'une étape à une autre de la vie, d'une situation déterminée à une autre situation tout aussi déterminée (enfant, adulte, ...). Son efficacité ne relève pas uniquement d'une logique empirique. Il peut se composer d'actes, de mots, de gestes qui doivent rester symboliques. ».

Pour terminer il est important de faire la différence entre le rite de passage et le rite initiatique ou rite d'initiation. Tout d'abord le rite initiatique est un choix. L'initié montre son désir d'effectuer le rite et la collectivité doit accepter cette demande. De plus, il faudra un initiateur pour que l'initié puisse apprendre et effectuer le rite.

Le rite de passage ne demande aucune volonté ou initiative de la part de l'intéressé. Le rite de passage est obligatoire. Le passage de ce rite va définir l'existence de l'individu, dans la société. Dans un groupe, tous les membres devront, ou auront déjà, effectué le passage.

Souvent ces deux termes sont confondus et utilisés à mauvais escient. Notons que le rite initiatique est un rite de passage mais avec des spécificités qui n'en font pas un à part entière.

## Partie 2 : L'adolescence à l'heure actuelle

### *Introduction*

Pour poursuivre notre analyse il importe de comprendre la définition de ce qu'on entend par « adolescence » ainsi que de mettre en avant les tenants et aboutissants de cette période de vie. Aujourd'hui l'adolescence est une réalité, une réalité en mouvement. Il nous importe de mettre en exergue la place apportée par la société aux jeunes dans leur période de vie qu'est l'adolescence.

Vue et revue par différents chercheurs en sociologie ou en psychologie, l'adolescence reste une phase difficile à définir. Qu'est-ce que l'adolescence à l'heure actuelle ? Quelle est la place de ces jeunes dans la société, dans le monde des adultes ?

#### *1. Définition générale de l'adolescence*

Etymologiquement, l'adolescence provient du verbe latin « adolescere » qui signifie « qui est en train de croître ». Du même verbe provient le mot adulte, qui lui se comprend comme « celui qui a fini de croître ». L'adolescence est donc une période de la vie où l'enfant grandit pour arriver à sa maturation complète, devenir adulte.

Petite mise au point historique et culturelle préliminaire : l'adolescence est une construction culturelle. Elle ne peut pas être considérée comme universelle étant donné que cette période de la vie n'a pas existé dans toutes les cultures ni à toutes les époques. Nous parlons bien ici de l'adolescence comme période et non pas comme étape. L'étape entre l'enfance et l'âge adulte existe, elle, dans toutes les cultures et toutes les époques.<sup>16</sup> Celle-ci n'est pas identifiée comme période de vie ni nommée adolescence, c'est une étape structurée, ayant un début et une fin déterminée dans le temps. Cette période de vie apparaît dans les sociétés occidentales au XIX<sup>ème</sup> siècle. Avant, l'enfant devenait adulte dès lors qu'il apprenait un métier. Cela était le cas pour les classes sociales moyenne et inférieure. Avec l'apparition de l'enseignement secondaire pour les classes sociales supérieures, une adolescence d'élite a été définie comme cette

---

<sup>16</sup> BRACONNIER, Alain et MARCELLI, Daniel, *L'adolescence aux mille visages*, Edition Odile Jacob, Paris, 1998, pp.35-36.

période d'apprentissage avant l'autonomie. L'apprentissage d'un métier était de mise, suivi du mariage et de l'installation dans son propre foyer.<sup>17</sup>

J. Miermont apporte une définition au terme adolescence :

« C'est une période de la vie où se produisent fréquemment des « crises » qui témoignent à la fois des remaniements internes au sujet et des aléas du processus interactionnel entre l'adolescent et sa famille (...). Les troubles de l'adolescent sont des signaux de détresse qui reflètent le chaos de la famille, de la société, de la culture. »<sup>18</sup>.

Il est important de ne pas mélanger plusieurs termes qui ont tendance à devenir des synonymes.

L'*adolescence* est la période qui regroupe les transformations psychiques et physiques et l'acquisition de la pensée abstraite.

La *puberté*, est englobée dans l'adolescence. Elle est définie comme étant une période de transition voyant l'arrivée des fonctions sexuelles. Elle est plutôt axée sur le côté organique de l'évolution de l'individu.

En ce qui concerne la *jeunesse* c'est une vision culturelle d'une phase sociale dans laquelle sont placés les adolescents.<sup>19</sup>

Deux acceptions peuvent être complémentaires dans la conception de l'adolescence : le deuil de l'enfance et la construction identitaire. L'important pour l'enfant est de se construire une identité qui lui soit propre, dans laquelle il retrouve une unité et qui lui permette de conserver une certaine continuité. Il est primordial que cette identité intègre la nouvelle identité sexuelle que les changements physiques imposent à l'adolescent.

Erikson, dont la pensée est détaillée dans « Introducing to Erik Erikson. An Invitation to his Thinking »<sup>20</sup> établit sept stades dans le développement identitaire de l'homme dès la petite enfance. Il est important de souligner que les stades d'Erikson sont assimilés à des âges, ces âges n'étant présents qu'à titre indicatif. Il faut aussi prendre en compte le contexte social des adolescents. En fonction du contexte, les stades

---

<sup>17</sup> GALLAND, Olivier, *Sociologie de la jeunesse*, Colin, Paris, 1997, pp.39-40.

<sup>18</sup> MIERMONT, Jacques (sous la dir.), *Dictionnaire des thérapies familiales. Théorie et pratique*, Payot, Paris, 1987, p.12.

<sup>19</sup> BRACONNIER, Alain et MARCELLI, Daniel, *op.cit.*

<sup>20</sup> L. GROSS JR, Francis, *op.cit.*

peuvent être plus précoces ou plus tardifs que ce qu'Erikson propose.

Le cinquième stade est celui qui nous intéresse (de douze à dix-huit ans) : le stade de l'identité vs la diffusion de l'identité. Erikson précise que durant cette période de vie l'adolescent vit des changements biologiques ainsi que psychiques. Il s'intéresse à cette quête d'identité dans laquelle se lance l'adolescent. Le cinquième stade est le lieu d'essais et de choix. L'adolescent va s'essayer à différents rôles sociaux, va tenter plusieurs identités pour trouver son moi. Le risque est qu'il se perde, dans la grande diversité des rôles, où se construit une identité extérieure à lui-même.

Le cinquième stade est également le moment où l'adolescent vit sa « crise d'adolescence ».<sup>21</sup>

La crise, est le moment où les choix, nombreux, ont besoin de réponses, où les valeurs sont remises en question. L'adolescent explore alors toutes les possibilités pour être en mesure de choisir celles qui lui conviennent le mieux. La crise ne se résout pas sans turbulences et cela est normal.

### 1.1. *Arnold van Gennep : puberté physiologique et puberté sociale*

Arnold van Gennep analyse la distinction entre puberté physiologique et puberté sociale. Il part de l'appellation établie par certains sociologues et ethnologues : « les rites de puberté ». Pour l'auteur, une confusion est alors faite en liant dans un seul et même terme, puberté sociale et puberté physiologique, bien distinctes selon lui.

Arnold van Gennep démontre, dans son ouvrage « *Les rites de passage* »<sup>22</sup>, que la puberté sociale et la puberté physiologique sont deux choses différentes qu'il ne faut pas assimiler l'une à l'autre étant donné que leur convergence reste exceptionnelle.

La puberté chez les filles se fait, à l'entrée dans l'adolescence et entraîne certains changements organiques. A. van Gennep cite ces éléments :

« *Le gonflement de seins, l'élargissement du bassin, l'apparition des poils au pubis et surtout par le premier flux menstruel* ».<sup>23</sup>

---

<sup>21</sup> *Ibid.*

<sup>22</sup> VAN GENNEP, Arnold, *op.cit.*, pp.98-102.

<sup>23</sup> *Ibid.*

Si, comme dit dans l'extrait ci-dessus, le passage de l'enfance à l'âge adulte se marque par l'apparition des premières menstruations chez les filles, le moment n'est pas difficile à situer précisément et de façon individuelle. Néanmoins cette date varie en fonction des individus et aussi en fonction des cultures.<sup>24</sup>

En ce qui concerne la puberté sociale, définie par A. van Gennep par la jouissance sexuelle, elle peut se distinguer du moment de l'apparition des menstruations. L'arrivée des premières règles peut être avant ou même après la première sensation de désir sexuel.

Pour les garçons, la puberté physiologique n'a pas d'acception commune. Pour la reconnaissance de la puberté masculine cela varie en fonction des cultures. Communément elle est basée sur la première émission de sperme, notons que celle-ci peut avoir comme antécédant des émissions de mucus ; l'émission de sperme n'est donc pas souvent considérée comme telle. De plus, l'âge de cette première émission dépend des cultures tout comme des individus. La puberté physiologique masculine peut également être reconnue avec la première apparition de barbe ou de poils pubiens.<sup>25</sup>

Michèle Fellous appuiera cette distinction en disant :

*« Il y a rarement coïncidence exacte entre la maturation des fonctions physiques, le développement psychique et la reconnaissance sociale de ce développement. »*<sup>26</sup>

La puberté sociale ne peut donc pas être assimilée ou être un synonyme de puberté physiologique étant donné les variantes trop nombreuses (âge, culture, individus) qui séparent les deux.

### *1. Victor W. Turner*

Victor W. Turner complète les recherches d'A. van Gennep. Il se focalise sur la deuxième phase des rites de passage d'Arnold van Gennep. Selon lui, il importe de prendre en compte le contexte socio-culturel dans lequel s'élaborent les rites. Les théories d'A. van Gennep sont essentiellement structurales et manquent de cette contextualisation. V.W. Turner va s'attarder sur les mécanismes de régulation

---

<sup>24</sup> *Ibid.*

<sup>25</sup> VAN GENNEP, Arnold, *op.cit.*, p.101.

<sup>26</sup> FELLOUS, Michèle, *op.cit.*, p.19.

macrosociale présents dans la deuxième phase. L'auteur affirme qu'il existe deux types de relation entre les hommes :

« Une relation de type structuré et souvent hiérarchique et de position politico-juridico-économique (...), un type non structuré ou rudimentaire qui est le *comitatus* »<sup>27</sup>.

Le maintien de l'ordre de la société est possible grâce à l'apparition d'un désordre momentané, d'une suspension de l'ordre qu'il nomme *liminalité*. Cette suspension contient une crise. Le rite est, selon V.W. Turner, la séquence qui permet de résoudre cette crise et de revenir à un état d'ordre dans la société. Trois concepts découlent de ses recherches : l'action réorientée, la liminalité et la *communitas*.<sup>28</sup>

### 1.1. L'action réorientée

Après la crise connue par la société, l'action réorientée apparaît. Dans cette phase, les personnes concernées par la crise vont trouver une nouvelle solution pour la résoudre. Cette phase est, pour V.W. Turner, une nouvelle phase liée aux rites liminaux d'Arnold van Gennep. Une fois cette solution trouvée, il faut alors entrer dans la mise en place de cette solution, de son nouveau mode de fonctionnement. C'est alors l'entrée dans les rites d'agrégation de A. van Gennep.<sup>29</sup>

La solution est précisément ce dont parle V.W. Turner quand il évoque l'action réorientée (redress).

### 1.2. La liminalité et phénomènes liminoïdes

Étymologiquement, liminalité vient du latin « limen » qui signifie le seuil. Le seuil est l'espace se situant juste avant l'entrée.

Étant sur le seuil, je ne suis ni à l'intérieur ni à l'extérieur. Le lien étymologique permet de comprendre le concept. Selon V.W. Turner, toute vie se constitue de périodes de structure ponctuées de phases d'anti-structure. La liminalité est un entre-deux, une mise en marge de la structure de la société, des normes de vie. Comme transition à ces deux

---

<sup>27</sup> TURNER, Victor, *The ritual process*, Routledge, Londres, 1969, pp.46-51.

<sup>28</sup> *Ibid.*

<sup>29</sup> COURTOIS, Anne, *De la pertinence du concept de rite de passage dans l'étude de la séparation précoce famille-enfant : l'entrée à la crèche, De la situation dynamique à la situation à risqué* (Thèse de doctorat), Etienne Dessoay, Université catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve, 2001, p.142.

périodes de structures, une période d'anti-structure apparaît. Celle-ci est résolue par le rite. La liminalité est cette période d'anti-structure résolue par le rite de passage.<sup>30</sup>

Claude Rivière dans son ouvrage « *Les rites profanes* »<sup>31</sup> affirmera que

« *Le rituel (...) constitue ainsi un mécanisme de réponse sociale aux changements et conflits* »,<sup>32</sup>

donnant ainsi une réponse à l'anti-structure ou le chaos selon Mircéa Eliade.<sup>33</sup>

La liminalité est un fait social total et collectif.

Dans le but de ramener le concept dans des sociétés contemporaines, le phénomène liminoïde est, lui, un fait d'individu. Ce phénomène fait naître des structures de marge. Ne faisant pas partie du cycle de vie d'une collectivité traditionnelle, le phénomène liminoïde critique certaines structures sociales en créant ces espace-temps « entre-deux ».<sup>34</sup>

### 1.3. *La communitas*

La *communitas* fait partie de la liminalité. La *communitas* est le passage-même à l'état d'anti-structure qui s'opère dans des sociétés ou chez des individus pour former le passage entre deux états de structure, lors de la liminalité. La réponse à la *communitas*, dans la liminalité est le rite. Le rite de passage ramène la *communitas* dans un état de structure.<sup>35</sup>

### 2. *L'adolescence, une invention du postmodernisme*

Comme dit dans la définition générale, l'adolescence n'est pas universelle, c'est une construction culturelle récente. Néanmoins, la société a fait évoluer et changer cette notion avec le temps. Le postmodernisme est une période qui met en place beaucoup de changements dans nos sociétés, pour tous les individus et surtout pour les adolescents.

---

<sup>30</sup> *Ibid.*

<sup>31</sup> RIVIERE, Claude, *Les rites profanes*, Presse Universitaire de France, Paris, 1995, p.32.

<sup>32</sup> *Ibid.*

<sup>33</sup> ELIADE, Mircéa, *op.cit.*

<sup>34</sup> COURTOIS, Anne, *op.cit.* p.147.

<sup>35</sup> TURNER, Victor W., *Le phénomène rituel : structure et contre-structure, Le rituel et le symbole : une clé pour comprendre la structure sociale et les phénomènes sociaux*, Presses Universitaires de France, Paris, 1990, pp.124-125.

Pour comprendre l'évolution des rites de passage, il est donc important de comprendre dans quel contexte ces transformations s'effectuent. Le postmodernisme impose, notamment, un culte de la jeunesse, et une certaine stigmatisation des adolescents dans la société.

### 2.1. *L'adolescent et le postmodernisme*

À la fin du XX<sup>ème</sup> siècle ainsi qu'au début du XXI<sup>ème</sup>, la société entre dans une ère où les traditions se transforment et changent de statuts. Déjà lors de la mise en place des écoles secondaires et de l'obligation scolaire, était née une jeunesse enfermée dans cet entre-deux qu'est l'adolescence. Dans notre époque où règnent la mondialisation et l'interculturalité, chaque tradition passe désormais devant son juge privé. Tout un chacun se doit de réinterroger les coutumes, précédemment admises comme traditionnelles, pour examiner si celles-ci conviennent au mode de vie et à l'identité que se construit l'individu.

Les valeurs vont évoluer. Entre le tableau des valeurs du modernisme, dont le postmodernisme hérite, et les valeurs actuelles la différence est nette. Nicolas Riou met en évidence les valeurs du modernisme et celles du postmodernisme<sup>36</sup>

<b>Valeurs modernes</b>	
Raison	Liberté
Science	Epargne
Progrès	Nation
Universalisme	Devoir
Travail	Morale
Effort	Désintéressement
Réalité	

<b>Valeurs postmodernes</b>	
Pluralisme	Juxtaposition
Hétérogénéité	Mélange
Fragmentation	Tolérance
Globalisme	Ludisme
Multiculturalisme	Image
A-chronisme	Popularisme
Non-hiérarchisation	

<sup>36</sup> RIOU, Nicolas, *Pub fiction, Société postmoderne et nouvelles tendances publicitaires*, Editions d'Organisation, Paris, 1999, p.9.

Devenu autonome, chaque individu est libre, il a comme devoir d'être libre dans cette nouvelle société. Face à des choix de plus en plus diversifiés et des possibilités de plus en plus nombreuses, l'homme postmoderne, et particulièrement l'adolescent, peut se perdre face à la pression de la société. L'homme doit dès à présent donner sens à sa vie ainsi qu'à tout son monde. La responsabilité et l'enjeu sont grands.<sup>37</sup>

Entrés dans le postmodernisme, les individus sont beaucoup plus libres face aux institutions, aux autorités, en revanche leur devoir vis-à-vis d'eux-mêmes grandit et forme des individus libres mais incertains face à leurs choix, emprunts d'une responsabilité trop lourde. Michèle Fellous, dans son ouvrage « *A la recherche de nouveaux rites* »<sup>38</sup>, définit bien le concept de postmodernisme et affirme que le postmodernisme et l'autonomie accordée à l'homme :

*« Laissent à penser que celui-ci (l'homme) trouve en lui-même les ressources pour franchir ses épreuves, (...) la difficulté à trouver une cohérence intérieure est plus grande encore dans nos sociétés, (...), le changement permanent et rapide de notre univers fait que rien ne peut être tenu pour acquis ».*<sup>39</sup>

L'affaïssement du religieux, ainsi que la perte de poids des institutions sur l'homme rendent l'avenir incertain. L'angoisse devient de plus en plus prégnante. La source en sont ces changements incessants et rapides. Si plus rien n'est ancré sur le long terme dans la société, comment envisager le futur ? Nous sommes face à des mutations anthropologiques dues à la perte de repères qu'implique la liberté acquise avec le postmodernisme.<sup>40</sup>

Nicolas Riou dira simplement que

*« La société postmoderne préfère se tourner vers le passé que d'envisager l'avenir avec confiance. L'avenir fait peur. ».*

Dans sa construction identitaire, l'adolescent prend appui sur les autres : idoles, rôles sociaux, adultes, groupes de pairs, ... Dans le contexte postmoderne, l'utilisation des technologies permet d'être en contact avec un nombre grandissant de personnes.

---

<sup>37</sup> RIOU, Nicolas, *op.cit.*, pp.1-8.

<sup>38</sup> FELLOUS, Michèle, *op.cit.*

<sup>39</sup> FELLOUS, Michèle, *op.cit.*, p12.

<sup>40</sup> PERETTI-WATEL, Patrick, *La société du risque*, La Découverte, Paris, 2001, pp.39-40.

L'instabilité apparaît donc pour l'adolescent face à des possibilités innombrables de statuts identitaires.

Michèle Fellous fait état d'une postmodernité croissante. Selon elle, la postmodernité impliquerait

*« La perte d'emprise des religions, l'effritement des liens communautaires et la rationalité du monde (...) Tous dénoncent la pathologie du temps propre à nos sociétés : usure intérieure, disjonction du rythme de la temporalité subjective et de la temporalité sociale, rapidité imposée, gommage de l'espace de temps nécessaire à l'intégration des séparations. »<sup>41</sup>.*

Cette postmodernité va avoir des effets sur le développement des adolescents et sur leur recherche identitaire.

L'adolescent ne va avoir d'autre choix que de s'adapter. Plongé dans une phase remplie de changements perpétuels, aussi bien physiques que psychiques, l'adolescent doit en plus comprendre les changements du monde et ce qu'ils lui imposent.

Le contexte social postmoderne introduit un paradoxe pour l'adolescent, entre dépendance et indépendance. Pour devenir adulte, l'adolescent doit prendre son indépendance et faire le deuil de son enfance. La société impose cependant des exigences de performance et d'individualisation ce qui place l'adolescent dans une position de dépendance face à cette société et à ses contraintes qui lui réclament une certaine indépendance. L'adolescent doit alors relier la dépendance de son enfance et l'indépendance que réclame la société.

Le contexte socio-culturel est néanmoins plus aisé à assimiler pour les jeunes. Nés dans cet environnement, ils y sont déjà plus adaptés. Cette jeunesse connaissant sur le bout des doigts les nouvelles technologies et représentant les valeurs du postmodernisme comme la vitesse, la beauté, la fougue, ..., devient un modèle pour le monde adulte. De nouvelles réalités comme l'allongement de l'espérance de vie, la vieillesse, la maladie, le corps qui subit le temps, deviennent de plus en plus terrifiantes. La mort, presque banale avant l'industrialisation, devient taboue car les dégradations physiques et psychiques sont désormais visibles. Face à cette réalité, le « rester jeune » devient un idéal pour l'adulte. L'adolescent est alors plongé dans une situation

---

<sup>41</sup> FELLOUS, Michèle, *op.cit.*, p18.

paradoxe : il est en chemin pour devenir adulte quand les adultes tentent de rester jeunes.<sup>42</sup>

Tony Anatrella définira ce phénomène de la société comme : *adolescentrique*.<sup>43</sup> L'ensemble de la société serait placé dans une situation de perte de repères et de quête de sens.

A. d'Alcantara définit bien cette société adolescentrique dans un article paru dans les Cahiers de psychologie clinique :

« (la société impose aux hommes) *un travail psychique analogue à celui de l'adolescent : perte de repères, questionnements, nécessité d'élaboration (accompagné de sentiments d'urgence, d'insécurité, d'instabilité, de doutes, d'euphorie, de vide et de trop-plein). L'enjeu économique domine aujourd'hui le social.* »<sup>44</sup>.

Entre paradoxes, société adolescentrique, perte de repères et obligation de se créer soi-même, les adolescents sont peu aidés par la société pour passer les étapes difficiles de leur vie.

## 2.2. *Individualisme : cause de la résurgence d'un besoin ontologique de rites de passage*

L'individualisme et l'individualisation sont des phénomènes qui apparaissent avec ferveur lors de la montée du postmodernisme. Vus comme la libération des individus dans leur détermination personnelle, il est important de comprendre ce que ces concepts signifient.

François de Singly évoque l'individualisme accompagné de l'individualisation. Ces éléments sont selon lui le mécanisme central de l'évolution actuelle. Il considère l'individualisation comme :

« *Le droit pour chacun de ne pas être défini seulement par une place, par sa place dans l'ordre des générations, des sexes, ou encore dans telle ou telle institution. (...)*

---

<sup>42</sup> CARRIER, Claire, *L'adolescent champion : contraintes ou libertés*, Presses Universitaires de France, Paris, 1992, pp. 9-12.

<sup>43</sup> ANATRELLA, Tony, *Interminables adolescences les 12-30 ans, puberté, adolescence, postadolescence : une société adolescentrique*, Cerf, Paris, 2002, pp. 181-190.

<sup>44</sup> D'ALCANTARA, Anne, « Les entretiens croisés », dans *Cahiers de psychologie clinique. 6 : Les adolescents*, De Boeck et Larquier, Bruxelles, 1996, p.145.

*Chacun est défini comme auparavant par sa place, mais il peut également être considéré en tant qu'individu à part entière, en tant que personne. Le processus d'individualisation exprime le refus devant la réduction identitaire »<sup>45</sup>.*

L'individualisme devient source de liberté pour l'homme. Chaque homme a alors la possibilité de se construire l'identité qui lui correspond sans plus être ségrégué par son statut social, sa filiation ou sa génération.

Dans son article, « *L'individualisme : projet ou refuge ?* »<sup>46</sup>, Bruno Frappa voit l'individualisme de plus en plus présent dans de nombreux domaines de la vie, pour ne pas dire presque tous. B. Frappa voit les conséquences de cet individualisme grandissant devenu obligatoire pour une intégration sociale. L'individualisme dans nos sociétés mène à :

*« (...) l'affaiblissement des desseins collectifs et l'effondrement pathétique des grands systèmes d'organisation, des visions globales, du christianisme au communisme, sans oublier la famille. »<sup>47</sup>*

L'auteur met donc en avant les conséquences de cet individualisme se focalisant sur l'individu au détriment des collectivités, des institutions, de la communauté et de la famille.

Alain Ehrenberg, dans « *L'individu incertain* »<sup>48</sup>, démontre que l'individualisme oblige l'individu à être libre. Désormais c'est à lui seul de donner sens à sa vie, d'affirmer son identité. L'individu doit s'auto-référencer au prix d'une angoisse montante.

Le postmodernisme propose tant de choix et de possibilités qu'il incombe à l'homme seul de prendre ou de laisser. L'individu, ayant cette liberté, doit assumer le moindre de ses choix. Cette position entraîne beaucoup de pression pour l'individu qui se retrouve démuni, perdu face aux choix dont il est le seul à subir les conséquences. L'individu devient libre, néanmoins il perd une partie de ses certitudes communautaires et collectives. L'avenir devient une angoisse quotidienne.

---

<sup>45</sup> DE SINGLY, François, *Les adonissants*, Hachette littératures, Paris, 2006, p.12.

<sup>46</sup> FRAPPA, Bruno, « *L'individualisme : projet ou refuge ?* », dans *Autre Temps, les cahiers d'éthique sociale et politique*, n°41, Centre national du livre, 1994, pp.41-46.

<sup>47</sup> FRAPPA, Bruno, *op.cit.*, p. 44.

<sup>48</sup> EHRENBURG, Alain, *L'individu incertain*, Calmann-Lévy, Paris, 1995, pp. 52-60.

### 2.3. *L'adolescence, ou la création d'une période de vie qui ne cesse de s'allonger*

Au XVIII<sup>ème</sup> siècle, l'enfant acquérait le statut d'adulte lorsqu'il s'engageait dans l'apprentissage d'un métier. Avec l'obligation scolaire pour tous jusque dix-huit ans, la période entre enfance et indépendance adulte va forcément s'allonger. Ainsi se construit l'adolescence : une période de vie.

Erikson précisait, lors de l'établissement de ses stades psychosociaux<sup>49</sup>, que la résolution de la crise ne se produisait pas dans la période comprise dans le cinquième stade. La crise, se solutionne entre dix-huit et vingt-deux ans. Cet élément est déjà révélateur d'une adolescence qui s'allonge dans le temps. La crise de l'adolescence pourrait (tout en gardant à l'esprit que le contexte socio-culturel est une variable) ne s'achever qu'à la fin des études supérieures. Devons-nous comprendre qu'un jeune, au cœur de ses études supérieures est toujours un adolescent en crise ?

La postmodernité va voir apparaître un nouveau concept : la postadolescence. Joël Gendreau, dans son ouvrage « *L'adolescence et ses « rites de passage »* »<sup>50</sup> met en avant la naissance de cette postadolescence, qui désigne des jeunes qui

« *Ne sont plus tout à fait adolescents mais qui ne sont pas encore adultes* ». <sup>51</sup>

Selon lui cet allongement est dû à des transformations sociétales comme la fin de la scolarité et le diplôme, ainsi que la recrudescence des premiers contrats d'embauche à durée déterminée. Le diplôme de fin d'études secondaires ou supérieures n'est plus considéré comme un indicateur d'autonomie pour les adolescents. De même pour le premier emploi qui n'amène pas à une stabilité financière pouvant être synonyme d'indépendance. Les CDD ne proposent aux jeunes qu'une position précaire, n'assurant pas la sécurité de leur emploi. <sup>52</sup>

Olivier Galland, quant à lui, précise que cette insécurité de l'emploi, détruit le lien diplôme-travail, auparavant logique. N'ayant plus l'assurance de trouver du travail,

---

<sup>49</sup> L. GROSS JR, Francis, *Introducing Erik Erikson, An Invitation to his Thinking*, University Press of America, Lanham, 1987, pp. 25-46.

<sup>50</sup> GENDREAU, Joël, *L'adolescence et ses « rites de passage »*, Presse Universitaire de Rennes, Rennes, 1999.

<sup>51</sup> GENDREAU, Joël, *op.cit.*, p.31.

<sup>52</sup> *Ibid.*

les jeunes prolongent leurs études par des formations diverses, des spécialisations. Si l'entrée, stable, dans le monde du travail signifie être adulte, il semble alors évident que la période de l'adolescence s'allonge avec l'arrivée de l'insécurité de l'emploi pour les jeunes.<sup>53</sup>

Anne Courtois, dans sa thèse de doctorat, exprime cette problématique très simplement,

*« La prolongation des études, l'accès de plus en plus tardif à une profession, rendent ces étapes plus difficiles pour les enfants comme pour les parents : il est, en effet, paradoxal de devenir émotionnellement indépendant de ses parents tout en restant financièrement dépendant de ceux-ci. »<sup>54</sup>*

Il est alors important que la valorisation vienne des deux partis. Les parents doivent reconnaître cette indépendance émotionnelle quelque peu contrecarrée par la dépendance financière tout comme les enfants doivent se séparer de la dépendance familiale autant qu'ils le peuvent bien que celle-ci soit paradoxale.<sup>55</sup>

Peter Blos, ayant étudié cette période de la vie appelée postadolescence, comprend que l'adolescence se prolonge, empiétant sur la période de vie couramment acceptée comme âge adulte. Il convient alors qu'une phase médiane doit être intégrée aux stades de la vie : la postadolescence. Cette période servirait de période d'intégration du postadolescent à l'âge adulte. Des essais et erreurs lui permettraient d'atteindre la stabilité et l'unification émotionnelle d'adulte confirmé. C'est le moment pour l'adolescent de choisir son futur métier ainsi que de prendre une place dans le monde social des adultes. Cette phase est essentiellement une phase d'intégration à différents niveaux (économique, professionnel, social, marital, ...). Le postadolescent met en route sa vie.<sup>56</sup>

Cette place de l'adolescence dans la société, de plus en plus importante par son allongement, est une construction sociale selon Pierre Bourdieu. Selon lui, les classes d'âges sont socialement établies et manipulables par la société. La construction récente de cette nouvelle classe d'âge met déjà en évidence la manipulation que la société en

---

<sup>53</sup> GALLAND, Olivier, *op.cit.*, p.81.

<sup>54</sup> COURTOIS, Anne, *op.cit.*, p. 123.

<sup>55</sup> *Ibid.*

<sup>56</sup> BLOS, Peter, *Les adolescents : essai de psychanalyse*, Stock, Paris, 1971, pp.176-184.

fait. Aucun jeune de classe sociale inférieure n'aurait dû connaître l'adolescence il y a encore quelques siècles. L'apparition de l'adolescence est la conséquence de l'évolution de la société occidentale qui construit de toute pièce une période de vie commune à toutes les classes.<sup>57</sup> Biologiquement et psychologiquement, l'adolescent est déjà adulte, la seule raison pour laquelle il reste dans cette phase « d'adolescence » est parce que la société veut l'y placer.<sup>58</sup>

L'adolescence s'allonge par le haut comme par le bas. L'entrée dans cette période, assimilée aux premières menstruations pour les filles, ne cesse d'avancer. En 1750, les jeunes filles commençaient la puberté entre quinze et seize ans. Entre 1900 et 1950, l'âge avance déjà et les premières menstruations apparaissent en moyenne à l'âge de treize ans et demi.<sup>59</sup> Tanner, cité dans un article de « *Bulletin et mémoires de la société d'anthropologie de Paris* »<sup>60</sup>, affirme que l'âge des premières règles avance de près de trois à quatre mois par décennie. Aujourd'hui, les jeunes filles entrent dans la puberté entre dix et douze ans en moyenne.<sup>61</sup> L'avancée est donc toujours en marche.

Inversément l'adolescence se prolonge dans le temps pour atteindre l'âge de 30, voir 35 ans. Tony Anatrella parle de cette incapacité pour l'adolescent de dire oui à un choix qui exclue tous les autres de sa vie.<sup>62</sup>

L'allongement de l'adolescence est lié à l'incertitude, l'insécurité de l'avenir que le postmodernisme amène dans la société via l'individualisme. Etant en perte de repères, sans société pour lui imposer des limites, sans étapes claires à passer et sans institutions en lesquelles croire, l'adolescent est livré à lui-même et se cherche. Cette recherche, ayant tant de possibilités comme solution, devient de plus en plus longue. De plus, l'adolescence, construite par la société, est placée dans une position de domination et de dépendance face aux institutions sociétales. Les jeunes sont plongés dans cette période de marginalisation interminable et sont laissés face à eux-mêmes.

---

<sup>57</sup> BOURDIEU, Pierre, *Question de sociologie*, Edition de minuit, Paris, 1980, pp.143-146.

<sup>58</sup> LUTTE, Gérard, *Supprimer l'adolescence, essai sur la condition des jeunes*, Vie Ouvrière, Bruxelles, 1982, p.58.

<sup>59</sup> SHORTER, Edward, « L'âge des premières règles en France, 1750-1950 », dans *Anales. Economies, Sociétés, Civilisations*, n°3, année 36, url : [https://www.persee.fr/doc/ahess\\_0395-2649\\_1981\\_num\\_36\\_3\\_282759](https://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1981_num_36_3_282759), 1981, dernière consultation le 25 mai 2018, p. 497.

<sup>60</sup> VERCAUTEREN M. et SUSANNE C., « observation sur l'âge de la ménarche en Belgique », dans *Bulletins et mémoires de la société d'anthropologie de Paris*, Corlet, Paris, 1986, p.207.

<sup>61</sup> LUTTE, Gérard, *op.cit.*, p. 55.

<sup>62</sup> ANATRELLA, Tony, *op.cit.*, p172.

#### 2.4. Les adolescents : dans une position de dépendance vis-à-vis de la société

La jeunesse, devenue une période de vie à part entière, est placée et encadrée par différentes institutions. Ces encadrements permettent un certain contrôle et une domination de cette jeunesse, souvent méprisée, car inexpérimentée. La subordination des jeunes est, notamment, mise en place par la société actuelle par trois des grandes institutions qui composent la société.

Depuis le XII<sup>ème</sup> siècle, nous pouvons constater que les termes utilisés pour qualifier les jeunes ont des définitions peu élogieuses. Olivier Galland dans « *Sociologie de la jeunesse* » démontre que le mot « jeune » au XII<sup>ème</sup> siècle est défini par la Larousse comme étant : « qui n'a pas encore les qualités de la maturité ». Au XVI<sup>ème</sup>, une expression visant à dire que la jeunesse s'est faite signifiait que les folies de cette période de vie ont été bien vécues.<sup>63</sup> Aujourd'hui encore la parole de l'enfant et de l'adolescent est un bavardage. Il peut donc être compris que dans le vocabulaire relatif à la jeunesse, les termes sont plutôt méprisants vis-à-vis de ces jeunes, pas encore « matures ». Cet argument de la maturité, totalement subjectif, devient :

*« Un argument idéologique qui permet d'affirmer, sans devoir le prouver, que le jeune est inférieur à l'adulte ».*<sup>64</sup>

Claude Pujade-Renaud et Yves Guyot iront plus loin en disant que :

*« L'appropriation par l'adulte du privilège de « maturité » lui permet d'opérer la relégation et la « ghettoïsation du jeune. »*<sup>65</sup>

Dès ce moment-là, le jeune est placé dans une position d'incapacité de maturité. Puisque l'enfant est cantonné dans cette case, sans réelle raison, ou explication, il est évident que son comportement restera infantile. Gérard Lutte propose de comparer le terme de maturité avec la notion d'expérience. Dès lors, si la maturité est une expérience, il se peut que certains adultes en aient moins que certains jeunes. Tout dépend du cours de la vie. De plus, dans une société postmoderne qui ne cesse

---

<sup>63</sup> GALLAND, Olivier, *op.cit.*, p. 12.

<sup>64</sup> LUTTE, Gérard, *op.cit.*, p. 69.

<sup>65</sup> GUYOT Y. et PUJADE-RENAUD C., « Quelques aspects du statut sociologique du jeune », dans *Adolescence et Société*, Edition universitaire, Paris, 1972, p.22.

d'évoluer, une expérience permet-elle réellement d'atteindre le statut d'adulte ?<sup>66</sup>

Il semblerait donc que l'argument de maturité ne serve, pour les adultes, qu'à rationaliser la mise en marge des adolescents dans la société.<sup>67</sup>

Comme l'exprime Gérard Lutte, la marginalisation des jeunes n'a pas d'objectif précis, ni d'avantage à apporter au monde adulte. Cette subordination découle de la simple position ontologique des jeunes à être jeunes.

Les institutions de la société participent d'une façon ou d'une autre à cette mise en place de la soumission de la jeunesse. Dans les points qui suivent, nous nous attarderons plus spécifiquement sur la famille, l'école et l'Etat au travers des lois et du système juridique.

#### 2.4.1. *Position familiale*

La famille a toujours eu un rôle de socialisation pour l'enfant, ce rôle n'est pas, ici, remis en question. Il est important de mettre en lumière les différents outils que possèdent les familles pour subordonner les jeunes. À travers l'analyse de l'ouvrage de Gérard Lutte<sup>68</sup> nous allons examiner ces différents éléments.

C'est à partir du XVIII<sup>ème</sup> siècle que la famille vit sa vie de façon plus privée. Ce phénomène va être de plus en plus important jusqu'à devenir un point central de la définition de la famille. Au début de l'émancipation du domaine public, seules les familles issues de la noblesse et de la bourgeoisie entraînent dans cette privatisation de la vie familiale. Par la suite, ce facteur s'est généralisé.

Les familles modernes (par famille moderne nous entendons famille nucléaire) voient le jour dès la fin du XVIII<sup>ème</sup> siècle. Dans cette conception de la famille, les enfants grandissent dans un environnement leur accordant de plus en plus d'affection. Ils deviennent le centre d'intérêt et d'attention de la famille. Cet intérêt et cette affection restreignent l'autonomie accordée, jadis, aux jeunes enfants et aux adolescents. Les jeunes ont donc, comparé à la période précédant le XVIII<sup>ème</sup> siècle, de moins en moins d'autonomie mais de plus en plus d'affection et de protection de la part de leurs parents.

---

<sup>66</sup> LUTTE, Gérard, *op.cit.*, p70.

<sup>67</sup> *Ibid.*

<sup>68</sup> LUTTE, Gérard, *op.cit.*

Cette évolution révèle un des outils que possède la famille face aux jeunes. L'affectivité est ce qui maintient l'enfant dans la dépendance vis-à-vis de la famille. De plus, ayant moins d'autonomie, les jeunes ont de plus en plus besoin de l'aide de leur famille pour évoluer.

La dépendance économique est un élément que nous avons déjà abordé précédemment. Un enfant ou un jeune adolescent ne peut pas, économiquement parlant, se débrouiller. De plus, ayant de moins en moins l'opportunité d'avoir un emploi stable, le jeune reste de plus en plus longtemps économiquement dépendant de ses parents.

Ce qui est notable dans la famille moderne est, comme dans la société en général, l'infantilisation des enfants. Peu de parents se rendent réellement compte des capacités des enfants à différents âges, et plus particulièrement de celles des leurs. Les parents font preuve d'un protectionnisme affectif accru envers leurs enfants. Ce protectionnisme au travers de divers moyens, maintient le jeune dans un état d'immaturation latente.

Les adolescents sont donc placés dans un état de dépendance affective et de soumission aux adultes, ce qui les maintient dans une position inférieure dans la famille. Gérard Lutte précise que tous ces liens affectifs :

*« Entravent l'émancipation de l'adolescent à tel point que certains restent, leur vie durant, des enfants qui n'ont jamais vraiment été émancipés du pouvoir de leur parents. »<sup>69</sup>*

La structure même de la famille cause aujourd'hui ces problèmes d'émancipation et de dépendance. Si un manquement à la dépendance familiale est déploré, l'Etat et la loi soutiennent alors la famille comme une institution qui garde un certain contrôle sur les adolescents.

#### *2.4.2. Position juridique*

Dans tous les pays industrialisés, la marginalisation de la jeunesse est établie dans les lois, elle est codifiée. Les lois qui concernent la jeunesse peuvent varier, notamment en ce qui concerne les âges délimitant les droits ou devoirs.

---

<sup>69</sup> LUTTE, Gérard, *op.cit.*, p87.

L'Etat met en place des seuils d'âges légaux pour définir l'acquisition de l'autonomie, de la responsabilité des actes, de droits et de devoirs pour les adolescents. La loi détermine également le seuil de la minorité à la majorité dans le cadre de la famille et pour la société.<sup>70</sup>

Au niveau légal, le jeune peut, dans le même temps, être considéré comme étant encore un enfant et comme étant déjà adulte. Dans le cadre de sanctions juridiques, la protection de l'enfance considère le jeune, jusqu'à sa majorité comme étant toujours « immature », non responsable, en totalité, de ses actes. En revanche, le jeune acquiert le statut d'adulte notamment pour la liberté sexuelle et l'accès à la contraception par exemple.<sup>71</sup>

Certains pays font une différence entre garçons et filles pour certaines lois. Les jeunes filles sont parfois considérées plus « matures » que les garçons et inversement. Il n'y a aucune logique dans ce système, mais il est bien présent pour maintenir la jeunesse dans son état de marginalisation.<sup>72</sup>

#### 2.4.3. *Position scolaire*

L'école secondaire est une institution phare de la période de l'adolescence. Elle cadre une grande partie de l'adolescence, c'est un lieu de vie pour les jeunes pendant six années.

Si les jeunes sont soumis aux lois ainsi qu'à la famille, l'école prend le relais pour instaurer la soumission culturelle. Selon Gérard Lutte<sup>73</sup>, les adolescents sont mis dans un état de dépendance dans les écoles, secondaires plus particulièrement.

Les institutions scolaires ont, avant toutes choses, une fonction socialisatrice du jeune, tout comme la famille. Les jeunes rencontrent d'autres jeunes dans l'enceinte de l'établissement et se socialisent donc.<sup>74</sup> François Dubet, cité par Olivier Galland, exprime les remaniements de la fonction socialisatrice de l'école :

---

<sup>70</sup> GALLAND, Olivier, *op.cit.*, p. 96.

<sup>71</sup> *Ibid.*

<sup>72</sup> LUTTE, Gérard, *op.cit.*, p. 77.

<sup>73</sup> *Ibid.*

<sup>74</sup> GALLAND, Olivier, *op.cit.*, p.98.

« *La scolarité s'allongeant et l'hétérogénéité sociale du monde scolaire s'accroissant, les établissements deviennent de plus en plus des lieux de rencontre et de longue cohabitation entre personnes très diverses.* ». <sup>75</sup>

Bien que la socialisation de l'élève ne fasse pas massivement partie du projet de l'institution scolaire, elle est le lieu dans lequel cette socialisation prend forme. Dans l'enceinte même des écoles les élèves se rencontrent, plus que dans les classes ou dans les cours.

Cependant l'école a du mal à réellement intégrer les élèves dans les décisions qui sont prises à son égard. Certes il est courant que des délégués soient élus, mais le fossé entre les professeurs et les élèves s'établit rapidement. <sup>76</sup>

Le groupe de pairs, permet à l'adolescent de trouver du renfort pour s'émanciper de la tutelle parentale et plus globalement de la soumission aux adultes. Pour une fois, l'adolescent peut parler d'égal à égal et non plus en position d'infériorité.

Deux autres fonctions de l'école sont à mettre en évidence : la fonction culturelle ainsi que la fonction de sélection.

La fonction culturelle a pour but de transmettre les idéaux communs à la société dans laquelle l'établissement se trouve.

La fonction de sélection, elle, impose déjà des groupements par capacités et compétences. <sup>77</sup>

Gérard Lutte avance d'un cran dans son analyse et dépeint les divisions scolaires des élèves dans différentes écoles ayant des niveaux différents, comme le reflet des divisions sociales, des classes sociales présentes dans la société actuelle. <sup>78</sup>

En ce sens, il considère l'école comme l'institution que choisit la société pour :

« *Réprimer la volonté d'autonomie et de participation des jeunes* ». <sup>79</sup>

Dans une vision très arrêtée, l'auteur considère l'école comme l'institution qui a pour but de :

---

<sup>75</sup> *Ibid.*

<sup>76</sup> *Ibid.* p.99.

<sup>77</sup> GALLAND, Gérard, *op.cit.*, p.98.

<sup>78</sup> LUTTE, Gérard, *op.cit.*, p.93.

<sup>79</sup> LUTTE, Gérard, *op.cit.*, p.91.

*« Faire intérioriser une série d'attitudes et de valeurs qui perpétuent l'idéologie dominante : mépris du travail manuel, respect des hiérarchies, respect passif des règlements, obéissance sans contestation. ».*<sup>80</sup>

Les élèves sont placés dans une soumission totale aux règles de l'école, qui dépeignent les idéaux de la société. L'école veut produire des citoyens qui ont intégré les valeurs de la société, qui ont intériorisé les divisions en classes sociales déjà présentes dans le milieu scolaire. Gérard Lutte appuie sur l'importance de la passivité de la part de l'adolescent qui doit intégrer sans se rebeller.<sup>81</sup>

Là est la contradiction dans ce que propose l'école. Elle insiste sur le devoir de l'adolescent de s'émanciper de la tutelle parentale tout en le maintenant dans un état de subordination et de passivité intellectuelle. L'auteur admet qu'il existe certaines pédagogies, trop peu nombreuses, telle que Freinet qui propose une pédagogie où l'adolescent est central et participatif.<sup>82</sup>

Anne Mazzacavallo, dans son mémoire, aborde une vision totalement différente de l'école. Dans un contexte postmoderne où la figure du père n'est plus représentative d'une opposition, l'adolescent perd, dans la famille, ce lieu de construction et de lutte contre l'opposition. L'école devient alors le lieu où l'autorité est présente comme source d'opposition. L'école, ancrée dans les traditions, bien que tentant de s'en émanciper, reste un espace de cadre et de limites pour les adolescents. Elle devient, dans la postmodernité le lieu de crise de l'adolescent.<sup>83</sup>

### *3. Une nouvelle définition de l'adolescence*

La nouvelle période de vie qu'est l'adolescence subit de nombreux changements depuis son apparition. L'entrée dans le postmodernisme affecte l'adolescence et l'espace-temps que celle-ci prend dans une vie.

François de Singly, définissant l'entrée dans l'adolescence met en avant une subdivision possible et toujours non acceptée et conscientisée par l'ensemble de la société.

De Tony Anatrella à Marie Giral, des considérations sur la fin de l'adolescence se sont

---

<sup>80</sup> *Ibid.*

<sup>81</sup> *Ibid.*

<sup>82</sup> *Ibid.*

<sup>83</sup> MAZZACAVALLLO, Anne, *Postmodernité adolescence et théâtre, pour une pédagogie de la symbolisation* (mémoire), promoteur Michel DESMARETS, Université catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve, 2010, p.57.

effectuées. Ces auteurs estiment que la fin de l'adolescence est bien plus élargie que ce que pense l'opinion publique et la société peuvent concevoir. Cette partie de l'adolescence a également des résolutions qui lui sont propres.

### 3.1. François de Singly : les adonaissants

François de Singly<sup>84</sup> part du constat que les sociétés contemporaines peinent à déterminer de façon claire les classes d'âges. Les parents sont perdus quant à l'étape de vie dans laquelle ils peuvent placer ou non leur enfant. De ce fait, l'éducation devient compliquée et incohérente, ce qui ajoute au flou dans lequel les adolescents se positionnent. L'auteur va donc partir de cet élément pour donner une découpe claire des étapes de vie de l'adolescence avec l'analyse d'un nouveau concept : l'adonnaissance.

Ce qui est central est le comportement des parents vis-à-vis de leur adolescent. Pas encore adulte, ni totalement autonome, et déjà plus un enfant. Quelle est la bonne attitude à adopter ? F. de Singly affirme que la clé est l'évolution constante de l'autonomie. Petit à petit l'enfant doit apprendre à devenir un adulte et à oser s'affirmer en tant que personne.

Citant la présence d'une chronique, « *Le monde des ados* », dans le quotidien *Le Monde*, nous comprenons implicitement que si une telle chronique existe c'est bien que le monde est celui des adultes. Dans ce monde « adulte », les adolescents peuvent avoir leur monde à eux et revendiquer une part d'indépendance. Cette indépendance doit alors se situer entre la dépendance totale de l'enfance et l'autonomie de l'adulte.

Dans cette recherche de semi-indépendance François de Singly cite la théorie de Norbert Elias : « le renversement de l'équilibre nous-je », sur base de laquelle il analyse l'adolescence.

Le premier « nous » que l'adolescent connaît est le « nous » composé de sa famille. Celui-ci va être confronté au « nous » de sa génération. Ce « nous » générationnel va devenir pour un temps son « je » par l'affichage ostentatoire de symboles qui le lient à sa génération (ex : habits, musiques, idoles, ...). L'adolescent s'identifie alors à son groupe de pairs et se distancie de ses parents. Les deux « nous » coexistent tout de

---

<sup>84</sup> DE SINGLY, François, *op.cit.*

même, l'un prend parfois le pas sur l'autre. Cette différence entre ces deux « nous » est le signe que l'enfant entre alors dans l'adolescence.

Par la suite, l'adolescent va devoir se construire un « je » personnel, qui le définit. Cette phase apparaît après une période, plus ou moins longue, de passage d'un « nous » à l'autre, de concurrence, et de distanciation des deux.

Le passage du « nous » au « je » est long, car pour s'affirmer en tant que « je », l'adolescent avance par essais et erreurs pour être sûr de son choix. Il tente de s'affirmer dans son groupe de pairs et passe du « nous » au « je » par alternance.

Ce détachement progressif du « nous » familial vers le « nous » générationnel est ce que François de Singly appelle l'adonnaissance. Cette période n'est pas l'enfance et pas encore l'adolescence, c'est une nouvelle étape de vie qui apparaît généralement dans les premières années de l'entrée à l'école secondaire.

Cette période est importante pour les jeunes qui sont concernés. Ils ne veulent pas encore être adolescents et ne sont plus des enfants. Ils veulent la reconnaissance de cet entre-deux car ils sont trop souvent assimilés à une période de vie dans laquelle ils ne sont pas encore. L'adonnaissant a droit à des moments de liberté, d'autonomie mais ses parents sont toujours bien présents.

L'adolescence ne suffit, actuellement plus à définir les jeunes entre enfance et âge adulte. Dans cette même période, des clivages internes sont présents et créent différentes catégories dans l'évolution d'un jeune dans l'adolescence. Ces clivages internes sont essentiellement dus à l'avancée des médias et de la société de consommation. Ils se basent sur les musiques écoutées, la façon de s'habiller ou encore de se maquiller. Ces éléments font désormais partie intégrante du processus d'évolution de l'adolescent dans les différentes tranches d'âge de l'adolescence.

La volonté de reconnaissance des adonnaissants, tient au fait qu'ils veulent que leur entrée dans le mécanisme d'individualisation soit reconnue par cette appellation. Cette reconnaissance doit venir en premier lieu des parents. Il est important que l'adonnaissant ne soit pas assimilé, seulement à ses liens de parenté, ni à un enfant. François de Singly dira que nos sociétés camouflent les différentes étapes des cycles de vie, néanmoins :

*« On voit naître un raffinement des catégories d'âge. Celles-ci sont nécessaires pour que les jeunes sachent et fassent savoir où ils en sont dans leur processus*

*d'individualisation. Il ne suffit pas de ne pas être habillé comme un adulte, encore faut-il également ne pas avoir les mêmes vêtements que ceux qui sont un peu plus jeunes que soi. Etant situé entre l'enfance et l'adolescence, l'adonnaissance est le temps par excellence de cette double distinction. »<sup>85</sup>*

Dans la distanciation avec le « nous » familial, il faut être attentif à ce que l'assimilation au « nous » générationnel soit reconnu comme appartenant à la bonne tranche d'âge.

L'adonissant se trouve dans un entre-deux, entre dépendance et autonomie. Par exemple, il a le droit de dépenser, à sa guise (symbole de son autonomie), son argent de poche (symbole du lien de dépendance économique vis-à-vis de ses parents). Sa double nature se révèle ainsi, entre enfant protégé et dépendant et adulte en devenir, autonome et libre de décider pour lui-même. Gardant cette double nature à l'esprit, il ne faut pas oublier que la liberté doit être donnée à apprendre au jeune de façon progressive.

La société a donc besoin de créer des nouvelles classes d'âge à l'intérieur même du cycle de vie qu'est l'adolescence. Avec l'allongement de l'adolescence comme période de vie, de plus de dix années, les jeunes ont besoin de repères et de reconnaissance de leur statut dans ce cycle de vie. Grâce à François de Singly et sa théorie, nous comprenons comment cette adaptation se fait pour les préadolescents. Marie Giral, elle, s'attelle à démontrer qu'une nouvelle étape se forme dans la classe d'âge provenant de l'allongement de l'adolescence par le haut.

### *3.2. Les adulescents : de Tony Anatrella à Marie Giral*

Tony Anatrella invente le terme « adulescent » dans les années septante. Pour développer ce point nous nous baserons sur ses ouvrages et sur un de ses articles « L'adulescence »<sup>86</sup> datant de 2003. Reprenant en partie le travail de T. Anatrella, Marie Giral développe les attitudes des adulescents ancrées dans la société contemporaine. Selon T. Anatrella le phénomène se développe depuis les années soixante. Le concept est la contraction de deux mots simples : adultes et adolescents. T. Anatrella identifie une période spécifique de la postadolescence qu'il situe entre l'âge adulte et l'adolescence. Nous avons vu, avec François de Singly, un concept définissant la période d'entrée dans l'adolescence, mais qui n'est pas encore l'adolescence :

---

<sup>85</sup> DE SINGLY, François, *op.cit.*, p.23.

<sup>86</sup> ANATRELLA, Tony, « Les adulescents », dans *Etudes*, tome 399, n°7, 2003.

l'adonnaissance. Il est important de comprendre les transformations et influences qui apparaissent à la fin de l'adolescence.

Dans sa théorie T. Anatrella considère certaines étapes dans l'adolescence. Il propose des âges de référence (qui peuvent varier d'une personne à l'autre) pour mieux envisager ces concepts. La puberté est une période qui va de onze à dix-huit ans. L'adolescence s'établit de dix-huit à vingt-quatre ans et la postadolescence oscille entre vingt-quatre et trente ans.<sup>87</sup>

Le contexte social, culturel, intellectuel et éducationnel amène les étapes de l'adolescence à changer de structure. Les adolescents vont se retrouver dans une société prônant le narcissisme et le « rester jeune ». Ces éléments vont provoquer des dérèglements des différentes étapes de l'adolescence et de la vie même.

T. Anatrella place l'adolescence dans un contexte où les adultes tentent d'assimiler leur vie aux attitudes jeunes et n'arrivent plus à dire au revoir à l'incertitude et la valse-hésitation qu'est l'époque de l'adolescence. Les adultes, au XX<sup>ème</sup> siècle, veulent rester jeunes et une identification de leur vie à l'adolescence prend forme.

*« Le vieillissement est un drame pour les enfants du baby-boom, qui ont inventé le culte de la jeunesse et le mépris ouvert du vieux. Vieux cons. Vieux et moche. Malheureusement, c'est biologique, la peau tombe. On a beau lifter, la couper, la tendre et la retendre, elle suit son cours immuable et d'autant plus insupportable. (...) Aujourd'hui c'est toute une société qui veut jouer au mythe de Faust, avec un pouvoir d'image qui n'existait pas, pas autant, et qui décrète totalitairement qu'il faut stopper le vieillissement, défier le temps. Et tous obéissent. »<sup>88</sup>*

Si l'adolescence est idéalisée, il n'y a plus de raison de grandir ; si même les adultes, image de référence pour les adolescents, intègrent l'adolescence comme leur propre référence de vie, grandir perd son intérêt. La vie adolescente envahit totalement le monde adulte. Ce phénomène a des répercussions sur les représentations psychiques et sociales des jeunes.<sup>89</sup>

Marie Giral exprime cette « mode » de la jeunesse selon ces termes :

---

<sup>87</sup> ANATRELLA, Tony, *op.cit.*, pp. 34-47.

<sup>88</sup> GIRAL, Marie, *op.cit.*, p.34.

<sup>89</sup> *Ibid.*

« La tendance « rendez-moi-ma-jeunesse » bat son plein »<sup>90</sup>

Cette constatation pousse à la découverte d'un paradoxe nouveau. Entre la volonté de rendre autonome et indépendant les enfants au plus vite et la difficulté latente de la séparation psychique. Les enfants entrent de plus en plus tôt dans l'adolescence, poussés à être indépendants.

« L'on voit des mamans habiller leurs petites filles comme elles-mêmes, mules, minijupes, et T-shirt moulants, nombril à l'air. »<sup>91</sup>

Cette indépendance se base sur la liberté de réaliser ses désirs, la liberté face aux lois, aux règles et aux coutumes sociales. C'est alors qu'un flou ambiant se crée entre la liberté par rapport à la loi et la liberté psychique. Ainsi les adolescents n'arrivent plus à effectuer la séparation psychique.

« La loi est vue comme l'ennemie de la liberté de chacun. (...) Elle est inadaptée ; il n'y a donc aucune raison de s'y conformer. On n'a plus confiance dans la police, la justice. Il est donc parfaitement logique de faire ses petits arrangements avec la loi (...). »<sup>92</sup>

La société et les méthodes éducationnelles actuelles maintiennent les adolescents dans une dépendance affective. Détachés de l'affection de leurs parents, les adolescents s'attachent, sur base de la même économie affective, à leur groupe de pairs ou à une relation amoureuse.

Ayant comme volonté première un épanouissement personnel de l'enfant, de ses désirs, l'éducation oppose ces désirs à la réalité sociale et culturelle ainsi qu'aux savoirs. Les deux s'entremêlent totalement pour le jeune.<sup>93</sup>

L'allongement de la vie est un élément important pour la naissance de cette étape qu'est l'adulescence. Le temps de la vie est de plus en plus long et la période de préparation à l'âge adulte peut donc s'allonger elle aussi. L'adolescent considère qu'il pourrait rester jeune pour toujours étant donné que les références adultes le veulent aussi. Toutes les hésitations, les possibles que l'adolescence propose en ouvrant le jeune

---

<sup>90</sup> GIRAL, Marie, *Les adolescents, Enquête sur les nouveaux comportements de la génération Casimir*, Prés-au-clairs, Paris, 2002, p. 29.

<sup>91</sup> GIRAL, Marie, *op.cit.*, p. 26.

<sup>92</sup> GIRAL, Marie, *op.cit.*, p.143.

<sup>93</sup> *Ibid.*

à des choix de vie, restent ouverts dans une durée indéterminée. Si l'hésitation de l'adolescence perdure jusqu'à la postadolescence, cela devient problématique. La vie devient incertaine, ce qui amène un manque de confiance en soi chez le sujet.

Le jeune base sa vie sur l'expérimentation et la possibilité de vivre des expériences, parfois contradictoires mais simultanées. Les valeurs qui construisent l'être et les besoins fondamentaux de l'homme passent au second plan face aux stimulations de l'immédiat.<sup>94</sup>

*« Longtemps le bonheur ne fut pas de ce monde et la religion le promettait pour plus tard. Aujourd'hui, les paradis doivent être terrestres et instantanés. »<sup>95</sup>*

*« La morale est à dimensions variables : j'achète des produits dans une société qui vend des armes. Du moment que c'est moins cher. »<sup>96</sup>*

La postadolescence est le moment du réaménagement psychique une fois que les modifications de l'adolescence sont passées. Le sujet doit alors organiser les rapports entre son psychisme et son environnement. Dorénavant les intrigues psychiques qui devaient se terminer à l'adolescence pour pouvoir être articulées avec l'environnement à la postadolescence passent dans la postadolescence. Il y a une régression du self, la capacité à être soi. Au lieu de se questionner à l'adolescence, cette étape devient de plus en plus tardive. N'ayant plus de modèle adulte, l'adolescent retarde ses intrigues psychiques.<sup>97</sup>

De plus, la société prône davantage la concrétisation des pulsions de l'homme que la recherche d'une unification de son Moi. La société promeut les expériences immédiates, le passage à l'acte de pulsion et la vie dans la complaisance d'évènements ponctuels. Le postadolescent se complait dans le présent et n'est plus capable d'insérer son passé pour envisager un futur dans sa vie. La conséquence des actes, les projets à long terme deviennent de plus en plus compliqués à assimiler pour l'homme.<sup>98</sup>

Face à l'angoisse de l'avenir et de l'introduction du passé dans sa construction

---

<sup>94</sup> *Ibid.*

<sup>95</sup> GIRAL, Marie, *op.cit.*, p.137.

<sup>96</sup> *Ibid.*, p.142.

<sup>97</sup> *Ibid.*

<sup>98</sup> *Ibid.*

identitaire certains adolescents refusent de grandir et s'enferme dans un idéalisme de leur passé, de leur enfance.<sup>99</sup>

L'adulthood est la conséquence de ce contexte sociétal. Dans un monde de la jeunesse éternelle, de la primauté du présent face au passé, à l'inscription historique de l'homme et la projection dans le futur, la construction de l'adolescent est de plus en plus compliquée. L'adulthood est cette phase entre dépendance et indépendance, entre fin d'une adolescence construite par la société et le début de l'âge adulte, souvent peu assumée comme telle par le sujet. T. Anatrella définira, après son développement les adolescents comme ceci :

*« Le résultat d'une éducation centrée sur l'affectif, les plaisirs immédiats et la rupture des parents (...). L'adulthood n'est pas une fatalité. Il est possible de promouvoir une éducation plus réaliste (...) qui développe l'intérêt de devenir adulte. »*<sup>100</sup>

Marie Giral exprime, à la fin de son ouvrage « Les adolescents, enquête sur les nouveaux comportements de la génération Casimir », que les adolescents existent peut-être parce qu'être un adulte aujourd'hui n'implique pas le ludique, la créativité mais l'austérité, le refus de l'expression de ses émotions. Elle développe l'idée que si un homme assumait sa part infantile, ses rires et ses émotions, la part de lui qui reste un enfant serait, probablement moins destructrice pour lui-même.

Que ça soit au début ou à la fin de l'adolescence, de nouvelles étapes prennent forme et sont théorisées par des chercheurs. Nécessitant tant d'adaptation, le concept d'adolescence est-il réellement toujours d'actualité ? Les transformations sociétales du XXI<sup>ème</sup> nécessitent-elles un réaménagement du concept de l'adolescence ?

---

<sup>99</sup> ANATRELLA, Tony, *Adolescences au fil des jours, Chronique des paroles et des maux d'adolescents*, Cerf, Paris, 1991, p. 45.

<sup>100</sup> ANATRELLA, Tony, *op.cit.* 2003, p.47.



### Partie 3 : Les adolescents face à un monde déritualisé

#### *Introduction*

L'adolescence évolue avec le passage de nos sociétés occidentales au postmodernisme. Nous sommes face à une perte de repères importante, à une incertitude croissante, pour l'homme en général et plus spécifiquement pour l'adolescent. De nouveaux concepts doivent être établis pour définir cette nouvelle adolescence, qui, comme nous l'avons remarqué, s'allonge de plus en plus aussi bien vers le bas que vers le haut.

L'adolescence est une période importante dans la vie de l'homme. Elle est le temps du passage du statut d'enfant à celui d'adulte. De tout temps et dans toutes les communautés, ce passage est marqué par un rite de passage.

Le monde postmoderne actuel est face à une déritualisation. Nous entendons le terme déritualisation comme un changement, une évolution des rites traditionnels et non pas une perte totale des rites dans le monde. Les rites que nous connaissons se transforment vers des formes auxquelles nous ne sommes pas encore habitués.

Ce chapitre veut mettre en lumière les transformations de ces rites et du monde ainsi que l'importance de ce changement pour les adolescents.

#### *1. La déritualisation du postmodernisme*

Plusieurs phénomènes amènent le monde occidental à se déritualiser. La baisse de l'importance des grandes institutions qui codifiaient la société en sont une part importante ainsi que les changements de rapports relationnels entre les individus.

La perte d'importance de la religion est un des phénomènes les plus visibles dans nos sociétés. Le postmodernisme se sépare du religieux. Dès le début des années soixante, l'attachement au religieux ne cesse de perdre de l'importance.<sup>101</sup> Les valeurs du religieux ne correspondent plus aux valeurs de l'homme postmoderne. L'institution religieuse laisse la place aux institutions politiques et économiques.<sup>102</sup> Michèle Fellous va même plus loin dans la non reconnaissance actuelle des valeurs religieuses en disant :

---

<sup>101</sup> SEGALEN, Martine, *op.cit.*

<sup>102</sup> *Ibid.*

« Les personnes se sentent étrangères à une théâtralité dans laquelle elles ne voient que mise en scène et « cinéma » ; elles rejettent les rites hérités au nom de leur insignifiance »<sup>103</sup>.

Néanmoins les institutions en général perdent également l'allégeance des citoyens.<sup>104</sup>

Carrier met en exergue la présence d'une sécularisation du monde. Les valeurs appartenant au religieux sont transposées dans le domaine séculier. Cette sécularisation est la conséquence d'un bouleversement de la réalité sociale.<sup>105</sup>

Les rites religieux ne correspondant plus aux valeurs actuelles, n'ayant plus de sens pour les individus, vont devoir se transformer.<sup>106</sup> Pourquoi ne pas simplement les éliminer ? L'homme a besoin de rites pour structurer temporellement et spatialement les étapes de sa vie. C'est ce dont parle Philippe-Emmanuel Rausis quand il met en avant la fonction de structuration de la vie qu'ont les rites.<sup>107</sup> Hugger, cité dans « Ritualthéorie, Initiationriten und empirische Jugendweihforschung »<sup>108</sup> va plus loin en énonçant que les rites et leur structuration font partie de la condition humaine.<sup>109</sup> L'homme va alors tenter de retrouver de nouveaux éléments structurant sa vie, par essais et erreurs.<sup>110</sup>

Claude Rivière considèrera que la déritualisation s'applique aux institutions alors que la culture profane entre dans une période de re-ritualisation.<sup>111</sup>

Les rites vont alors subir une privatisation. La société entre dans une ère d'individualisation, le communautarisme n'est plus la base de cette société et le collectivisme chute.<sup>112</sup> L'individu se retrouve face à une perte de repères sociaux. Les rites seront donc l'apanage des individus. Le rite devient un choix libre et reste dans l'anonymat.<sup>113</sup> En ce qui concerne les adolescents, les rites de passage, n'étant plus

---

<sup>103</sup> FELLOUS, Michèle, *op.cit.*, p.16.

<sup>104</sup> SEGALEN, Martine, *op.cit.*

<sup>105</sup> CARRIER, Claire, *op.cit.*

<sup>106</sup> *Ibid.*

<sup>107</sup> RAUSIS, Philippe-Emmanuel, *L'initiation*, Cerf, Paris, 1993, pp.41-80.

<sup>108</sup> ESCHLER, Stephan et GRIESE, Hartmut, *Ritualthéorie, Initiationriten und empirische Jugendweihforschung*, Lucius & Lucius, Stutgard, 2002, p.39-54.

<sup>109</sup> *Ibid.*

<sup>110</sup> RAUSIS, Philippe-Emmanuel, *op.cit.*

<sup>111</sup> RIVIERE, Claude, *op.cit.*

<sup>112</sup> SEGALEN, Martine, *op.cit.*

<sup>113</sup> ESCHLER, Stephan et GRIESE, Hartmut, *op.cit.*

publics, devront être assumés, voire inventés par les familles ou par les jeunes eux-mêmes.<sup>114</sup>

Les rites se privatisent pour une simple raison : le temps de développement personnel est en décalage par rapport au temps de développement social. Cette difficulté à relier deux temps qui constituent la vie d'un individu explique aussi la présence des rites dans le domaine privé. L'homme a besoin de relier ces deux temps séparés par notre société et son époque.<sup>115</sup>

Dans la privatisation des rites, ce qui importe pour que le rite devienne une structuration de la vie, c'est la reconnaissance d'autrui face à celui-ci. Si un adolescent devient un adulte grâce à un rite mais que personne de sa famille, de son groupe de pairs ou de la communauté ne le reconnaît, le rite ne peut pas être efficient.<sup>116</sup>

L'estompage des seuils de vie intervient dans la déritualisation postmoderne. Les âges de vie sont devenus flous.<sup>117</sup> L'adolescence s'allonge, le temps et l'espace du passage deviennent également incertains. La hiérarchisation des âges est aujourd'hui nébuleuse et le prestige accordé aux adultes et personnes âgées n'est plus de mise dans notre société. Les rites de passage ne trouvent plus d'espace-temps propice à leur intégration dans la vie dépourvue de tous ses repères.<sup>118</sup>

*« La « déritualisation » qu'on croit observer actuellement ne réfère qu'à la perte de certaines pratiques religieuses historiquement datées, corrélative à un fléchissement des croyances. Certains veulent combattre le désenchantement du monde par une ritualisation délibérée et on perçoit un développement de la ritualité profane et de la ritualité politique qui jouerait comme mécanisme de compensation à la perte du religieux. »*<sup>119</sup>

Les rites ne vont pas s'effacer, ils vont, si on peut dire, changer d'allégeance. Les rites entrent dans le domaine privé et le sens qui leur incombe est issu de nombreux cultes

---

<sup>114</sup> COURTOIS, Anne, *op.cit.*

<sup>115</sup> FELLOUS, Michèle, *op.cit.*, p.147.

<sup>116</sup> *Ibid.*

<sup>117</sup> STEFANESCU, Irina, *Les rites de passage : du traditionnel au contemporain conséquences cliniques*, promoteur Etienne DESSOY, Université catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve, section psychologie Clinique, 1997, p. 39.

<sup>118</sup> GALLAND, Olivier, *op.cit.*

<sup>119</sup> RIVIERE, Claude, *op.cit.*, pp.8-9.

profanes différents. Apparaît alors la terminologie de « rites profanes » développée par de nombreux auteurs.

### 1.1. *La naissance des rites profanes*

Michèle Fellous et Claude Rivière ont été des chercheurs importants dans le domaine du rite moderne. Chacun à leur façon vont apporter une pierre à notre compréhension de l'apparition de nouveaux rites.

#### 1.1.1. *Claude Rivière*

Claude Rivière entreprend des recherches sur les rites profanes en réalisant une analyse des différentes formes de rapports sociaux modernes. En se basant sur une certaine catégorie de rites (rite de corps, de travail, de formation et de loisirs) l'auteur veut analyser également les raisons de l'apparition de ces rites profanes.

Pour comprendre tout ce qu'englobe le terme « rite profane » pour Rivière, reprenons la définition complète qu'il donne du rite :

*« qu'ils soient fortement institutionnalisés ou quelque peu effervescents, qu'ils régissent des situations de commune adhésion à des valeurs ou aient lieu comme régulateurs de conflits interpersonnels, les rites sont toujours à considérer comme ensemble de conduites individuelles ou collectives, relativement codifiées, ayant un support corporel (verbal, gestuel, postural), à caractère plus ou moins répétitif, à forte charge symbolique pour leurs acteurs et habituellement pour leurs témoins, fondés sur une adhésion mentale, éventuellement non conscientisée, à des valeurs relatives à des choix sociaux jugés importants, et dont l'efficacité attendue ne relève pas d'une logique purement empirique qui s'épuiserait dans l'instrumentalité technique du lien cause-effet. »<sup>120</sup>*

Sur base de cette définition, C. Rivière affirme que le rite est tout autant religieux que profane à l'heure actuelle. Il analyse le rite et crée une grille d'analyse et d'interprétation basée sur cinq thèmes intrinsèques au rite :

---

<sup>120</sup> RIVIERE, Claude, *op.cit.*, p.11.

- Le rite est une séquence temporelle d'actions élémentaires qui en font un rite total.
- Le rite est constitué de rôles théâtralisés par les acteurs de ce rite.
- Le rite veut exprimer les choix fondamentaux d'un groupe grâce à des allusions.
- Le rite est utilisé comme symbole.
- Le rite agit comme un réseau de communication culturel.

Reflète des relations sociales, le rite profane, moins strict que le rite religieux, agit sur les relations sociales mettant en lumière la simple condition sociale des acteurs. De plus, le rite agit comme régulateur du temps en évitant le chaos. Dans le postmodernisme, l'incertitude du futur et l'angoisse qui y est liée font partie du quotidien. Le rite permet une reconstitution symbolique du temps passé, ce qui permet de structurer la vie passée pour mieux avancer vers l'avenir. De plus, le rite permet d'apaiser les angoisses liées au passé, à la perte de repères car, au travers d'une certaine catharsis, il libère les tensions et apporte des réponses face à une crise.

Le rite permet la communication à partir de codes, il est un langage connu par toute l'humanité puisque universel. Dans le rite, la parole devient performative, le langage devient acte et symbole d'un changement. La communication de ce langage rituel est effective étant donné que le rite a toujours un message symbolique à transmettre à un autre acteur ou à une communauté. Le rite de passage de l'adolescence à l'âge adulte a pour message que l'enfant est devenu un adulte ; il faut qu'il y ait une reconnaissance de ce message, de cette parole performative. Il y a donc bien communication.

Dans cette analyse du rite, il est aisé de comprendre comment la postmodernité s'empare des rites en les reportant dans le culte profane. Le rite serait donc une structure de la temporalité et une catharsis des angoisses, toutes deux des caractéristiques de l'individu postmoderne. Grâce à sa fonction de communication, il permet de rétablir un certain lien entre les individus isolés de la collectivité.

### *1.1.2. Michèle Fellous*

Michèle Fellous<sup>121</sup> envisage, dans son ouvrage, la création de ces nouveaux rites comme une réponse à une insatisfaction de solutions trouvées par la société en cas de

---

<sup>121</sup> FELLOUS, Michèle, *op.cit.*

crise de l'individu. La société propose la psychothérapie, la religion ou bien simplement, le vide, c'est-à-dire rien.

Accordant les mêmes valeurs temporelles au rite, M. Fellous est également d'accord avec C. Rivière sur la fonction de lien social que contient le rite :

*« Le rite lie l'individu à la collectivité et la collectivité à l'individu, générant ainsi du lien social en reliant les hommes du passé à ceux du présent en un perpétuel recommencement (...). Le rite est nécessaire tant pour la construction de l'individu que pour le maintien comme organisme vivant de l'unité sociale qui l'abrite dans tout le sens du mot. »<sup>122</sup>.*

Le rite permet à l'homme de s'affirmer et de retrouver sa place dans la société, entre vivants et morts.

Dans le contexte postmoderne actuel, l'auteure envisage la création de rites profanes comme la possibilité de redonner aux individus du sens dans l'incertitude de leur vie et de leur apporter des processus d'identification. Une collectivité fait naître de nouveaux rites profanes quand ils en ont besoin et quand un élément en lequel ils se reconnaissent se présente. Cet élément peut alors être ritualisé si les acteurs se sentent mobilisés par celui-ci.

Le besoin de rite profane est un besoin totalement individuel et non plus collectif ou communautaire. A travers le rite, l'individu veut trouver un moyen de pouvoir reprendre le contrôle de sa vie qui, bien souvent, semble lui échapper.

L'apparition de ces nouveaux rites profanes engendre beaucoup de réactions. La base de ces rites n'est plus un mythe fondateur, il n'y a plus de téléologie fondatrice sur laquelle le nouveau rite peut se construire et construire son sens, sa symbolique. Le doute plane sur la possibilité pour un acte d'être un rite, à proprement parler, sans la présence d'une pensée unificatrice.

M. Fellous met en garde toute analyse des rites profanes. Décontextualisé, un rite entrave son analyse. Un rite est toujours ancré dans une culture, un temps et un espace. Le contexte donne sens au rite.

---

<sup>122</sup> *Ibid.*, p.26.

## 2. À la recherche de nouveaux rites

Plusieurs auteurs rapportent le phénomène de la recherche de nouveaux rites à l'ère de la postmodernisation. Comment créer de nouveaux rites dans une société qui prône l'individualisme, dans une société où l'anonymat devient chose courante ? Quelle forme ces nouveaux rites vont-ils prendre ?

Joël Gendreau citera J.-B. Renard, dans son ouvrage « *L'adolescence et ses rites de passage* »<sup>123</sup>, nommant les rites de nos sociétés des « micro-rites de passage ». Ces micro-rites obtiennent selon lui le statut de rites de passage lorsqu'ils sont effectués, par l'acteur du rite, pour la première fois. J. Gendreau intervient sur cette thèse en affirmant que tout comportement peut alors devenir un rite de passage puisque tout est effectué une première fois. La problématique de la sémantique du statut « rite de passage » accordé est alors mise en avant.

J. Gendreau affirme que tout ne peut pas être qualifié de rite de passage. Néanmoins pour certains comportements qui pourraient s'en rapprocher il importe de comprendre le sens de l'acte et son inscription dans le flux générationnel de l'acteur.<sup>124</sup>

Cahn<sup>125</sup> identifie le problème de la recherche de rites actualisés comme étant dû à la pression qui incombe à l'individu de s'autoréférencer. L'homme, dans le postmodernisme, se doit de trouver le sens de son identité, seul, en privé. C'est alors qu'il doit se créer sa propre religiosité pour être capable de construire un rite marquant le passage d'une étape à une autre.<sup>126</sup>

Si un rite de passage marque le passage d'une étape à une autre, d'un statut à un autre de façon irréversible, comme le dit A. van Gennep, ce n'est plus le cas dans nos sociétés. Burckhardt-Seebas (1989), cité par Kim Brammertz<sup>127</sup>, met en exergue qu'au postmodernisme, les changements de statut sont mouvants. Un statut acquis ne l'est plus de façon irréversible, les déplacements sont possibles. Il ne faut plus considérer les changements de statut comme des étapes mais bien comme des processus. L'individu

---

<sup>123</sup> GENDREAU, Joël, *op.cit.*

<sup>124</sup> *Ibid.*, p.44.

<sup>125</sup> CAHN, Raymond, "L'adolescence en l'an 2000", dans *Cahiers de Psychologie Clinique*, vol.6, De Boeck, Louvain-la-Neuve, 1994, pp.35-44.

<sup>126</sup> *Ibid.*

<sup>127</sup> BRAMMERTZ, Kim, *Rite et rite de passage dans nos sociétés contemporaines : de la déritualisation à la renaissance des rites* (mémoire), promoteur Etienne DESSOY, Université catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve, 2004, p.124.

va alors devoir transformer la forme des rites, dans un arrangement individuel, dans un but de construction personnelle.

Les rites de passage n'ont donc plus le même but à accomplir bien qu'ils gardent leur fonction de structuration. Cette fonction est ce pourquoi l'individu en a besoin, aujourd'hui plus que jamais.

Etant donné que l'institution de la religion perd de la valeur aujourd'hui, les rites vont en subir les conséquences. A. Courtois, dans sa thèse, explique que, si les rites de passage sont moins remarquables, c'est en partie parce que l'individu refuse l'apparence irrationnelle qu'ils ont. La rationalité est l'apanage du postmodernisme, il est donc logique que ce côté des rites soit refusé. La fonction purement symbolique présente dans les rites est donc abandonnée, autant que possible, pour diminuer l'apparence irrationnelle de ceux-ci. L'auteure fait état de deux visions de la transformation des rites à l'heure actuelle. Une thèse affirme la disparition de grands rites causée par la désinstitutionnalisation ainsi que la baisse de l'importance de la sacralité dans nos sociétés. De l'autre côté, pour Martine Segalen, cette perte ou transformation des rites n'est pas niée mais la privatisation des pratiques rituelles est mise en avant.<sup>128</sup>

Barbara Friebertshauser citée par Kim Brammertz<sup>129</sup>, affirme que les rites sont cachés dans nos sociétés. Chacun doit dès à présent devenir le metteur en scène de ses propres rites de passage. L'individualisme masque les rites et met en marge la fonction de reproduction de ceux-ci. Dans le postmodernisme, ni l'appartenance de l'individu à un groupe ni son statut ne sont assurés par la simple naissance ou la classe sociale dans laquelle il se trouve. La communauté n'a plus comme devoir d'intégrer le nouveau venu, l'adolescent devenu adulte.<sup>130</sup> L'homme doit s'intégrer lui-même et donc engendrer des rites qui le fassent passer d'une étape à une autre.

David Le Breton dans son livre « La sociologie du corps »<sup>131</sup> décrit la créativité comme étant le premier recours lors du besoin de création d'un rite de passage. C'est à sa créativité que l'homme se réfère pour imaginer, souvent inconsciemment, ce dont il a besoin pour marquer son passage. Ces rites doivent coller avec les valeurs de

---

<sup>128</sup> COURTOIS, Anne, *op.cit*, p.143.

<sup>129</sup> BRAMMERTZ, Kim, *Rite et rite de passage dans nos sociétés contemporaines : de la déritualisation à la renaissance des rites* (mémoire), promoteur Etienne DESSOY, Université catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve, 2004, pp.98-110.

<sup>130</sup> *Ibid.*

<sup>131</sup> LE BRETON, David, *La sociologie du corps*, Presses Universitaires de France, Paris, 2000, pp.5-6.

l'individu, celles-ci varient en fonction de la personne. Cette affirmation nous fait comprendre pourquoi le rite devient individuel, personnel. L'individu doit adhérer aux valeurs du rite. La construction se fait dans l'intimité d'une expérience. Il n'y a plus de transmission présente dans les rites de par l'individualisme.

Marc Bessin, dans un de ses articles<sup>132</sup>, réfléchit au bien-fondé de la transposition du terme rite de passage dans nos sociétés. Les cultures traditionnelles à partir desquelles a été créé ce terme étaient définies par une compartimentation de la vie ainsi qu'une hiérarchisation. De ce fait, les rites de passage se sont développés sur ces bases. L'auteur affirme que les rites, possédant la structure qu'A. van Gennep décrit dans son ouvrage, ne peuvent plus exister dans le postmodernisme. Nos sociétés ne sont plus traditionnelles. Dorénavant elles sont définies, selon l'auteur, par la flexibilité et la mobilité des individus. Les rites sont en pleine transformation, pour trouver une nouvelle structure.<sup>133</sup>

Les rites de passage ne peuvent plus adhérer totalement à la définition faite par Arnold van Gennep il y a plus de cent ans. Le postmodernisme, ayant déplacé les valeurs et allégeances des individus, ayant imposé un auto-référencement aux individus, oblige une construction individuelle des rites. Un rite est, par définition, collectif et basé sur un mythe fondateur. Si l'homme a ontologiquement besoin de rites pour structurer son espace-temps, il va devoir s'adapter et la définition aussi.

On pourrait se poser la question suivante : devons-nous trouver une autre appellation à ces formes hybrides entre acte, rite, rite de passage, parole performative ? Ou devons-nous adapter notre conception du rite de passage postmoderne ?

### 2.1. *L'adolescence*

L'adolescent, plongé dans un monde d'individualisation, de massification et d'anonymat doit passer dans le monde adulte. Quels choix s'offrent à lui ? Comment la déritualisation du monde propose-t-elle aux adolescents des solutions, des transformations pour qu'ils puissent traverser les étapes de leur cycle de vie ? Différents auteurs ont analysé ce cas particulier qu'est l'adolescence dans le cadre de la

---

<sup>132</sup> BESSIN, Marc, « Les transformation des rites de la jeunesse », dans *Agora Débats/jeunes, Rites et seuils, passage et continuités*, n°28, deuxième trimestre, 2002, pp.35-45.

<sup>133</sup> *Ibid.*

déritualisation postmoderne. Pour cette période de vie, des solutions naissent mais de quelle nature sont-elles ? La question sera développée dans ce point.

La société est en crise, la société est adolescentique comme le disait T. Anatrella<sup>134</sup>. La crise des valeurs que subit la société rend la construction de l'identité incertaine. N'ayant plus de valeurs communes à une société, l'individu seul, doit se forger, choisir, même face aux doutes.<sup>135</sup>

La société est face à un manque évident de rites pour les adolescents. Le déficit est présent pour les rites de passage mais également pour les rites d'initiation. Le besoin de ces rites qui ne sont pas clairement présents et définis entraîne les jeunes à créer leurs propres rituels. Paul Hugger (1991), cité par Kim Brammertz<sup>136</sup>, remarque que la ritualisation adolescente vire, de plus en plus, vers la pratique d'actes marginaux, de pratiques anti-sociales (ex : drogue, violence, suicide, ...).

Barbara Friebertshauser<sup>137</sup> axe ses recherches sur le passage à l'âge adulte qu'elle situe au sortir de l'école secondaire et à l'entrée dans le monde étudiant. Selon elle, la solution trouvée par les jeunes dans nos sociétés serait l'auto-initiation. Comme nous l'avons vu les rites d'initiation sont des rites, dans les sociétés traditionnelles, demandés par l'initié et acceptés par la communauté et l'initiateur.

Le concept que B. Friebertshauser construit est différent. Les initiateurs, adultes, seraient dans le postmodernisme en rivalité avec les médias et toutes les sources de connaissances que nous offre notre monde. C'est dans ces médiums de connaissance que les jeunes vont devoir piocher pour s'initier, s'auto-initier. La promesse d'un avenir sûr, meilleur, énoncé par les médias, permet aux jeunes de se responsabiliser face à leurs choix et d'entrer dans cette mécanique d'auto-initiation.<sup>138</sup>

L'apparition de ce concept, selon l'auteure, est due à l'impératif imposé par les sociétés de se construire soi-même, de passer, par ses propres moyens, au stade d'adulte. L'initiateur n'existe plus, toute la responsabilité repose désormais sur les épaules de l'initié.<sup>139</sup>

---

<sup>134</sup> ANATRELLA, Tony, *op.cit.*

<sup>135</sup> LE BRETON, David, *op.cit.*

<sup>136</sup> BRAMMERTZ, Kim, *op.cit.*, p.125.

<sup>137</sup> FRIEBERTSHAUSER, Barbara, *Übergangphase Studienbeginn: eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur*, Juventa-Verlag, 1992, pp. 133- 161.

<sup>138</sup> *Ibid.*

<sup>139</sup> *Ibid.*

Cette vision du rite initiatique s'entremêle avec la conception du rite de passage. Le passage est un moment obligé par la société. Aujourd'hui cette obligation de « devenir adulte » est toujours implicite. Dès lors, les rites que les jeunes créent ne peuvent pas être assimilés à des rites d'initiation étant donné que ce passage est obligatoire. Néanmoins les jeunes, face à eux-mêmes et à leurs choix sont en demande de ces rites qu'ils créent de toute pièce. Le concept de rite de passage s'enchevêtre donc avec celui de rite initiatique à l'heure du postmodernisme.

Les transformations sociétales, telles que l'allongement de l'adolescence et de la scolarité, l'augmentation du chômage, les changements des rapports sociaux et de genre, impactent les rites de passage comme définis par A. van Gennep. De plus, les devoirs et droits stricts d'une génération à une autre ne sont plus présents. Cela se développe avec l'apparition de l'idéal de la jeunesse. La jeunesse est face à une période de vie qui n'est plus divisée, compartimentée pour que les différents passages s'enchaînent pour aboutir à l'âge adulte. La société suit une mutation profonde et l'adéquation du terme rite de passage pour les actes des jeunes est à remettre en question selon Marc Bozon.<sup>140</sup>

L'option conceptuelle choisie par M. Bozon, dans un de ses articles<sup>141</sup>, comme substitution du terme rite de passage, est « rite de première fois ». L'entrée dans la vie sexuelle par l'acte de la première fois, le premier vote pour entrer dans la vie politique, ... tous ces éléments deviennent des rites occasionnels et informels. Les rites de passage ne peuvent plus marquer un passage irréversible. Ils ne peuvent plus faire passer l'adolescent en quelques étapes du statut d'enfant à celui d'adulte étant donné l'importance et la longueur de la période de vie de l'adolescence. Les rites de passage doivent être considérés de façon différente. M. Bozon propose le terme de « rite de première fois » comme alternative. Ces rites sont alors des expériences personnelles considérées comme symboliques, marquant, par de nombreux petits rites, certaines acquisitions sociales mais maintenant les adolescents dans cette phase d'essais et d'erreurs, de recherche. Ce sont parfois, mais sans assurance, des pas vers l'autonomie sociétale et l'âge adulte. M. Bozon considère que l'adolescence ne peut plus être pensée comme période de progression. Le statut de l'adolescence change pour devenir

---

<sup>140</sup> BOZON, Marc, « Des rites de passage aux « première fois », une expérience sans fin », dans *Agora débats/jeunes, Rites seuil, passages et continuités*, n°28, deuxième trimestre, 2002, pp.22-33.

<sup>141</sup> *Ibid.*

*« Une disposition à acquérir des attributs et à faire des expériences qui, par itérations successives, de manière lente et fragmentée avec de multiples retours en arrière, conduit vers un objectif de plus en plus insaisissable. »<sup>142</sup>*

M. Bessin, dans son article<sup>143</sup>, appuie la théorie de M. Bozon. Le terme « rite de passage » a perdu de sa pertinence dans le contexte des sociétés occidentales et des changements temporels actuels. Les mutations de la société ont des répercussions sur la conception des « rites » de l'importance de certains moments de la vie comme marqueurs temporels. Les premières fois sont difficilement séparables des rites de passage car elles permettent l'entrée du jeune dans une nouvelle pratique sociale, au préalable inconnue, mais bien souvent attendue et espérée. Une première fois permet au jeune d'acquérir un nouveau statut dans sa tranche générationnelle, également vis-à-vis de son groupe de pairs.

Anne Leblanc, retranscrivant les dires de Philippe Van Meerbeeck, dans un article dans « Entrée libre »<sup>144</sup> met en avant une vision de l'adolescence proche de la conception des rites de passage chez Arnold van Gennep. L'évolution de l'adolescence se fait, selon l'auteur, en trois temps bien distincts les uns des autres :

*« (...) le premier, de la séparation des parents et d'un incroyable désir de croire ; le deuxième, de l'initiation pour comprendre et maîtriser ses pulsions ; le troisième, de la reconnaissance de la compétence à être un homme ou une femme capable de donner la vie. »<sup>145</sup>*

Une corrélation entre ces temps et les trois étapes formant les rites de passage d'A. van Gennep peut être faite : la séparation, l'initiation (une étape entre deux, un détachement, un apprentissage), et la reconnaissance de la société tout comme l'agrégation de l'étape postliminaire. L'adolescence peut alors être comprise comme étant elle-même le rite de passage, composé de plusieurs épreuves, sous-étapes. Ainsi l'enjeu serait-il de structurer ce rite de passage à l'heure actuelle ?

Avec la théorie de l'adonnaissance, nous avons pu comprendre que devenir responsable, autonome et adulte ne se fait pas en un jour. C'est un processus évolutif qui se fait par

---

<sup>142</sup> *Ibid.*

<sup>143</sup> BESSIN, Michel, *op.cit.*

<sup>144</sup> LEBLANC, Anne, « Un irrésistible besoin de croire », dans *Entrées libres*, SeGEC, n°98, avril 2015, pp.14-15.

<sup>145</sup> *Ibid.*, p.15.

à-coups. Le concept de « rite de première fois » complète cette vision de l'adolescence. Si l'adolescence est un processus dont les étapes sont réversibles, il faut des rites comme des éléments symboliques, ponctuels, permettant une entrée douce, pas à pas, dans le monde adulte. Il importe de ne pas non plus confondre ce terme avec n'importe quel acte exécuté pour la première fois au cours de sa vie, ces actes sont liés à une symbolique forte.

Si l'adolescence, en elle-même, est un rite de passage, allongé par le temps et par la société, la structuration reste primordiale et aboutira à un passage réel de l'enfance à l'âge adulte.



## Conclusion du chapitre 1

Le concept de rite de passage existe depuis 1909. Cette théorie est adaptée à des sociétés traditionnelles qui n'est plus notre type de société actuelle. Le postmodernisme fait de l'homme un individu libre de ses choix, de sa vie. L'homme est seul face à une société où les institutions ont cessé d'être une référence, principalement l'institution religieuse. Le communautaire et le collectif sont de moins en moins importants. Le rite perd certains éléments importants qui le composaient. Le rite de passage qui était mis en place par la communauté et obligatoire, était basé sur un récit fondateur. Ces éléments ne sont plus d'actualité dans le postmodernisme et ne sont pas adaptés par la société.

L'adolescent, nous l'avons vu, traverse une passe pleine de bouleversements physiques et psychiques. Avec la montée de l'individualisme et de la déritualisation, due notamment à la précarité de l'emploi et la disparition des institutions, l'adolescent doit s'auto-construire et trouver des limites qui structurent son espace-temps, ce que la société ne lui propose plus. L'allongement de l'adolescence amène le besoin progressif d'indépendance. Pour le jeune, les rites ne doivent plus être brusques et servir à intégrer le monde adulte en ligne directe. L'adolescence doit être ponctuée de rites de passage les faisant entrer dans l'âge adulte par petites étapes ponctuant l'ensemble de la période de l'adolescence.

Voilà vers quoi tend la définition du rite pour les adolescents à l'heure du postmodernisme. Encore faut-il que ce soit de notoriété publique et que les diverses institutions puissent mettre en place des rites, des structurations. L'adolescence n'a pas été adaptée à l'entrée de la société dans le postmodernisme.



## **Chapitre 2 : les rites de passage postmodernes - persistance et mutation**

### Introduction

De plain-pied dans le postmodernisme, les adolescents voient la période de vie dans laquelle ils se trouvent s'allonger. En manque de rites pour structurer spatio-temporellement leur vie, ils vont chercher de nouveaux moyens pour se créer des rites de passage. Les rites « sauvages » vont donc voir le jour.

L'adolescent a, ontologiquement, besoin de la structuration qu'offrent les rites. Le contexte sociétal subit de grands changements, dont la mutation des rites traditionnels, auxquels la société et les jeunes doivent s'adapter. Dans cette recherche de rites il est important de se remémorer la position de dépendance dans laquelle les jeunes sont placés aussi bien dans la société, que dans leur famille ainsi que du point de vue juridique.

De nombreux rites de passage organisaient la vie des jeunes et les faisaient passer du statut d'enfants à celui d'adultes. Ces rites, à cause de la déritualisation que nous avons développé dans le chapitre précédent, vont se modifier face au postmodernisme. Dans cette partie, nous voulons détailler certains rites présents, avant l'entrée dans le postmodernisme, qui se perpétuent actuellement et leur évolution dans le contexte sociétal contemporain. La première partie tentera de faire état de cette persistance. Cette analyse ne se veut pas exhaustive mais exemplative. Deux institutions ont été choisies pour mettre en avant les évolutions : les religions catholique et juive ainsi que le scoutisme.

Le postmodernisme place les adolescents dans une situation qui les amène à se créer de nouveaux rites, parfois inconsciemment. La structure de ces nouveaux rites ainsi que leurs dérivés potentielles, leurs bienfaits ou méfaits seront, ponctuellement détaillés dans ce deuxième chapitre. Ces rites peuvent-ils être placés sous la dénomination de rites de passage ? Cette question est ambivalente selon les points de vue, cependant nous prendrons le parti de concevoir ces attitudes comme des rites de passage, ou des étapes correspondant aux phases des rites selon Arnold van Gennep.

Le monde évolue sur base d'un héritage, l'analyse ci-dessous veut mettre en avant, par des exemples l'évolution de cet héritage et son adaptation sur base de la nouvelle société, des nouvelles technologies, et de l'apparition/allongement de l'adolescence. Nous avons pu mettre en lumière que l'adolescence est un élément récent dans l'histoire des jeunes. Étant donné leur nouveau statut, comment les jeunes vont-ils mettre en place de nouvelles formes de structuration ?

Cet état des lieux des rites de passage adolescents se veut être une porte ouverte vers l'interpellation d'un champ plus précis de notre société qu'est le système scolaire. Lorsque l'inventaire des rites de passage contemporains dominants serait établi, il nous sera possible de vérifier l'implication et les responsabilités intégrées par le système scolaire belge francophone.

## Partie 1 : La persistance des rites de passage à l'adolescence

### *1. Le domaine religieux : conservation et évolutions des rites de passage séculaires*

Les rites religieux existent depuis la création même des religions. Le point ci-dessous sera axé essentiellement sur les rites de passage catholiques de l'adolescence ainsi que sur l'exemple emblématique de la bar-mitsva juive. Leurs constructions traditionnelles et les aménagements de sens et de mise en place actuels seront détaillés pour comprendre les enjeux de ces rites pour la société actuelle.

Dans ce contexte, il est important de comprendre ce que la religion proposait comme étapes pour la construction de la personne et de l'adolescent en particulier. La religion a longtemps été une institution importante pour l'homme et son épanouissement personnel. Les rites, sacrements pour la grande majorité, qui seront analysés sont des grandes étapes de la vie catholique.

La confirmation ainsi que la profession de foi pourraient, à l'heure actuelle, être considérées comme des rites typiques de l'adolescence. Le mariage, lui, serait l'entrée officielle, pour l'église catholique, dans le monde adulte, dans la période de vie où l'homme construit sa famille et devient totalement indépendant. Quelle place ont eu/ont toujours ces sacrements ?

Le catholicisme n'avait, il y a peu encore, pas de réel étape ou rite, dans la période de vie qu'est l'adolescence. Sentant un besoin de marquer religieusement les phases de la vie des jeunes, à cause de l'allongement de l'adolescence, ils vont mettre en place des temps forts. Nous allons remarquer un déplacement de certains rituels ou sacrements pour être, de plus en plus, en contact avec les évolutions anthropologiques de la condition des jeunes, de l'adolescence.<sup>146</sup>

Dans la religion juive, nous prendrons l'exemple de la bar-mitsva. Rite de passage connu et caractéristique du culte juif, son importance est essentielle pour mettre en avant la structuration de la vie que la religion et, à fortiori, la société, proposent.

---

<sup>146</sup> VERNETTE, Jean, *Pour les adolescents d'aujourd'hui les temps forts*, Editions du Sévené, Paris, 1970, pp.60-61.

### 1.1. *La confirmation et la profession de foi : évolution postmoderne*

La confirmation est un sacrement de l'Eglise catholique. La profession de foi est, quant à elle, un rituel et non un sacrement catholique. Les sacrements permettent à quiconque le désire d'entrer dans la communauté religieuse catholique. Avec l'universalisation de l'Eglise établie par Constantin, l'agrandissement de la communauté religieuse devient de plus en plus lié à l'agrandissement de la communauté civile. Toute la communauté civile entre donc, majoritairement, dans l'Eglise.<sup>147</sup>

La question qu'on peut se poser est : est-ce que la confirmation et la profession de foi sont considérées comme des rites de passage adolescents pour l'Eglise catholique ?

Si on se base sur la théorie d'Arnold van Gennep, et que l'on considère les trois temps de préparation, de retraite et d'agrégation pour l'accomplissement en comparaison avec les sacrements, alors la profession de foi et la confirmation sont des rites de passage. Néanmoins il y a une nuance à apporter. Bien que structurellement les deux éléments peuvent être considérés comme des rites de passage, il y a une demande de la part du sujet pour effectuer ce rite. Si demande il y a et s'il y a une personne qui aide le jeune pour atteindre l'objectif, le sacrement, alors nous ne parlons pas uniquement de rite de passage mais bien de rite initiatique. Néanmoins, il est important de mettre en avant que la demande n'est pas toujours de mise et que la confirmation peut entrer dans une routine familiale catholique.

En ce qui concerne la confirmation, elle porte bien son nom, elle confirme le baptême et affirme la filiation de l'être à la communauté religieuse. Elle est donc, la confirmation d'un rite de passage, le baptême.<sup>148</sup> Ce sacrement est également l'affirmation d'une maturité spirituelle et religieuse. Si la maturité est la prémisse de l'entrée dans l'âge adulte chrétien, la confirmation est le rite permettant cette entrée.<sup>149</sup> De plus, la confirmation est la réitération du baptême, rite de passage comme entrée dans l'Eglise mais de manière inconsciente.

Tout comme le baptême, la confirmation a comme signification, une nouvelle naissance religieuse, spirituelle. Dans la doctrine religieuse cette naissance initiatique, est une

---

<sup>147</sup> CHRISTIAENS, Michel, *Pratiques rituelles et initiation : signification de la profession de foi et de la confirmation* (mémoire), promoteur Jean REMY, Université catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve, 1985, p.112.

<sup>148</sup> *Ibid.*

<sup>149</sup> GODEFROY, Aurélie, *Rites et fêtes du catholicisme*, Plon, Paris, 2006, p.66.

première réception du Christ par le baptisé, nouvellement confirmé. La confirmation est une façon de proclamer son avancée dans son parcours spirituel et dans son parcours au sein de l'Eglise. Ce sacrement représente une réelle entrée dans une collectivité, une communauté de disciples du catholicisme. Le baptisé est dorénavant intégré, par son évêque, dans la communauté locale qui est la sienne. À cet endroit commencera le reste du chemin spirituel du nouveau confirmé.<sup>150</sup>

La considération de la confirmation comme un rite initiatique et/ou un rite de passage ne peut être niée. Par la demande d'un sujet, la confirmation prépare à certains apprentissages. La présence d'un initié et d'un initiateur est donc implicite. Une fois le sacrement accompli, l'initié est reconnu par une communauté et intégré à celle-ci de façon très concrète. On reconnaît donc la structure du rite selon A. van Gennepe. La confirmation commence par une séparation et une préparation du sacrement dans l'étude. Ensuite il y a une mise en marge par le simple fait d'effectuer le sacrement de la confirmation pour ensuite être dans la célébration de l'accomplissement du sacrement.

L'ensemble des critères sont présents pour affirmer que nous sommes face à un rite de passage de type initiatique. La confirmation est le premier pas dans le parcours initiatique spirituel de l'Eglise catholique et donc un passage dans une nouvelle phase.

Le terme passage se démontre par le fait que le sacrement de la confirmation symbolise l'entrée dans l'autonomie spirituelle par cette confirmation du baptême. La confirmation devient, sans aucun doute, le sacrement de l'adolescence, car s'effectuant entre quinze et dix-neuf ans. La mise en relation de la confirmation et de l'adolescence est récente, la confirmation se faisait bien plus tôt auparavant, dans les premières années de l'enfant.<sup>151</sup>

L'âge de la confirmation n'est pas un élément stable. Il peut varier de sept, huit, douze (vision plus traditionnelle) voire même quinze ans et dix-neuf ans (vision plus progressiste). Florent Gaboriau expliquera l'importance de la conscience du sérieux de la confirmation et donc il postule qu'une confirmation trop prématurée ne pourrait pas aboutir totalement à la prise de conscience attendue par la religion catholique.<sup>152</sup>

---

<sup>150</sup>VERMEERSCH, Philippe, *La Confirmation sacrement d'initiation chrétienne dans le concile Vatican II, le nouveau rituel et la réflexion théologique et pastorale catholique des années 1964-1984* (mémoire), promoteur Albert HOUSSIAU, Université catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve, 1986, pp.40-46.

<sup>151</sup> GODEFROY, Aurélie, *op.cit.*

<sup>152</sup> *Ibid.*

D'autres auteurs et religieux ont un point de vue différent. La confirmation peut être placée à l'âge du début de l'adolescence pour coïncider avec la puberté spirituelle.

Le Cardinal Gerlier produit un texte en 1967 proposant de faire de la confirmation le sacrement de l'adolescence :

*« Une tendance s'exprime à l'heure actuelle qui voudrait retarder la confirmation et en faire un sacrement de l'adolescence chrétienne, voire même le sacrement de l'entrée dans la vie adulte. Les raisons sur lesquelles s'appuie cette tendance sont faciles à reconnaître : l'adolescence et l'entrée dans l'âge adulte sont un temps de « crise spirituelle » et de remise en cause souvent radicale, de la signification chrétienne de l'existence. ».*<sup>153</sup>

La confirmation tend à devenir un rite de passage spirituel plus qu'un rite d'initiation. Néanmoins dans une telle vision, le lien de la confirmation avec le baptême perdrait son sens.

La profession de foi n'est, quant à elle, pas un sacrement mais un rituel. Ce rituel est le lieu de fêtes familiales pour les jeunes de onze à douze ans. Anciennement appelée « communion solennelle », la profession de foi est en lien avec la confirmation. La profession de foi tend à professer sa foi, comme son nom l'indique et à diriger le jeune vers la confirmation. C'est l'étape de la fin de l'apprentissage du catéchisme. N'étant plus en apprentissage, le jeune entre dans une période de séparation de la communauté des jeunes en apprentissage mais n'est pas encore confirmé comme mature religieusement.<sup>154</sup>

Prenant cela en compte nous pourrions considérer la profession de foi comme l'initiation, la phase préliminaire à la confirmation. Étape importante de la vie du jeune catholique, la profession de foi le guide vers l'entrée dans la maturité religieuse qu'officialise la confirmation.<sup>155</sup> Le travail que demande la confirmation serait alors

---

<sup>153</sup> BONNET, Serge, et COTTIN, Augustin, *La communion solennelle, folklore païen ou fête chrétienne*, Le centurion, p. 116.

<sup>154</sup> TINCQ, Henri, *Les catholiques*, Grasset, Paris, 2008, p.273.

<sup>155</sup> Eglise catholique. Diocèse de Liège, Service diocésain de la catéchèse (Liège) et Service de la Pastorale liturgique et sacramentelle (Liège), *La profession de foi en question : approche théologique, questions-réponses, signes et symboles, des chants, pistes pour célébrations, pistes de temps forts pour la catéchèse, quelques prières à Marie, pour poursuivre la route*, Pastoral et liturgie, Liège, 2003, p.2.

compris comme la phase liminaire et la fête de la confirmation comme étant la phase postliminaire de la structure d'A. van Gennep.

La religion catholique tente de moduler ses étapes pour donner spirituellement du sens à l'adolescence. Si le catholicisme module ses rites et sacrements, l'adolescence est donc une phase nouvelle qui est devenue une réalité sociale assez importante que pour augurer des changements dans la religion catholique.

### 1.2. *La bar-mitsva : un rite de passage qui persiste*

Dans le but de comprendre, globalement, la cérémonie qu'est la bar-mitsva, l'article du rabbin Philippe Haddad « *Bar-mitsva, une fête majeure* »<sup>156</sup> sera, entre autres, un point de référence essentiel dans l'élaboration de ce point.

La bar-mitsva est une célébration juive qui, littéralement traduite de l'hébreu signifie : « fils des commandements ». Cette cérémonie est le passage de l'enfant dans l'âge adulte aux yeux de la religion juive. Connue du grand public, cette cérémonie se modifie dans le temps. De plus, elle est une belle représentation d'un rite de passage religieux, comme accès au monde adulte, qui perdure dans nos sociétés.

La cérémonie veut célébrer le fait qu'un jeune garçon, âgé de treize ans est devenu un homme pour le monde liturgique juif. Les enfants ne sont pas obligés par le culte de participer à tous les rites et rituels du judaïsme. En revanche, un fois devenu bar-mitsva, le jeune homme doit prendre part aux divers rituels religieux. Il est devenu, fils des commandements juifs et doit s'en montrer digne.

L'âge de la bar-mitsva est fixé à l'âge de la puberté masculine. Dès l'apparition des premiers signes de puberté physique, le jeune garçon est considéré comme un homme pour la religion. L'âge de la bar-mitsva est alors arrêté à treize ans, âge moyen de l'apparition de ces premiers signes pubertaires. Il y a donc une simultanéité de la maturité physique et de la maturité psychologique ou en tout cas liturgique qui se met en place. Nous avons démontré, dans le chapitre précédent, qu'Arnold van Gennep distinguait bien ces deux moments de la vie et qu'ils ne coïncidaient que rarement.

---

<sup>156</sup> HADDAD, Philippe, « Bar-mistva une fête majeure », dans *Akadem*, novembre 2012, url : <http://www.akadem.org/medias/documents/Bar-mitsva-VERBATIM.pdf>, dernière consultation le 25 janvier 2018.

Il est important de préciser que seul le Talmud (traité d'Avot) fait mention, furtivement, de la bar-mitsva ainsi que de l'âge d'y procéder. La Bible, elle, n'en fait à aucun moment mention.

Essentiellement depuis l'après-guerre, une cérémonie à la synagogue est préparée et mise en scène par la famille du jeune et le jeune lui-même. La cérémonie n'est pas nécessaire étant donné que le jeune garçon est, dès le jour de ses treize ans, considéré comme un adulte qu'il y ait cérémonie ou non. Celle-ci n'est pas un passage obligatoire pour obtenir le titre de jeune adulte, de bar-mitsva.

Avec le temps, les jeunes filles vont pouvoir, elles aussi, avoir droit à leur passage à l'âge adulte, la bat-mitsva. Tout dépend du degré de religiosité des familles et des milieux. Dans les milieux où la place de la femme prend plus d'importance, une bat-mitsva est apparue depuis la fin des années 80 en Europe occidentale, l'équivalent féminin de la bar-mitsva.<sup>157</sup> La première bat-mitsva a lieu aux USA en 1922. Celle-ci est mise en place par Mordecai Kaplan, le fondateur du judaïsme reconstructionniste. La jeune femme a généralement une cérémonie ressemblant assez fort à celle des jeunes garçons. Elle peut ainsi proclamer son engagement vis-à-vis du culte et sa connaissance des textes religieux et des rituels.<sup>158</sup>

Philippe Haddad affirme le lien, pour lui essentiel, entre la bar-mitsva et les rites de passage. Pour lui cette cérémonie est un rite de passage et elle affirme un engagement pris devant et pour Dieu. Le jeune passe donc d'un statut à un autre et les phases structurales des rites d'Arnold van Gennep sont toutes présentes.

### *1.3. Le mariage : entrée dans le monde adulte et dans l'indépendance*

Dans le chapitre précédent nous avons pu comprendre que l'adolescence est devenue une période de vie. En ce sens, le mariage, dans sa vision catholique, peut être considéré comme un rite de passage de la post-adolescence, de l'adulescence à l'âge adulte. Le mariage et sa conception commune ou religieuse varie avec l'entrée dans le postmodernisme. Ainsi la question est de savoir si le mariage reste, devient ou est un rite de passage en évolution actuellement.

---

<sup>157</sup> *Ibid.*

<sup>158</sup> DE LANGE, Nicolas et FREUD-KANDEL, Miri, *Modern Judaism: an Oxford guide*, Oxford University Press, Oxford, 2005, p.396.

Le mariage est polysémique. Il peut se comprendre comme étant le rite de passage de la fin de l'adolescence ou de la jeunesse à l'établissement en tant qu'adulte prêt à fonder une famille. Pour la femme c'est également l'entrée dans la sexualité avec la perte de sa virginité. Le sens du mariage semble changer de sens depuis la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle et le début du XX<sup>ème</sup> siècle. Les enjeux du mariage et leurs modifications au XXI<sup>ème</sup> siècle vont être notre fil rouge pour ce point.<sup>159</sup>

Arnold van Gennep introduit le mariage dans son étude sur les rites de passage. De plus, il traduit un ouvrage de l'anglais, « *Histoire du mariage, IV, Cérémonies nuptiales, Les rites du mariage* »<sup>160</sup> de Edward Westermarck. Tous les aspects des rites du mariage y sont décrits en fonction des éléments utilisés et des cultures. Pour Arnold van Gennep, le mariage est effectivement un rite de passage.<sup>161</sup>

Avant toutes choses, un petit rappel historique est important pour fixer les bases de l'analyse.

Au XVII<sup>ème</sup> siècle, le mariage va s'institutionnaliser grâce à deux grands pouvoirs que sont l'Eglise et la royauté. Les deux pouvoirs veulent contrôler les unions et rendre l'engagement officiel et surveillé par un prêtre. Les formes officielles de publication des bans et des documents de mariage sont mises en place. L'institutionnalisation du mariage au XVII<sup>ème</sup> siècle entraîne une interdiction de rapports sexuels avant la cérémonie officielle. Le mariage représente donc l'entrée dans la vie sexuelle et dans la vie de famille étant donné l'impossibilité de commencer ces deux vies avant l'officialisation de la relation conjugale.<sup>162</sup>

Au XVIII<sup>ème</sup> siècle, la Révolution met en place une cérémonie civile qui sera dorénavant nécessaire pour valider l'union. Une fois la cérémonie civile effectuée, le mariage religieux peut alors avoir lieu.<sup>163</sup>

Le XIX<sup>ème</sup> siècle ne verra pas de grands changements en ce qui concerne le mariage, excepté que les fiançailles deviennent des fêtes familiales peu officielles et moins

---

<sup>159</sup> BAWIN-LEGROS, Bernadette, *Familles mariage divorce*, Pierre Mardaga, Liège, 1988, pp.73-74 et pp. 153-155.

<sup>160</sup> WESTERMARCK, Edward, *Histoire du mariage, Cérémonies nuptiales, Les rites du mariage*, vol IV, trad de l'anglais par Arnold van Gennep, Mercure de France, Paris, 1938, p. 173-198.

<sup>161</sup> *Ibid.*

<sup>162</sup> BOZON, Michel, « Le mariage : montée et déclin d'une institution », dans *La famille l'état des savoirs*, François de SINGLY (sous la dir.), La découverte, pp.47-56.

<sup>163</sup> *Ibid.*

religieuses. A cette époque le mariage d'amour fait son apparition et devient la raison centrale de la cérémonie.<sup>164</sup>

La société se modernise et change de structure en entrant dans le XX<sup>ème</sup> siècle. Le mariage va se modifier avec les mutations de la société. L'ossature du mariage est globalement conservée à l'instar du mariage d'amour. Néanmoins la ritualisation se simplifie. Dans la première moitié du XX<sup>ème</sup> siècle la presque totalité des femmes seront mariées. C'est après la deuxième guerre mondiale et dans les années soixante/soixante que l'institution du mariage va entrer dans une crise. De moins en moins de personnes officialisent leur union. L'informalité des couples devient monnaie courante.<sup>165</sup>

L'urbanisation n'est pas sans influence. Plus en milieu urbain qu'en milieu rural, les mariages se font de plus en plus rares. Les mariages ne s'envisagent que rarement avant l'envie ou l'attente d'un enfant.<sup>166</sup>

Apparaît alors une nouvelle forme de mariage : le mariage après une période de vie commune. Le mariage perd son symbolisme, n'étant plus une réelle étape dans la vie, mais bien une célébration, une fête pour confirmer la solidité d'un couple.<sup>167</sup>

Cette période de cohabitation peut être vue comme une période probatoire, une vérification de la stabilité d'un couple, pour pouvoir ensuite envisager le mariage officiel.<sup>168</sup>

La diminution des mariages religieux au bénéfice des mariages civils est une conséquence du déclin du pouvoir des grandes institutions sur le peuple. La religion perd de son pouvoir et de son influence ce qui entraîne une déritualisation comme nous avons pu le voir précédemment (cfr. Chapitre 1- Partie 3- La déritualisation du postmodernisme). Le mariage reste un rituel qu'il prenne place avant ou après une période de vie commune, cependant il perd son implication religieuse dans une certaine majorité des cas. Michel Bozon parlera de désinstitutionalisation du mariage.<sup>169</sup>

Bernadette Bawin-Legros, elle, va plus loin et voit dans la baisse de l'importance du mariage comme passage institutionnalisé une

---

<sup>164</sup> *Ibid.*

<sup>165</sup> *Ibid.*

<sup>166</sup> GAUDEMET, Jean, *Le mariage en Occident*, Cerf, Paris, 1987, p.10.

<sup>167</sup> BOZON, Michel, *op.cit.*

<sup>168</sup> BATTAGLIA, Françoise, *La fin du mariage ? Jeunes couples des années 80*, Syros alternative, Paris, 1988, p.68.

<sup>169</sup> BOZON, Michel, *op.cit.*

« *Opposition à l'institution « mère » qu'est le mariage* ». <sup>170</sup>

La population née dans la deuxième moitié du XX<sup>ème</sup> siècle va instaurer un recul de l'âge du mariage ainsi qu'une régression de l'usage de ce rite. Ces observations sont proposées sur base d'une analyse démographique. Cependant, soyons prudents, les différentes couches sociales ne sont pas égales face à ce phénomène.

Le mariage étant le signe qu'un couple est prêt à fonder une famille, il peut être compris que la fonction de base du mariage, la création d'une famille, est conservée dans les esprits. L'ouvrage « *Histoire de la famille 2, le Choc des modernités* » cite la définition du mariage selon le catéchisme d'Agen de 1677 :

« *Sacrement institué pour avoir légitimement des enfants et les élever en la crainte de Dieu* ». <sup>171</sup>

Ainsi le mariage conserve sa signification première et garde sa fonction de rite de passage. Néanmoins ce rite est déplacé dans le temps et de moins en moins courant dans la société actuelle. De plus en plus d'unions non déclarées apparaissent. Le rite du mariage ne sépare, bien souvent, plus la jeunesse de l'âge adulte.

Néanmoins nous avons vu dans la partie précédente que l'adolescence pouvait continuer jusqu'au début de la trentaine. Si nous considérons l'adolescence comme pouvant ne pas être totalement résolue et vécue au sortir de la vingtaine, alors le mariage pourrait être le signe de ce passage. Le mariage pourrait être représentatif de l'acceptation de la fin de cette période d'hésitation et être le reflet d'un choix de vie précis et fixe.

Dans cette optique, l'âge du mariage recule pour être en corrélation avec le recul de l'âge de l'adolescence.

En revanche l'augmentation des unions libres ne passant pas par l'acte du mariage pourrait être l'écho de l'adolescence, refusant l'imposition de choix de vie et étant incapable de se projeter dans le futur pour une durée indéterminée. Le mariage pourrait, pour les adolescents, signifier cette fin des possibles et des hésitations symptomatiques de l'adolescence.

---

<sup>170</sup> BAWIN-LEGROS, Bernadette, *op.cit.*, p.14.

<sup>171</sup> KLAPISCH-ZUBER Christiane, SEGALEN Martine et ZONABEND Françoise, *Histoire de la famille 2 Le choc des modernités*, Armand Colin, Paris, 1986, p.96.

## *Conclusion des rites religieux*

Dans cette partie nous nous sommes attardés essentiellement sur le judaïsme et sur le catholicisme. Il est important de noter que, dans le christianisme, c'est le catholicisme qui apporte le plus de réponses. Le christianisme orthodoxe ne propose pas de réel passage religieux de l'enfance à l'âge adulte. Le protestantisme quant à lui, propose également la confirmation comme rite de l'adolescence, principalement réalisé vers quatorze ans, il met en avant l'aboutissement de l'apprentissage catéchique.<sup>172</sup>

La religion fut le soutien des étapes importantes de la vie des hommes en occident pendant de nombreuses années. Nous pouvons constater que l'importance de leur rite diminue, notamment celui du mariage. Ces rites persistent néanmoins. Sont-ils toujours présents par simple respect des traditions ou sont-ils toujours remplis de sens ? La volonté de faire évoluer les rites pour les adolescents peut être discernée, ce qui met en évidence les transformations sociétales en ce compris l'allongement de l'adolescence.

Le passage par les rites religieux est pertinent et essentiel, en ce sens qu'il est l'héritage occidental des rites de passage. De plus, la conception globale d'un rite de passage est bien souvent liée au religieux. Nous allons voir dans la deuxième partie que cette conception se fissure.

### *2. Le scoutisme ou la création de rites de passage profane pour structurer l'adolescence*

Depuis plus d'un siècle, le scoutisme existe et s'étend à travers le monde. Avant le célèbre Baden Powell, d'autres précurseurs avaient déjà ouvert la voie. Aujourd'hui plusieurs ASBL proposent du scoutisme sous différentes formes, citons *Les Scouts*, les *Guides Catholiques de Belgique* (GCB) ou encore le *Patro*. Le scoutisme est initialement proposé uniquement aux jeunes garçons. Par la suite des variantes vont être intégrées par les différents réseaux. La *GCB* fait son apparition et proposent un accès uniquement aux filles. La mixité sera, par la suite, intégrée dans les différentes ASBL. Le *Patro* quant à lui propose une forme différente du scoutisme et du guidisme avec une approche moins divisée en sections d'âges et prônant donc une vie commune aux

---

<sup>172</sup> BONNET, Serge, et COTTIN, Augustin, *op.cit.*

différentes tranches d'âges.

Pour éviter les répétitions nous avons choisi de nous focaliser sur le réseau *Les scouts*. De nombreuses variantes existent mais l'esprit reste, globalement le même, voilà pourquoi nous estimons que la multiplication d'exemples serait inutile. La grande majorité de nos sources pour le scoutisme actuel seront les publications faites, pour les animateurs et les animés, par *Les Scouts*.

Le scoutisme propose encore aujourd'hui beaucoup d'étapes ritualisées dans la vie des jeunes, et ce tout au long de leur vie scoute. Les rites de passage qui vont nous intéresser vont être ceux qui s'établissent à l'entrée et la sortie des éclaireurs ainsi que pour les pionniers. La section des éclaireurs regroupe des jeunes de douze à dix-sept ans généralement. Les pionniers regroupent des jeunes de dix-sept à dix-huit ans. La totémisation ainsi que la qualification proposent un rite de passage pour l'entrée dans la troupe, vers douze ans. Nous terminerons avec la trace, nouveauté proposée par *Les Scouts*, permettant de ritualiser le départ de la communauté scoute en tant qu'animé (pionnier).

Ces rites existent depuis le début du XX<sup>ème</sup> siècle, nous tenterons de comprendre leurs évolutions, leur importance et les dérives qui sont apparues.<sup>173</sup>

Avant toutes choses, un point historique s'impose. Le scoutisme comme nous le connaissons apparaît avec Baden Powell qui propose, au tout début du XX<sup>ème</sup>, une méthode pour faire grandir et évoluer les jeunes au contact de la nature, au travers de jeux et de vie commune. Inspiré du Woodcraft Indians ou de l'indianisme inventé par Ernest Thomson Seton en 1901.<sup>174</sup>

### 2.1. *Baden Powell une idéologie pour la jeunesse : historique de la totémisation*

Le totem fait sa première apparition, en 1901, dans l'indianisme qui propose des expériences pour les jeunes en lien avec la nature. Ernest Thomson Seton reprend une croyance indienne selon laquelle la nature n'appartient pas à l'homme mais c'est bien l'homme qui appartient à la nature et doit, par conséquent, se découvrir au travers de

---

<sup>173</sup> WALMAG, Jérôme (ed. resp.), *Totem et quali*, Les Scouts, Bruxelles, 2015.

<sup>174</sup> *Ibid.*

celle-ci. Dans cette optique, les jeunes se choisissent un nom indien pour se caractériser.<sup>175</sup>

En 1913, le totem devient une pratique scout. Le jeune se choisit un totem, nom d'animal, et demande ensuite à l'un de ses congénères de lui octroyer un nom à consonnance indienne (exemple : Tigre, petit rêveur).

Baden Powell ne propose jamais concrètement ni ne pousse pas à l'utilisation de totem. Selon lui, un scout n'a pas besoin de cela pour être scout. Jamais dans ses ouvrages n'est mentionné le totem comme étant un rite scout. Néanmoins, dans une optique symbolique il accepte cette pratique.<sup>176</sup>

C'est en Belgique essentiellement que cette pratique se généralise. Peu d'autres pays en font une pratique courante et ritualisée. Dans les années vingt, la première génération de scouts belges va généraliser la pratique. C'est à cette époque qu'apparaît la totémisation sous forme de cérémonie souvent autour d'un feu de camp. Après la deuxième guerre mondiale, la cérémonie va se complexifier et d'épreuves, pour prouver sa valeur, sa bravoure et son courage deviennent des éléments permettant l'obtention du dit totem.

Ces épreuves vont, au fil du temps, avoir tendance à dériver vers l'utilisation d'activités dégradantes et humiliantes pour le jeune, ce qui, aujourd'hui, est totalement condamné par *Les Scouts*.<sup>177</sup>

Actuellement, *Les Scouts* prônent la totémisation comme étant une étape d'accueil et d'intégration du nouveau scout dans la troupe. L'importance de la symbolique, du sens et de la ritualisation devient le leitmotiv de cette étape du scoutisme. La totémisation a lieu à l'âge de douze ou treize ans lors de la première année du scout dans la troupe et plus précisément lors du premier camp. La première année écoulée a été vécue avec son prénom, après la totémisation il confirmera son intégration en étant doté d'un nom d'animal.

Dans l'optique de cette analyse nous considérons la totémisation comme un rite de passage de l'entrée dans l'adolescence, de l'entrée dans la troupe.<sup>178</sup>

---

<sup>175</sup> *Ibid.*

<sup>176</sup> *Ibid.*

<sup>177</sup> WALAMG, Jérôme, (ed. resp.), *Balises*, Les Scouts, Bruxelles, 2015.

<sup>178</sup> *Ibid.*

### 2.1.1. Les visées actuelles de la totémisation

De nombreuses dérives sont à déplorer dans la deuxième moitié du XX<sup>ème</sup> siècle. Au fil du temps et sans inspection, les pratiques humiliantes et dégradantes sont devenues la figure de proue de la totémisation. Entre bizutage, baptême étudiantin et revanche des aînés sur les plus jeunes, les pratiques ritualisées se transmettent de génération en génération. Etant donné que ces pratiques sont considérées comme un héritage dans certaines unités il est difficile d'y mettre un terme de façon définitive.<sup>179</sup>

Aujourd'hui des remaniements importants sont mis en place, que ce soit dans la formation des animateurs, dans l'information et dans l'inspection, pour assurer l'application de la nouvelle vision de la totémisation.

Les pratiques, ainsi que le lieu et la durée, sont souvent mystérieux pour le non totémisé. Le mystère est positif et à préférer au secret. Le lieu, la mise en scène ainsi que les activités proposées veulent mettre en avant les qualités du futur totémisé. C'est lors de la cérémonie que le jeune est mis en avant et peut recevoir son totem.<sup>180</sup>

Le lien avec les rites de passage devient alors plus lisible. La structure des rites de passage peut être mise en corrélation avec la totémisation. Durant la première année, *Les Scouts* fait partie de la troupe mais est dans une phase de séparation car différent, non totémisé et appelé par son prénom. Le jeune n'est plus non plus dans la section de laquelle il vient, les louveteaux. Par la suite, lorsque la totémisation est enclenchée, les totémisés sont mis en marge pour vivre des épreuves de valorisation, des réflexions sur le sens de leur intégration, etc... Arrive la cérémonie au cours de laquelle le jeune recevra son totem et sera fêté, il est alors intégré officiellement dans la troupe. Une fois le scout totémisé, il acquiert un nouveau statut de totémisé et pourra l'année suivante être mis dans la confiance et pourra participer à la conception de la cérémonie ainsi qu'au choix des totems. La totémisation devient un accueil pour le jeune.

De nombreuses variantes existent dans le monde du scoutisme et dans tous les réseaux scouts, néanmoins cette structure est globalement respectée.

Considérée comme une collectivité, une communauté, la troupe se prépare pour l'arrivée d'un nouveau totémisé. La cérémonie est préparée et les totems sont choisis.

---

<sup>179</sup> WALMAG, Jérôme (ed. resp), *Totem et quali*, op.cit.

<sup>180</sup> *Ibid.*

Tant le totémisé que de la communauté, se prépare. Le totémisé doit se préparer pour recevoir son totem, s'assurer d'avoir acquis certaines connaissances et la communauté doit faire une place au nouveau totémisé.

La ritualisation est importante car celle-ci permet de créer des étapes temporelles, un moment de rupture et de structure dans la vie du jeune. Cela permet une prise de conscience du jeune de l'étape qu'il est en train de franchir, le faisant entrer dans une phase différente de celle dans laquelle il se trouvait précédemment.<sup>181</sup>

Remarquons que l'empreinte des rites de passage comme bizutage à obligé *Les Scouts* à remanier la conception globale de la totémisation scout comme un rite d'accueil.

## 2.2. *Le quali comme structuration de la transformation d'une personnalité*

Le quali (qualificatif) définit une caractéristique de la personnalité du jeune. Dans le scoutisme, le quali est souvent attribué en même temps que le totem. Ces deux éléments signifient, ensemble, que le jeune est intégré en entier, son corps, sa personnalité et ses spécificités.

Notons que dans certaines unités, le quali est considéré comme une étape supplémentaire dans la vie du scout. Souvent attribué en deuxième année du parcours scout, il met en avant les qualités plus profondes du scout et nécessite donc une plus grande connaissance de celui-ci.

Dans le cas où le quali n'est pas attribué lors de la cérémonie de la totémisation, un autre rituel est mis en place pour l'octroi de cette mention caractérisant le jeune. C'est alors une réflexion sur soi-même qui est mise en avant dans cette cérémonie. Le jeune réfléchit sur ses qualités et ses défauts, sur ce qu'il renvoie et ce qu'il pense être.

Associé au totem, représentant quelques caractéristiques de la personnalité du jeune, il est le signe d'une évolution peut être mise en avant pour le jeune. Une nouvelle discontinuité lui est proposée pour construire la conception de son évolution.

Il y a encore quelques années, des qualis « à acquérir » étaient attribués aux jeunes, mettant en avant ce qu'ils devaient améliorer dans leur personnalité. Aujourd'hui cette

---

<sup>181</sup> WALAMG, Jérôme (edit. resp), « Dossier Rites et symboles », dans. *Ça se Discoute*, Les Scouts, Bruxelles, 2002.

pratique est réfutée par *Les Scouts*, considérée comme dénigrante et pouvant stigmatiser le scout dans ses défauts plutôt que dans ses qualités.<sup>182</sup>

### 2.3. *La trace : un adieu ritualisé*

La trace est un nouveau rite de passage proposée par *Les scouts*. Une fois leurs années d'éclaireurs terminées, les scouts peuvent alors passer une année (voire deux) avec les pionniers. Le scout est alors engagé dans un projet. Cette section est en quelque sorte une année de transition entre « animé » et « animateur » pendant laquelle le jeune termine son parcours de scout. Le jeune est dans un entre-deux.

La trace est un acte proposant de laisser littéralement une trace de son passage en tant que scout (tag, lettre, musique, main sur un mur, gravure, ...) dans le local ou dans une malle qui restera dans l'unité scout. C'est un rituel permettant de dire au revoir à la vie d'animé, à la vie scout. La trace correspond à l'âge de l'entrée à l'université, à l'âge où le jeune prend de l'indépendance. Il peut dire adieu à une certaine partie de sa vie, concrètement, en laissant derrière lui ce qu'il a été.<sup>183</sup>

Au sens d'Arnold Van Gennep, la trace est un rite de passage car prenant en compte les trois phases du rite. Le jeune est dans une phase de transition, ni scout, ni animateur, il est pionnier. Ensuite il réfléchit à l'élément qu'il va vouloir laisser, la trace qu'il va faire. C'est alors que l'adieu se fait et que le jeune entre dans une nouvelle étape de sa vie, sans scouts, ou dans une étape d'animation, d'indépendance.

#### *Conclusion des rites de passage scouts*

Le scoutisme propose des étapes de rupture pour que le jeune puisse prendre conscience de sa propre évolution au sein de la communauté et de sa vie. Proposant des activités de six/sept ans à dix-sept/dix-huit ans, l'enfance et une grande partie de l'adolescence sont vécues par le jeune dans les mouvements de jeunesse.

Les rites de passage sont donc toujours bien présents dans le scoutisme mais aménagés avec le temps comme nous avons pu le voir avec la création de la trace. La ritualité est présente et codifiée plus que jamais dans ces mouvements. *Les Scouts* semblent se rendre compte de l'importance des étapes de structures pour le jeune à notre époque.

---

<sup>182</sup> WALMAG, Jérôme, *Balises*, *op.cit.*

<sup>183</sup> *Ibid.*

Afin d'éviter que le rite ne s'enferme dans le stéréotype des violences, des revanches des aînés, influencé par les dérives de certains baptêmes étudiantin. Les Scouts ont été forcés d'adopter une nouvelle organisation de la totémisation, de façon stricte, pour empêcher tout débordement, tout risques pour le jeune (physiquement et psychologiquement).

## Partie 2 : Les rites de passage postmodernes en mutation

### *Introduction*

La postmodernité engendre le déplacement des rites dans le domaine individuel et privé. L'incertitude et l'angoisse de la vie atteignent les adolescents ainsi que les adultes. Rien ne semble acquis et fixé étant donné que tout évolue, de plus en plus vite.

De surcroît, avec l'allongement de l'adolescence comme période de vie dans le postmodernisme de nouveaux rites vont devoir prendre forme. Ces rites ne sont pas mis en place officiellement par l'état ou la culture occidentale. Ces rites apparaissent de façon ponctuelle et souvent inconsciente chez l'adolescent, ce sont des rites « sauvages ». Il est important de rendre compte de certaines attitudes devenues des rites pour les adolescents et qui leur permettent de structurer les étapes de leur adolescence. Si des rites apparaissent inconsciemment nous pouvons comprendre que c'est un besoin de l'adolescent que d'avoir cette scansion spatio-temporelle dans sa vie.

Pour ce faire, les comportements à risque, le monde virtuel dont internet et les réseaux sociaux ainsi que l'utilisation des arts comme substitut d'un rite de passage vont être notre support pour démontrer l'apparition de rites « sauvages » au postmodernisme. La question sera de savoir si ces rites peuvent toujours être considérés comme tels et ouvrir un chemin de compréhension des rites de passage transformés en Occident au postmodernisme. Cette analyse permettra de mieux comprendre le monde adolescent et les besoins en termes de rites qui les animent.

#### *1. Les conduites à risque*

Le concept de conduites à risque à l'adolescence est assez récent. La notion de risque étant un concept culturel et construit par la société, il est important de la comprendre dans un temps et un espace précis qui est, pour nous, la culture occidentale au XXI<sup>ème</sup> siècle.<sup>184</sup> David Le Breton citera U. Beck en disant que nous sommes à présent dans une société du risque.<sup>185</sup> Ayant perdu la croyance du destin et de la fatalité, les hommes, face à l'individualisme, doivent se battre contre ces risques.<sup>186</sup> La

---

<sup>184</sup> LE BRETON, David, *Conduites à risque*, Presses Universitaires de France, Quadrige, Paris, 2002, p.22.

<sup>185</sup> LE BRETON, David, *op.cit.*, p.27.

<sup>186</sup> *Ibid.*

nouveauté de ce risque est à comprendre dans le sens moderne, car il est évident que depuis toujours le risque existe mais il n'est pas perçu et compris de la même façon qu'aujourd'hui.<sup>187</sup>

La prise de risque naît avec le postmodernisme et le « devoir » de choisir le sens de sa vie de manière privée. Les risques encourus par les adolescents se veulent structurants, tout comme les rites de passage. Ce sont des rites arbitraires, privés et inconscients. Le postmodernisme met en avant le culte du héros performant, prenant des risques et allant dans l'extrême de toute chose. Les compétences individuelles sont surestimées dans notre société.

Souvent ces conduites s'opèrent pendant la période de crise de l'adolescent. C'est le moment de la formation de l'identité et de la personnalité qui se veut affirmé par la prise de risque.

L'adolescent prend des risques, souvent sans s'en rendre compte, parce que ses limites sont moins bien définies et connues que celles des adultes. L'adulte, par l'expérience, connaît ses limites psychologiques, physiques et les limites sociétales ; l'adolescent, lui, va avoir besoin de les expérimenter, souvent dans des comportements à risque. Cette sous-estimation des risques adolescents permet de légitimer ces pratiques.<sup>188</sup>

Robert Courtois, dans son ouvrage « *Les conduites à risque à l'adolescence, Repérer, Prévenir, Prendre en charge* » propose une définition des conduites à risque à l'adolescence :

« Si les conduites à risque à l'adolescence ont en commun de pouvoir léser ou entraver l'avenir psychique, physique ou social de l'adolescent, elles ont d'abord pour but de permettre son affirmation, de témoigner d'un changement de statut, d'obtenir la reconnaissance de ses parents et l'admiration de ses pairs. (...) »<sup>189</sup>

Les conduites à risque sont assez classiques à l'adolescence. Les comportements varient en fonction du sexe du jeune. Les filles vont avoir plutôt tendance à rechercher le risque dans les relations dites « périlleuses », à s'engager dans une relation amoureuse au

---

<sup>187</sup> *Ibid.*

<sup>188</sup> MICHEL, Gregory, *La prise de risque à l'adolescence, Pratiques sportives et usage de substances psycho-actives*, Masson, Psychopathologies, Paris, 2001, pp.5-13.

<sup>189</sup> COURTOIS, Robert, *Les conduites à risque à l'adolescence, Repérer, Prévenir, Prendre en charge*, Dunod, Psychothérapie Pathologies, Paris, 2011, p.33.

risque d'une rupture. En revanche les garçons, eux, vont privilégier les actes dans la recherche du risque ainsi que les sensations fortes. Néanmoins des exceptions existent des deux côtés. Nous présentons une généralisation des comportements, mais toute personne est différente et chaque adolescent réagit à sa manière.<sup>190</sup>

À la puberté l'adolescent subit des changements physiques qui vont influencer son psychisme. Son corps est en surexcitation et dans son for intérieur monte une angoisse de la vie et de sa potentielle liberté, typique du postmodernisme. Pour contrer ces sensations qu'il ne contrôle pas, l'adolescent va avoir besoin d'agir. Le risque apparaît alors comme un bon moyen de purger ou d'oublier des sensations, de satisfaire un nouveau corps adolescent.<sup>191</sup> Grégory Michel y voit une autorégulation du trop-plein émotionnel de l'adolescent.<sup>192</sup>

Les conduites à risque sont liées à une transgression des normes. L'adolescent est en conflit avec la norme, scolaire, sociétale ou encore avec celles de ses parents. L'élaboration des règles qu'on lui impose s'est faite sans lui, il a donc tendance à vouloir la transgresser pour se forger sa propre opinion sur cette règle et pour affirmer son autonomie par rapport à elle. Dans cette transgression, le jeune peut trouver une évolution, une libération face à la norme et une liberté face à ses choix, ses actes. La prise de risque est alors considérée comme des essais et erreurs propres au jeune, il fait ses preuves. L'adolescent se prouve sa valeur et son autonomie.<sup>193</sup>

Les conduites à risque vont dans le sens, pour le jeune, de se reconstruire sur des bases qui lui sont propres. L'adolescent veut reprendre le contrôle sur sa vie et devenir une personne indépendante. Cette indépendance doit être admise et comprise par différents groupes, principalement les parents et le groupe de pairs. Certaines pratiques peuvent amener, démontrer la valeur du jeune voire même créer une admiration de la part du groupe de pairs. L'image du groupe de pairs peut être confrontée à celle de l'adolescent, ce qui lui permettra de s'intégrer et de s'individualiser.<sup>194</sup>

David Le Breton exprimera ce besoin des adolescents de se tenter au risque comme ceci,

---

<sup>190</sup> HACHET, Pascal, *Adolescence et risques*, Yapaka.be, Temps d'arrêt Lectures, Bruxelles, 2009, pp.9-29.

<sup>191</sup> MICHEL, Grégory, *op.cit.*

<sup>192</sup> *Ibid.*

<sup>193</sup> COSLIN, *Les conduites à risques à l'adolescence*, Armand Colin, Cursus, Paris, 2003, pp.2-15.

<sup>194</sup> MICHEL, Gregory, *op.cit.*

*« Le jeune est parfois dans une volonté obsessionnelle d'être identifié comme « existant » et donc de créer autour de ceux qui lui tiennent à cœur, ses parents surtout, un déplacement des routines familiales pour provoquer une reconnaissance de soi qui ne doive plus rien aux pesanteurs affectives. La provocation de son entourage par la déprime, la violence, le repli sur soi ou les conduites à risque, au-delà de la souffrance que traduisent ces comportements, sont des manières de tester l'amour des autres (...) et de s'assurer de la valeur de son existence aux yeux des autres. »<sup>195</sup>*

Les comportements à risque sont à comprendre ici comme une recherche incessante d'existence pour le jeune.

Prendre des risques c'est remettre en question le monde des adultes et la société tout en questionnant sa place dans ces mondes. L'adolescent cherche des limites, physiques et psychologiques concrètes pour structurer sa vie.<sup>196</sup> Ces limites et structures étaient définies par la société et les grandes institutions comme l'Eglise, aujourd'hui l'homme est laissé seul face à ses doutes.<sup>197</sup>

Les conduites à risque peuvent mener le jeune à s'octroyer une renaissance symbolique. Pour pouvoir renaître, une mort symbolique doit être préalable. Dans cette mort symbolique on peut retrouver des comportements à risque. Aller au plus près de la mort et revenir permet au jeune de comprendre ses limites corporelles et psychiques ainsi que de s'octroyer de la valeur et enfin pouvoir prendre son destin en main.<sup>198</sup>

Malheureusement certains jeunes ne reviennent pas de cette mort, car la place laissée au hasard dans les pratiques, fut trop grande.

De nombreuses variations peuvent être remarquées dans les conduites à risque choisies par les jeunes. Allant de la conduite d'objet de locomotion dangereuse aux pratiques sexuelles non protégées en passant par la drogue, la cigarette et l'alcool.

Ces comportements peuvent donc être comparés à des rites de passage qui permettent aux jeunes de s'auto-structurer. Il n'y a néanmoins aucune régulation de ces pratiques et les adolescents ne passent pas d'un statut à un autre ou alors celle-ci est mineure (entrée dans un groupe de pairs). Avec le manque de rites qui se fait ressentir dans le

---

<sup>195</sup> LE BRETON, David, *op.cit.*, p.58.

<sup>196</sup> HACHET, Pascal, *op.cit.*

<sup>197</sup> MICHEL, Gregory, *op.cit.*

<sup>198</sup> HACHET, Pascal, *op.cit.*

postmodernisme, les jeunes se construisent de nouvelles structures pouvant leur imposer des limites, des passages voire une renaissance.

Les rites existent depuis l'homme et dans toutes les sociétés. Inconsciemment le jeune reconstruit des rites avec le contexte dans lequel il se trouve.

Ces pratiques sont majoritairement ponctuelles et pourraient représenter une certaine phase de la structure des rites de passage d'A. van Gennep. Si ces rites de passage arbitraires et les conduites à risque sont vues globalement, il est possible d'y voir certaines épreuves permettant au jeune de passer d'un statut à un autre, cela devient alors des rites de passage.

Le corps du jeune peut également être vu comme un objet transitionnel, qui, par la mise en situations risquées, lui permet de donner un sens à sa vie.<sup>199</sup>

Gregory Michel affirme, dans un interview donné au Figaro<sup>200</sup>, que les jeunes se rendent compte du danger et des risques encourus dans leurs pratiques. Pour les adolescents, ces risques sont le but de ces pratiques, ils veulent les surmonter. Plus l'interdit sera présent, plus l'envie voire le besoin de surmonter cet interdit sera grand.

L'important serait, selon Gregory Michel, de rendre ce besoin de prise de risque positif, grâce à un encadrement et à des propositions, de la part des adultes et de la société, d'activités permettant la traversée du danger par les jeunes.

Il est évident qu'il faut rester prudent avec l'utilisation du terme rite de passage. Bien souvent cette dénomination est utilisée à tort et à travers pour tout. Certains auteurs, comme J. Gendreau, en viennent à se demander si, dans le contexte actuel, ce concept ne serait pas désuet ou inapproprié.<sup>201</sup>

En reprenant la proposition de Gregory Michel de construire un encadrement pour les jeunes leur permettant d'effectuer ces rites en toute sécurité, nous entrons dans une réelle solution actuelle. L'importance de cette solution pour le système scolaire pourrait être de premier ordre.

---

<sup>199</sup> LE BRETON, David *op.cit.*, p.62.

<sup>200</sup> HUGUES, Bastien, « Des jeux violents comme rites de passage », dans *Le Figaro*, interview de Gregory Michel, 1/12/2008.

<sup>201</sup> GENDREAU, Joël, *op.cit.*

### 1.1. Les drogues : rite de passage pour l'intégration au groupe de pairs

La consommation de drogues à l'adolescence est un bel exemple d'une pratique qui peut représenter une phase de la structure des rites de passage d'A. van Gennep, l'agrégation. L'expérimentation de la drogue chez les adolescents vaut pour plus de la moitié d'entre eux.

Bien qu'interdite dans notre pays, la consommation de drogue continue chez les jeunes. Notons que bien souvent leurs pratiques s'estompent jusqu'à s'arrêter deux ans après leur première expérience.<sup>202</sup>

Les drogues sont un fléau de la société contemporaine, néanmoins il ne faut pas oublier que l'utilisation de substances est constatée depuis de nombreux siècles.<sup>203</sup>

Dans le contexte de la conduite à risque, l'adolescent se lance dans la consommation de drogue pour se prouver qu'il peut lutter contre la dépendance et légitimer son indépendance, son autonomie. Souvent cette expérimentation veut s'opposer aux règles imposées par les parents et se distancier d'eux. Comme un voyage, l'adolescent sort de lui-même, il veut exister. Cette consommation peut se révéler n'être qu'une opposition au monde adulte et aux normes.<sup>204</sup>

Delphine Deladriere, dans son mémoire, met en avant le corps de l'adolescent dans la prise de drogue. Étant dans un corps en évolution qui lui fait revoir sa vie et son avenir, la drogue peut devenir le moyen de dire au monde sa difficulté à être et même parfois son sentiment dépressif.<sup>205</sup>

L'opposition à la société par la transgression de ses lois via la prise de drogue peut également être mise en avant. La transgression est inhérente à la prise de risque. La prise de drogue est aisément assimilable à la transgression par l'illégalité de sa consommation. Encore une fois l'adolescent va rompre ses liens familiaux pour affirmer son autonomie.<sup>206</sup>

---

<sup>202</sup> MICHEL, Gregory, *op.cit.* pp. 144-147.

<sup>203</sup> COSLIN, Pierre G., *op.cit.*, p.132.

<sup>204</sup> MICHEL, Gregory, *op.cit.*

<sup>205</sup> DELADRIERE, Delphine, *L'adolescence : un terrain favorable pour une première expérience avec la drogue* (mémoire), promoteur Jean KINABLE, Université catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve, 1997, pp.90-91.

<sup>206</sup> ID, *op.cit.*, p.99.

Voulant se détacher de ses parents, l'adolescent va prendre à cœur l'opinion de ses pairs. Dans son entourage se trouve, bien souvent, un consommateur occasionnel de cannabis. Le cannabis est une drogue qui se fume en groupe, le phénomène mimétique se met alors assez rapidement en place. Les novices imitent les connaisseurs du groupe. Un refus de fumer, de participer entrainerait un refus d'intégration du nouveau dans le groupe de pairs. La drogue fonctionne ici comme un moyen de sociabilisation dans un groupe.

La dépendance est en premier lieu celle du groupe de pairs auxquels on s'identifie et qui, par le biais de l'image qu'ils ont de moi, me valorisent dans un espace autre que celui de la société et du milieu familial. Une fois cette dépendance du groupe établie, le jeune va avoir besoin d'officialiser son intégration dans ledit groupe.<sup>207</sup>

La consommation de drogue prend alors une fonction d'intégration. Puisque souvent collective, la consommation peut faire écho au phénomène de commensalité d'A. van Gennep. Ce phénomène est le fait que manger et/ou boire mène à une union transitoire. Ici, nous substituons le terme manger et boire à fumer du cannabis. La consommation de drogue est le reflet de la phase d'agrégation, une fois l'expérimentation accomplie, le jeune fait partie intégrante du groupe de pairs.<sup>208</sup> Le jeune entre dans une communauté qui a un savoir et un savoir-faire à transmettre au nouvel arrivé.<sup>209</sup>

### 1.2. *Le rapport à la sexualité des jeunes: un passage vers le monde adulte*

Depuis le postmodernisme, la sexualité chez les adolescents prend un nouveau sens. La sexualité devient une part du développement que l'adolescent doit effectuer lors de cette période de vie. La première relation sexuelle prend une nouvelle importance puisqu'elle participe au passage du jeune vers un état adulte en ce qui concerne sa sexualité.<sup>210</sup>

Il est important de prendre en compte que le jeune n'est pas du tout accompagné, dans

---

<sup>207</sup> COSLIN, Pierre G., *op.cit.*, p.151.

<sup>208</sup> PLUMEREL, Céline, *La consommation de drogues douces chez les adolescents ; un rite de passage ?* (Mémoire), promoteur Léandre NSHIMIRIMANA, Université catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve, 2003, pp.74-75.

<sup>209</sup> MICHEL, Gregory, *op.cit.*, p.145.

<sup>210</sup> HEBERT Martine, FERNET Mylène et BLAIS Martin (sous la dir.), *Le développement sexuel et psychosocial de l'enfant et de l'adolescent*, De Boeck supérieur, Troubles du développement psychologique et des apprentissages, Paris, 2017, pp.40-41.

nos sociétés, dans son initiation sexuelle.<sup>211</sup>

Actuellement le premier rapport sexuel est toujours considéré comme étant un premier pas vers l'âge adulte, un cap important de l'enfance vers la vie mature et sexuellement responsable.<sup>212</sup>

Comme pour la consommation de drogue, la première relation sexuelle peut être appelée par le mimétisme des pairs. Pour « faire comme les autres », des jeunes gens se jettent dans des relations sexuelles non protégées et pas entièrement consenties.<sup>213</sup> La relation sexuelle devient un rite d'initiation à une nouvelle fonction de l'âge adulte, la sexualité. Ce rite se fait alors sans initiateur et sans demande spécifique de la part du novice étant donné que l'apparition de sa sexualité s'impose à lui. Le manque d'initiateur met en lumière des pratiques non conscientisées. L'éducation sexuelle permettrait aux jeunes de se situer dans leur sexualité et de comprendre les enjeux et les protections adéquates.

Les grossesses prématurées chez les adolescentes peuvent également faire partie de ce besoin d'autonomie et d'indépendance de la jeune fille. La jeune fille affirme son indépendance en devenant, comme sa mère, une maman. Certains refus de contraception, en connaissance de cause, peuvent en être le signe inconscient.<sup>214</sup>

Les jeunes ont souvent beaucoup de mal à mettre en mots leurs relations sexuelles et ils s'en remettent bien trop souvent à leur partenaire pour savoir ce qu'il faut faire, aussi bien pour les garçons que pour les filles. Les deux sexes sont donc dans un refus de savoir, de parler, ils se laissent faire. Dans cette vision nous sommes dans une situation à risque s'il n'y a pas de contraception ou de protection.<sup>215</sup>

## 2. *L'espace du net comme un nouvel espace potentiel*

Le XXI<sup>ème</sup> siècle est le théâtre d'une nouvelle génération d'adolescents connectée. Les écrans, les téléphones portables, les réseaux sociaux sont devenus des éléments inséparables des adolescents d'aujourd'hui et inséparable de la société. Nous avons vu que l'image, au postmodernisme, devient une des valeurs principales de cette

---

<sup>211</sup> AMADO-LEVY-VALENSY, Eliane, BARNACHON, Pierre et LERBERT George (e.a.), *Vie sexuelle des adolescents*, Edition Universitaires, Sexologie, Paris, 1972, p. 136.

<sup>212</sup> *Ibid.*, p.144.

<sup>213</sup> BIRRAUX Marc (coll.), *L'amour de 12 à 17 ans*, Casterman, L'école des parents, Tournai, 1982, p.149.

<sup>214</sup> GAVAGE, Catherine, *L'éducation sexuelle chez les adolescents : la grossesse, l'I.V.G. et les MST comme enjeux éducatifs* (mémoire), promoteur Eric BARUFFOL, Université catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve, 2000, p.31.

<sup>215</sup> AMADO-LEVY-VALENSY, Eliane, BARNACHON, Pierre et LERBERT George (e.a.), *op.cit.*, pp. 124-127.

époque.

En manque de repères, de structure et de reconnaissance de leur évolution par la société, les adolescents vont trouver dans le monde virtuel un lieu de reconnaissance et de valorisation. Il est important d'insister sur le fait que le virtuel devient un élément constitutif de l'adolescence. Le monde virtuel accompagne le jeune dans ses découvertes du monde social, culturel et de lui-même.<sup>216</sup> Peut-on, dès lors, considérer le monde virtuel comme un espace de rite de passage pour les adolescents, un espace potentiel ? Nous allons tenter de répondre à cette question.

Les jeunes sont plongés dans une culture des écrans ce qui engendre des repères différents pour cette génération. À travers les jeux en réseaux et les réseaux sociaux, les jeunes vont jouer avec leurs identités, leurs images de soi. Que ce soit dans les jeux en ligne ou les réseaux sociaux, les adolescents vont être face à beaucoup d'images d'eux-mêmes. Les jeunes, au lieu de s'identifier à ces images, vont les utiliser comme un test d'une de leurs personnalités en pleine mutation.

Dans les jeux en ligne, un adolescent peut se créer des avatars, des personnalités et en changer quand bon lui semble. Toutes les facettes de sa personnalité, de son identité peuvent être représentées dans ces avatars.

Les réseaux sociaux, eux-aussi, permettent la diversité des identités affichées sur la toile. Les adolescents se montrent de façons différentes et vont attendre les « commentaires », des réactions de leurs amis de réseau pour obtenir leurs avis sur cette personnalité.

Les identités des jeunes sont donc en flottement dans divers tests dans le monde virtuel. Au moment de privilégier une de ses personnalités, c'est le collectif présent sur les réseaux qui tranchera. Avant l'arrivée de ces technologies, les proches, apportaient leurs avis et aidaient au choix la personnalité qui correspondait le mieux à la personne.<sup>217</sup>

Philippe Van Meerbeeck, dans le rapport de la SeGEC d'une conférence à l'université d'été de Louvain-la-Neuve en 2016, exprime les problèmes des jeunes à l'identification narcissique. Autrefois le jeune s'examinait dans le miroir et se voyait,

---

<sup>216</sup> GOLZAN, Angélique, *L'adolescent face à Facebook, Enjeux de la virtualité*, In Press, Pandora, Paris, 2016, pp. 56-78.

<sup>217</sup> MORO, Marie Rose (sous la dir.), *Troubles à l'adolescence dans un monde en changement, Comprendre et soigner*, Armand Colin, Paris, 2012, pp.63-65.

se construisait une image de lui-même. Aujourd'hui l'image du jeune est mise sur les réseaux sociaux et l'image de lui deviendra ce que l'autre lui renvoie de son image.<sup>218</sup>

Nous venons de voir que les adolescents construisent leur identité dans deux domaines virtuels : les jeux en réseaux et les réseaux sociaux, dont le magnat est, aujourd'hui, Facebook. Ces deux éléments peuvent représenter des espaces de rites de passage pour les adolescents.

### 2.1. *Les jeux en réseaux : un rite de passage ?*

Dans l'ouvrage de Serge Tisseron « *L'enfant au risque du virtuel* »<sup>219</sup>, les jeux en réseaux sont considérés comme un rite de passage adolescent. Ces jeux sont placés, par les adolescents, dans un processus de reconnaissance de leur individualité et de leur identité. De plus, les jeux leur apportent une valorisation individuelle ce qui est, selon Marie Rose Moro, dans son ouvrage « *L'adolescent créatif face aux malaises de la société* »<sup>220</sup>, une solution trouvée par les jeunes pour combler le manque de structure spatio-temporelle de leur adolescence.<sup>221</sup>

Les jeunes peuvent, dans le monde virtuel, utiliser les jeux en réseau comme un espace potentiel au sens de ce qu'entend Winnicott.

*« Là où se rencontrent confiance et fiabilité, il y a un espace potentiel, espace qui peut devenir une aire infinie de séparation, espace que le bébé, l'enfant, l'adolescent, l'adulte peuvent remplir créativement en jouant, ce qui deviendra ultérieurement l'utilisation heureuse de l'héritage culturel. »*<sup>222</sup>.

Le monde virtuel devient un espace de signification et un espace symbolique où créer son identité sur base de cette valorisation, de la reconnaissance de la place de cette identité et de l'existence même de cette identité.<sup>223</sup>

Winnicott définit un espace potentiel comme un espace qui nous permet de se sentir libre et de se déplacer vers l'autonomie qui n'est ni en dehors de l'espace réel ni en son

---

<sup>218</sup> VAN MEERBEECK, Philippe, *Quel Rapport à l'autre à l'adolescence ? La violence et le sacré*, transcription de la conférence par le service d'étude du SeGEC, Université d'été, Louvain-la-Neuve, 19 août 2016, p. 4.

<sup>219</sup> TISSERON, Serge, *L'enfant au risque du virtuel*, Dunod, Inconscient et culture, Paris, 2006, pp.170-171

<sup>220</sup> MORO, Rose (sous la dir.), *op.cit.*, 2012, pp.63-65.

<sup>221</sup> *Ibid.*

<sup>222</sup> WINNICOTT, Donald, *Jeu et réalité : espace potentiel*, trad. De l'anglais par Claude Monod, Gallimard, Connaissance de l'inconscient, Paris, 1990, p.150.

<sup>223</sup> *Ibid.*

sein. Pour accéder à cet espace qui est pour nous le monde virtuel il est important de prendre en compte l'objet transitionnel qui sera l'ordinateur ou le téléphone portable. Basé sur les écrits de Winnicott nous définirons l'objet transitionnel :

*« (...) objet qui acquiert une importance vitale, (...). C'est une défense contre l'angoisse, en particulier contre l'angoisse de type dépressif. (...) L'objet est voué à un désintéressement progressif. Il n'est pas oublié (...) mais il se répand dans le domaine culturel tout entier. »<sup>224</sup>.*

Cet objet permet une transition entre deux états selon Winnicott, d'où la dénomination d'objet transitionnel.<sup>225</sup> Le jeune, grâce à l'objet transitionnel ordinateur dans un espace potentiel, va vers une autonomie, vers son indépendance et vers la construction de son identité. L'ordinateur serait alors l'objet transitionnel permettant l'accès au monde virtuel, l'espace potentiel.<sup>226</sup>

Ce qui constitue le premier pas des jeux en réseaux est bien la création d'un avatar. Cet avatar, bien souvent, se veut être le miroir des désirs, d'une partie de la personnalité peu mise en avant. Le créateur de cet avatar peut alors choisir de se créer un espace potentiel, dans lequel, ses désirs, ses origines, ses orientations sexuelles, peuvent être exprimées en toute sécurité grâce à l'anonymat de ces jeux. Certaines parties de notre personnalité, peu valorisées, ou peu développées dans la vie d'un homme peuvent alors, dans les jeux en réseaux, prendre une place aussi importante que voulue.<sup>227</sup>

Les espaces virtuels ne se réduisent pas à des espaces de fiction. Chacun peut choisir que l'espace virtuel dans lequel il se trouve reste imaginaire, ou le mène vers le réel. Le virtuel est un espace qui permet l'accès aussi bien à la réalité qu'à l'imaginaire ainsi qu'aux deux à la fois. Des rencontres réelles peuvent se faire sur des jeux en réseaux.<sup>228</sup>

L'adolescent peut, dans cet espace potentiel, mettre en scène sa personnalité en toute sécurité grâce à l'anonymat. Il peut mettre en avant une partie plus fragile, peut-être pas encore totalement assumée de son identité qu'il se construit à cette période-là de sa vie.

---

<sup>224</sup> WINNICOTT, Donald, *op.cit.*, pp. 11-13.

<sup>225</sup> WINNICOTT, Donald, *op.cit.*, pp. 6-11.

<sup>226</sup> WINNICOTT, Donald, *op.cit.*, pp. 147-152.

<sup>227</sup> TISSERON, Serge, *Virtual, mon amour, penser, aimer, souffrir à l'ère des nouvelles technologies*, Albin Michel, Paris, 2008, pp.205-210

<sup>228</sup> TISSERON, Serge, *op.cit.*, 2008, pp.147-189.

Dans cette optique l'espace virtuel peut devenir un espace symbolique de rites de passage pour les adolescents.

Ce qui importe, principalement, c'est le terme de « jeux ». Le jeu est repris par Winnicott comme un espace permettant la quête de soi, le développement de sa personnalité.

*« Cette aire où l'on joue n'est pas la réalité psychique interne. Elle est en dehors de l'individu, mais elle n'appartient pas non plus au monde extérieur. (...) Jouer implique la confiance et appartient à l'espace potentiel (...). »<sup>229</sup>.*

*« C'est en jouant et seulement en jouant, que l'individu, enfant ou adulte est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité toute entière. C'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi. »<sup>230</sup>.*

En cela les jeux en réseau deviennent un espace où le jeune peut se construire, construire des étapes dans le développement de sa personnalité et de l'adulte en devenir, qu'il est.

## 2.2. Facebook et les réseaux sociaux : un espace symbolique de structuration ?

Les réseaux sociaux, majoritairement utilisés dans un but de communication, permettent à l'adolescent de s'exprimer dans un espace plus sécurisé. Il peut se confier à ses amis sans devoir impliquer son corps, être face à face. S'exprimer devient plus aisé pour l'adolescent quand son corps, en transformation, n'est pas mis en première ligne.<sup>231</sup>

Ce qui importe dans ce point, est de comprendre si les réseaux sociaux se développent comme un terrain fertile aux rites de passage ? Est-ce devenu un espace symbolique où les jeunes créent des rites, positifs ou négatifs ?

Les réseaux sociaux peuvent devenir pour les jeunes un moyen de s'émanciper de la tutelle parentale. Pouvoir communiquer à distance, quand ils le veulent, leur permet de créer leur vie sans que leurs parents ne puissent avoir du contrôle sur ce qui est dit et quand il est dit. Pouvoir aller sur les réseaux via son propre ordinateur ou son

---

<sup>229</sup> WINNICOTT, Donald, *op.cit.*, p.73.

<sup>230</sup> *Ibid.*, p. 76.

<sup>231</sup> VALLEE, Elodie, *Passado.be : un dispositif clinique pour adolescent sur internet* (Mémoire), promoteur Jean-Luc BRACKELAIRE et Christophe JANSSEN, Université catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve, 2014, pp.22-23.

propre GSM devient un symbole de l'émancipation de l'adolescent.<sup>232</sup>

En reprenant Winnicott<sup>233</sup>, cité dans le point précédent, le GSM et l'ordinateur deviennent des objets transitionnels pour l'enfant lui octroyant de l'indépendance pour entrer dans le monde des adolescents, en vue de devenir un adulte. Un objet transitionnel est pour un enfant un objet sur lequel il projette une sécurité, une présence rassurante (la mère) dans un objet pour pouvoir évoluer. L'idée reste pour les adolescents<sup>234</sup>.

Facebook, grand leader des réseaux sociaux, devient un lieu de construction identitaire. En ce sens Angélique Gozlan, dans son ouvrage « *L'adolescent face à Facebook* »<sup>235</sup>, met en place une théorie selon laquelle Facebook pourrait représenter un nouveau rite de passage.

L'auteure se base sur le fait que Facebook, avant sa notoriété mondiale, fut un réel rite de passage pour les jeunes qui entraient à l'université. Les jeunes s'inscrivaient en tant qu'étudiants de l'université et non plus en tant qu'étudiants des écoles secondaires. Bien que le site ait évolué, l'auteure maintient que l'inscription et la vie sur ce site peuvent créer des rites de passage contemporains pour les adolescents.

A. Gozlan se base sur la théorie des rites de passage d'A. van Gennep et trois phases : préliminaire, liminaire et postliminaire.<sup>236</sup>

La phase préliminaire est la phase de séparation pour A. van Gennep. Cette phase est assimilée à l'inscription sur le site. Lors de cette inscription, le jeune se détache du monde de l'enfance, prend de l'indépendance. Le jeune se coupe de sa vie essentiellement familiale pour entrer dans le monde de ses pairs. Pour devenir actif sur le site, l'adolescent va devoir se créer un profil. Ce profil est la création d'un masque social pour pouvoir entrer dans ce monde social et se détacher de son cercle familial. L'adolescent entre dans le monde virtuel où il devra être seul face aux autres, à la sociabilité spécifique de Facebook.

La phase liminaire est le temps de la vie dans le réseau. Le jeune est dans la vie virtuelle mais il va se retrouver seul face aux autres. Il va devoir affronter, seul, des brimades, des moqueries, des « commentaires » désobligeants. La phase liminaire est

---

<sup>232</sup> METTON-GAYON, *Les adolescents, leur téléphone et Internet « Tu viens sur MSN ? »*, L'Harmattan, Débats jeunesse, Paris, 2009, pp.36-38.

<sup>233</sup> WINNICOTT, Donald, *op.cit.*, pp. 7-10.

<sup>234</sup> *Ibid.*

<sup>235</sup> GOZLAN, Angélique, *op.cit.*, pp.220-229.

<sup>236</sup> *Ibid.*

l'affrontement de ces réflexions sur le réseau. Cette phase entre en lien avec une mort symbolique qui donnera lieu à une renaissance, elle aussi symbolique.

La phase postliminaire est la phase d'acceptation et de renaissance. Brimé, l'adolescent renaît, dans l'acceptation et devient partie prenante de la collectivité qui le reconnaît en tant que pair. L'adolescent peut alors commencer à répondre à la question de son identité.<sup>237</sup>

Dans cette optique, Facebook devient le lieu de toutes les étapes structurant les rites de passage. Dans cet espace virtuel, les jeunes vont pouvoir se découvrir et pas à pas, cachés derrière leurs écrans, accepter ce et ceux qu'ils sont, devenir adultes.

### 2.3. *YouTube : le partage de nos vies*

YouTube, étant une des plateformes publiques de partage les plus connues sur internet, ne peut pas échapper à notre analyse. Prisée par les jeunes pour regarder ou créer une chaîne, s'exprimer, présenter des produits, prodiguer des conseils ou encore construire des vidéos distrayantes.

À l'opposé des jeux en réseaux et de leurs avatars, plus en relation avec les réseaux sociaux, YouTube et les youtubeurs se dévoilent publiquement. Dans ce dévoilement public, le youtubeur entre dans une sphère d'incertitude et de risque face aux spectateurs de sa performance virtuelle.

Sur cette plateforme de partage de vidéos, il n'y a pas que des youtubeurs ayant réfléchi leur publication. Certaines personnes se retrouvent, sans le vouloir, sans l'avoir réfléchi, sur cette plateforme. Dans cette situation les risques liés à cette « médiatisation » sont importants à cause de l'exposition à un nombre de personnes, souvent mal estimé.<sup>238</sup>

L'exposition sur YouTube, dépasse l'exposition sur Facebook. Les jeunes sont en recherche d'une reconnaissance. Facebook leur propose celle de leurs pairs, de leurs amis. YouTube, quant à lui, leur propose une reconnaissance beaucoup plus large, dont ils n'ont parfois pas idée. Quiconque peut voir ce qui est posté sur YouTube car celui-ci est un espace public. On reconnaît là la volonté de se socialiser, de se faire connaître

---

<sup>237</sup> *Ibid.*

<sup>238</sup> MARQUET, Jacques et JANSSEN, Christophe (sous la dir.), *Lien social et internet dans l'espace privé*, Académia, L'Harmattan, Louvain-la-Neuve, 2012, pp. 20-28.

et reconnaître, de se construire grâce au regard des autres. Le Youtubeur peut se servir de cette plateforme comme d'un journal intime public, un lieu d'expression de soi.<sup>239</sup>

Hasna Benabbas propose la comparaison des chaînes beauté sur YouTube avec un blog, celui-ci également en comparaison avec le journal intime. Dans cette optique, une vidéo YouTube devient un fragment personnel de l'expression du jeune. En ce sens, cette plateforme de partage entre en corrélation avec les rites de passage et la construction de l'identité à l'adolescence. Par la recherche de la reconnaissance des pairs, l'affirmation d'une passion ou simplement de son expressivité, l'adolescent crée un passage pour être reconnu comme un adulte, talentueux, capable. Créer une chaîne est aussi entrer dans la communauté des Youtubeurs.<sup>240</sup>

Selon Serge Tisseron, cité par Jacques Marquet et Christophe Janssen<sup>241</sup>, ce qui est mis en exergue par la présence notoire des jeunes sur internet est le besoin d'« extimité ». L'« extimité » est définie comme :

*« (...) le mouvement qui pousse chacun à mettre en avant une partie intime de sa vie, aussi bien physique que psychique. (...) Elle consiste dans le désir de communiquer sur son monde intérieur. Le désir d'« extimité » est en fait au service de la création d'une intimité plus riche. »*

Ce besoin d'« extimité » pourrait être l'explication de cette expression, des adolescents, sur YouTube. Dans une optique de construction personnelle, d'enrichissement, les adolescents sortent de leur sphère privée pour s'exposer au grand public.

#### 2.4. Les dérives potentielles

L'espace virtuel offre un large éventail d'opportunités, de découvertes et de possibilités d'autonomie pour le jeune. Néanmoins si l'utilisation de cet outil devient trop extrême il peut y avoir des dérives qui peuvent entraver le développement de l'adolescent.

---

<sup>239</sup> BENABBAS, Hasna, *Les chaînes de beauté YouTube, description d'un phénomène sociétal auprès des adolescents et des jeunes adultes* (mémoire), promoteur Christophe JANSSEN, Université catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve, 2015, pp.16-17.

<sup>240</sup> *Ibid.*

<sup>241</sup> MARQUET, Jacques et JANSSEN, Christophe (sous la dir.), *op.cit.*,

Si le monde virtuel n'est pas utilisé comme un espace potentiel de signification, il peut y avoir des dérives importantes. Le jeune peut faire du jeu en réseau, au travers de son avatar, son partenaire prioritaire d'interaction avec le monde. Cela peut conduire à l'isolement du jeune dans le monde virtuel. Le jeu virtuel devient alors la réalité du monde pour l'adolescent frustré par le monde réel.<sup>242</sup>

Dans des cas plus importants, le jeune peut subir ou être l'acteur de cyberviolence. Étant donné que les réseaux sociaux sont devenus des endroits où les jeunes doivent être, car leur permettant d'exister socialement, ils ne peuvent pas se permettre de ne pas être présents sur les réseaux.<sup>243</sup> La cyberviolence peut facilement devenir du cyberharcèlement.<sup>244</sup> Le jeune peut devenir dépendant de ce pouvoir que lui octroie l'anonymat des réseaux sociaux et se croire être un être tout puissant, choisissant de faire le bien ou le mal.

Ces considérations relèvent de cas extrêmes et ne sont pas des généralités. Il est important de connaître ces risques tout en gardant à l'esprit les bienfaits de ces nouvelles technologies.

### 3. Deux exemples de rites de passage « sauvages »

#### 3.1. Les défis sur le net

De nombreux articles relatent les défis que se lancent les jeunes au travers de vidéos. Pour cet exemple nous nous baserons sur un article de la RTBF : « *Les défis sur le net la version narcissique du rite de passage* »<sup>245</sup>. Dans tous les pays, des jeunes se livrent à des défis filmés, de plus en plus risqués, passant du seau d'eau glacée qu'ils se jettent dessus, à la cannelle vomitive jusqu'à la compétition d'ivresse. Voulant toujours répondre présents aux défis lancés par leurs pairs, les jeunes se mettent dans des situations dangereuses.

---

<sup>242</sup> VALLEE, Elodie, *op.cit.*

<sup>243</sup> MORO, Marie Rose (sous la dir.), *L'adolescent créatif face aux malaises de la société*, Armand Colin, Paris, 2015, p.113.

<sup>244</sup> BLAYA, Catherine, *Les ados dans le cyberspace, Prise de risque et cyberviolence*, De Boeck, Pédagogies en développement, Bruxelles, 2013, pp. 49-56.

<sup>245</sup> AFP, « Les défis sur le net la version narcissique du rite de passage », dans RTBF, août 2014, url : [https://www.rtbef.be/info/insolites/detail\\_les-defis-sur-internet-la-version-narcissique-du-rite-de-passage?id=8337503](https://www.rtbef.be/info/insolites/detail_les-defis-sur-internet-la-version-narcissique-du-rite-de-passage?id=8337503), dernière consultation le 19 mars 2018.

Le corps est majoritairement mis en action dans ces challenges. Michael Stora<sup>246</sup> met en avant, dans l'article de la RTBF, que les adolescents, en se créant de nouveaux rites vont marquer leur corps pour s'exprimer. L'atteinte du corps est, dit Michael Stora, le dernier stade de l'expression, plus précisément celle de l'adolescent. Pour exister, le corps doit souffrir. La participation à ces défis sur le net est une bonne excuse pour cela.

Les défis sont toujours relevés. Pourquoi ? Le besoin d'intégration dans le groupe de pairs et le besoin de reconnaissance sont les principaux acteurs de cette escalade de défis. Des morts peuvent être recensés à l'heure d'aujourd'hui.

Pour se créer des nouveaux rites, les adolescents transforment les nouvelles attitudes présentes sur le net selon leurs besoins d'étapes, de reconnaissance. Ces défis proviennent, au départ, d'un simple concours du plus grand nombre de marshmallows placés dans la bouche. Cette échelle des risques met en avant le besoin que les jeunes ont de se fabriquer de nouveaux rites de passage.

### 3.2. *Le binge-drinking*

Le binge-drinking se définit comme étant le fait de boire beaucoup mais de façon occasionnelle, souvent pour des raisons festives. L'important est, grâce à l'alcool, de monter rapidement en intensité lors d'une soirée. Ce phénomène est très présent chez les jeunes entre dix-huit et vingt-cinq ans. Souvent les soirées sont ritualisées et le phénomène du binge-drinking devient un rite de cette soirée.

Pour étayer notre exemple nous nous baserons sur l'article de Raphaël Cuffolo et de Joël Brée « *Le rite du binge-drinking chez les jeunes adultes : De la pratique à la représentation* »<sup>247</sup>

Ces soirées peuvent être considérées comme une étape par laquelle tout jeune adulte, adolescent se doit de passer pour intégrer une communauté, majoritairement constituée d'étudiants, de jeunes adultes (ou de vieux adolescents ?).

La soirée a souvent plusieurs étapes. Elle commence par un pré-soirée, dans un

---

<sup>246</sup> Psychologue et psychanalyste, cofondateur de l'Observatoire des Mondes Numériques en Sciences Humaines (OMNSH). Depuis fin 2008 il dirige la cellule psychologique pour Skyrock.com. Informations trouvées sur : OMNSH, *Michael Stora*, 2013, url : <http://www.omnsh.org/michael.stora>, dernière consultation le 9 avril 2018.

<sup>247</sup> CUFFOLO Raphaël et Joël BREE. *Le rite du binge-drinking chez les jeunes adultes : De la pratique à la représentation*. Article édité pour la Conférence du 32<sup>ème</sup> Congrès International de l'Association Française du Marketing, Lyon, mai 2016, url : [https://www.afm-marketing.com/fr/system/files/publications/20160422110506\\_CUFFOLO\\_BREE.pdf](https://www.afm-marketing.com/fr/system/files/publications/20160422110506_CUFFOLO_BREE.pdf), dernière consultation le 9 avril 2018.

appartement, dans une maison. Elle se poursuit dehors, dans une boîte de nuit ou dans un bar. Parfois, les participants reviennent dans un appartement pour finir la soirée au calme. Dès l'arrivée de chaque participant, la tradition dans certains groupes de jeunes est de boire un verre d'alcool pur, un shooter avant de pouvoir prendre place dans la pré-soirée. La ritualisation se fait à travers de l'ingurgitation d'alcool, en grande quantité souvent.

Les jeunes font la fête, ce n'est pas une nouvelle information, les dérives et la ritualisation de celles-ci par l'objet de l'alcool est assez récent.

Dans la lignée de ces rites « sauvages », on peut faire un lien entre le binge-drinking et la question des baptêmes estudiantins et des dérives (beuveries, humiliations, perte de contrôle, impact psychologique), qui y sont liées.<sup>248</sup> Malgré les dérives il y a une grande ritualisation des étapes du baptême incluant une mort symbolique et une renaissance. Céline Plumerel conçoit le baptême comme un rite initiatique contenant les deux éléments, cités ci-dessus.<sup>249</sup>

#### 4. *Les arts comme moyen de scansion de la vie adolescente*

##### 4.1. *Le rock ou la figure de proue d'une musique émancipatrice pour la jeunesse*

Pour l'analyse des arts, nous prenons comme point de départ le rock. Le rock, ayant été, il y a une vingtaine d'années, le courant musical des jeunes par excellence, s'essouffle quelque peu. Nous allons, néanmoins nous baser sur cette influence pour parler de la musique des jeunes et de sa mutation en rite, en étape de l'adolescence.

Le rock, dans nos sociétés des années nonante, était pour les jeunes une voie permettant de se désolidariser de ses parents. Ce genre musical est contestataire et permet alors au jeune de s'affirmer en tant qu'adulte faisant ses propres choix et ayant son propre avis, différent de celui de ses parents. Les médias ont participé à la conception du rock comme faisant partie d'une culture spécifique à la jeunesse. S'opposant à la culture adulte, ce genre musical permet de mettre en exergue les volontés contestataires des

---

<sup>248</sup> MASUY, Mélanie, *Adolescence, rites de passage et postmodernité : la question du lien à l'autre* (mémoire), promoteur Philippe VAN MEERBEECK et Xavier RENDERS, Université catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve, 1999, pp. 55-56.

<sup>249</sup> PLUMEREL, Céline, *La consommation de drogues douces chez les adolescents : un rite de passage ?* (mémoire), promoteur Laurent NSHIMIRIMANA, Université catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve, 2003, pp.71-72.

jeunes, leur individualité et leur existence dans la société entrant dans le postmodernisme.<sup>250</sup>

Pierre Mayol dans son ouvrage, « *Les Enfants de la liberté* »<sup>251</sup> affirme que le rock, à cette époque, devient :

« (...) la figure de proue de l'émancipation des contrôles exercés par les adultes sur la vie sentimentale des jeunes, et, dans la foulée, des autres émancipations, scolaires, familiales, ... ».<sup>252</sup>

La prise d'autonomie, d'indépendance et le besoin de se distinguer de sa famille, des normes imposées par le noyau familial ou par la société sont des actes typiques de l'adolescence. La musique, en l'occurrence le rock, devient un outil d'émancipation pour le jeune. La musique peut alors être considérée comme un objet transitionnel pour les adolescents.

#### 4.2. *Le rap : affirmation de soi, dans sa différence*

Le rap est une partie de la culture hip hop. Ce genre musical vient des émigrés, des personnes se sentant « étrangères » dans leur ville et loin de leurs origines. Il est la marque extérieure d'un sentiment de rejet de la société. Dans cette volonté d'exprimer une exclusion il y a également le besoin d'affirmer sa différence.<sup>253</sup>

Au travers de cette affirmation de différence, nous comprenons que cela peut être ritualisé pour les jeunes. Au cœur d'une culture déjà ritualisée, le rap propose une affirmation de différence face à la société, face à la norme ou encore face à sa famille ou son groupe de pairs.<sup>254</sup> Entre volonté d'intégration par la pratique du genre musicale et besoin de se différencier dans une affirmation de soi, une affirmation de son existence par le simple fait de rapper.

Le rap permet une recherche de son identité, de ce qu'on est et de ce en quoi on peut être différent des autres. Une recherche de son rapport au monde, à la société peut aider les jeunes à se trouver, à construire leur identité d'adulte.<sup>255</sup>

---

<sup>250</sup> NEYRAND, Gérard, *La culture de vos ados*, Edition Fleurus, Le métier des parents, Paris, 2002, pp.88-93.

<sup>251</sup> MAYOL, Pierre, *Les Enfants de la liberté*, L'Harmattan, Paris, 1997.

<sup>252</sup> *Ibid.*,

<sup>253</sup> MILON, Alain, *L'étranger dans la ville, Du rap au graffiti mural*, Presses Universitaires de France, Sociologie d'aujourd'hui, Paris, 1999, pp. 71-72.

<sup>254</sup> *Ibid.*, p.80.

<sup>255</sup> BOUCHER, Manuel, *Rap expression des lascar, Signification du Rap dans la société française*, L'Harmattan, Paris, 1998, p.200.

L'utilisation de la langue abonde dans le même sens. Le rap s'intègre dans une rupture vis-à-vis du langage. Le rappeur invente son propre langage en rejetant les normes et les structures propres à la langue française. Ce refus de la norme est typique d'un état de crise et se comprend parfaitement dans la crise que vit l'adolescent.<sup>256</sup>

Le rap, étant un genre musical, permet, de ce fait, une montée de l'adolescent sur scène. Oser monter sur scène et rapper devant un public permet au jeune de se valoriser et de s'affirmer. Grâce à cet axe, le jeune peut alors se construire une image positive de lui-même.<sup>257</sup>

Dans cette vision du rap, le jeune peut obtenir une structuration de sa vie, par étapes dans son parcours artistique. Étant un genre musical de l'expression de soi, de son existence et de sa différence le jeune peut y trouver un biais par lequel devenir adulte, en toute sécurité.

#### 4.3. *Le tag comme expression et affirmation sociale de l'adolescent*

Dans ce point nous allons démontrer que le tag, le marquage graphique de rue, peut être un moyen de transaction identitaire pour le jeune. La rue devient alors un espace de transition pour celui-ci. Dans ce cadre, le tag peut devenir pour le jeune un rite de passage dans le sens où cet acte lui permet de s'exprimer, de faire ses choix, ses expériences sociales et lui donne de l'autonomie de manière générale.

Il va être important de comprendre le graff ou le tag comme un moyen d'expression symbolique par sa violence et son efficacité.

Si nous amenons la question du tag et du graff, c'est pour la simple et bonne raison que la grande majorité des personnes effectuant ce type d'acte sont des jeunes entre douze et vingt-cinq ans, ce qui, selon notre étude est exactement dans la période de l'adolescence comme nous l'avons définie précédemment.<sup>258</sup>

Le tag ou le graff se font dans la rue, essentiellement dans des espaces urbains. Dans notre société nous distinguons deux types d'espace : les secteurs d'activités et les milieux de vie. L'un est le reflet d'un pouvoir mis en place et structurant la société alors que l'autre est le lieu d'une expression plus privée et individualisée. Dans cette dualité, les jeunes vont prendre possession des territoires urbains. Les espaces de vie communs

---

<sup>256</sup> *Ibid.*, pp.396-397.

<sup>257</sup> *Ibid.*

<sup>258</sup> VULBEAU, Alain, *Du tag au tag*, Desclée de Brouwer, Paris, 1992, p.11.

sont la place d'une identité collective. Dans cette collectivité, les jeunes ont souvent du mal à se retrouver et à s'approprier cette identité (cfr. Chapitre 1 - Partie 2 - Les adolescents : dans une position de dépendance vis-à-vis de la société). Les adolescents vont alors s'approprier des espaces pour pallier leur errance territoriale due à leur incapacité de prendre place dans le projet commun de la société (ou le refus de la société de leur octroyer cette place).

Le choix de ces espaces est majoritairement lié à leur accessibilité par tous et à toute heure. De plus, leur visibilité est grande et elle permet de bousculer tout type de personnes par les éléments inscrits sur les murs de la ville, c'est donc efficace.<sup>259</sup>

Le tag et le graff deviennent des moyens d'appropriation des espaces par un geste, une action symbolique. Une certaine violence peut être dénotée dans le marquage d'un espace qui n'est pas sien, d'un acte oscillant entre délinquance et geste artistique. Cette violence a pour but de permettre l'expression du jeune ainsi que son autonomisation par l'arbitrarité de son geste.

Le marquage permet une émancipation du jeune et une inscription de son identité, de ses valeurs dans un espace commun.<sup>260</sup>

Cette affirmation de soi et cette expressivité marquent une volonté de ritualiser le passage de l'enfance à l'âge adulte. L'adolescent, par ce geste, met en avant et soutient la construction de son identité. En ce sens il dépasse l'enfance, se dédouane de la tutelle parentale et impose son existence dans la société qui, elle, ne le considère pas encore comme un adulte (cfr. Chapitre 1 - Partie 2 - Les adolescents : dans une position de dépendance vis-à-vis de la société). L'adolescent matérialise sa présence, par le marquage urbain, face au monde et s'approprie une présence sociale.

Face à un marquage, il y a deux compréhensions possibles, selon Claude Rivière<sup>261</sup>, celle du marqueur et celle du receveur. Ainsi un non initié ne peut pas autant comprendre un marquage qu'un jeune connaissant les us et coutumes du tag et du graff. En concevant le marquage de rue comme ayant des règles précises, l'acte prend une dimension ritualisée car nécessitant une initiation pour une compréhension complète.

---

<sup>259</sup> BASTIN, Michel, *Le tag et le graff comme expression artistique et transaction identitaire* (mémoire), promoteur Franco CORTESI, Université catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve, 2004, pp. 48-55.

<sup>260</sup> VULBEAU, Alain, *op.cit.*, pp.80-92.

<sup>261</sup> RIVIERE, Claude, *op.cit.*, p134.

L'auteur mettra en avant l'importance d'une communauté de graffeurs qui ritualise le marquage :

*« Le rite du tag exprime la violence de l'indéchiffrable pour le profane, mais pour l'initié, il entre dans l'héraldique identitaire d'une tribu qui marque ainsi son territoire et le défend par des représailles contre ceux qui le recouvriraient de productions adverses. »<sup>262</sup>*

Le dernier élément qui peut être abordé est la reconnaissance que permet cette visibilité urbaine. Une reconnaissance sociale par la perception des symboles, des pseudonymes d'un graffeur, taggeur. D'un autre côté, il y a une reconnaissance de la jeunesse, élargie (au-delà du cercle d'amis). Cela permet à l'adolescent de prendre sa place et de se sentir accepté par la société en tant que personne, en tant qu'adulte.<sup>263</sup>

Il semble donc que le tag puisse être considéré comme un rite de passage « sauvage », permettant à l'adolescent, petit à petit, de devenir l'adulte qui se dessine en lui. Claude Rivière ajoute que ces nouveaux rites sont l'écho de l'innovation incessante des médias qui occulte les anciens rites de passage. La résurgence de rites, par les adolescents, démontre le besoin de ritualité pour l'homme.

---

<sup>262</sup> *Ibid.*

<sup>263</sup> *Ibid.*, p.137.

## *Conclusion de la partie 2*

Les rites « sauvages » semblent donc proliférer dans la culture jeune. De très belles occasions de structurations sont proposées par les jeux en réseau et l'ensemble du monde virtuel. Néanmoins des dérives existent partout. Ces dérives pourraient être présentes à cause d'un manque d'accompagnement, d'encadrement ou simplement un manque « d'anciens ».

Etant donné la mutation de la société, et la prolifération de rites « sauvages » inventés par les jeunes, les grandes institutions ne devraient-elles pas prévoir une régulation de ces étapes, pouvant dévier vers des mises en danger des jeunes ?



## Conclusion du chapitre 2

Si nous tentons ici de prouver que les adolescents essayent, tant bien que mal, tentent de se construire de nouveaux rites de passage, cette thèse ne fait pas l'unanimité dans le monde littéraire. Les auteurs s'opposent pour accorder à ces nouvelles expériences le nom de rite.

Selon, Fabrice Hervieu-Wane<sup>264</sup>, la dénomination de rites de passage, de communion solennelle, de permis de conduire, des réseaux sociaux et de bien d'autres, n'est plus adéquate. Cela révélerait le manque de ces rites dans nos sociétés, mais les nouveaux rites ne peuvent pas être définis comme des substituts aux anciens, dans le contexte actuel. Tous les risques encourus par les adolescents seraient le miroir d'un besoin de se confronter au réel, aux dangers, le besoin de passer une épreuve. Le besoin d'un rite de passage est donc bien présent, mais celui-ci n'est pas assouvi.<sup>265</sup>

Comme l'explique parfaitement Fabrice Hervieu-Wane<sup>266</sup>, le rite de passage doit mettre en avant l'endurance et la résistance à l'effort du jeune pour le préparer à la vie d'adulte. Il ne doit pas être mis en danger et il doit être encadré par les anciens. Dans cette perspective, le rite prend tout son sens pour l'adolescent qui a besoin de traverser une épreuve pour devenir adulte.

Opposé à F. Hervieu-Wane, Joseph Balland dans sa thèse de doctorat, confirme le point de vue que nous avons défendu dans ce chapitre :

*« Il existe un grand nombre de rites, plus ou moins solennels et codifiés (...) ils ne sont nullement imposés et relèvent de l'expérience personnelle de chacun.*

*(...) Identité, hiérarchie, reconnaissance, chacun cherche sa juste place d'autant plus fortement qu'il se voit souvent privé de la plus élémentaire d'entre elles à l'école, dans la famille, dans l'espace urbain, en entreprise. »<sup>267</sup>.*

Dans ce sens, on se rend compte que la société ne laisse pas beaucoup de place à l'adolescent dans sa recherche d'identité et de légitimation de sa personne. Si la création

---

<sup>264</sup> HERVIEU-WANE, Fabrice, *Les nouveaux rites de passage, une transmission expérientielle*, Biennale Internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles., Paris, 2012, pp.2-8.

<sup>265</sup> *Ibid.*

<sup>266</sup> *Ibid.*

<sup>267</sup> BALLAND, Joseph, « Les jeunes et les rites de passage (extrait de thèse de doctorat) », dans *Le Laboratoire de la Gouvernance*, s.l., 11 août 2015, url : <http://www.lagouvernance.fr/les-jeunes-et-les-rites-de-passage/>, dernière consultation le 10 avril 2018.

de rites de passage « sauvages » prolifère et que ceux-ci deviennent de plus en plus dangereux (dans certains cas), la société ne devrait-elle pas changer son fusil d'épaule quant à l'intégration des jeunes ? N'est-ce pas l'effet d'un manque ressenti par les jeunes ?

Un encadrement, un accompagnement et une fixation de ces rites permettraient une meilleure construction identitaire des jeunes, sécurisée.

De plus, nous avons pu remarquer que la conception de rites prend une tournure différente de celle admise il y a 50 ans. La structure des rites d'Arnold van Gennep varie avec l'entrée dans le postmodernisme. Ceux-ci n'ont plus nécessairement besoin d'un espace-temps spécifique, en dehors d'une communauté, d'une tribu.

Dès lors nous comprenons le terme rite de passage dans un sens élargi, n'ayant plus nécessairement besoin de cet espace-temps et d'un lien au religieux. Un rite de passage, devient, dans notre analyse, tout type d'action, d'expérience pouvant structurer la vie du jeune, l'adolescence.

Les grandes institutions ne devraient-elles pas prendre en compte ces changements anthropologiques ? Nous prenons le parti d'interpeller l'institution scolaire sur sa responsabilité face au développement des adolescents et la part qu'elle donne à l'intégration de l'encadrement et l'accompagnement des étapes de vie adolescentes.

## **Chapitre 3 : Les rites de passage à l'adolescence : une réalité prise en charge par le système scolaire secondaire belge francophone ?**

### Introduction

Nous avons pu démontrer que l'adolescence actuelle est une époque propice à l'apparition de rites de passage « sauvages ». Les jeunes vivent une époque nécessitant une structuration de leur évolution. Leur personnalité aussi bien que leur corps sont en développement. Cette transformation s'effectue majoritairement durant la période de fréquentation des établissements scolaires, car étant le lieu principal de vie des jeunes. Ces espaces peuvent devenir des espaces de transition pour les jeunes.

Nous avons vu que les rites traditionnels s'effectuent dans un espace-temps différent de celui de la communauté, tribu, société. Il a également été démontré que la construction de notre société s'est modifiée avec l'entrée dans le postmodernisme. Quels pourraient être les espaces-temps propices au développement de nouvelles occasions de structuration pour le jeune ?

Dans ce chapitre, nous voulons interroger la place et la responsabilité des écoles dans la construction, l'accompagnement et l'encadrement du jeune dans son besoin de structuration, son besoin de rites. Loin de nous l'idée de vouloir revenir à des rites religieux et au prosélytisme. Le terme rite de passage est donc utilisé dans un sens large et non restreint au domaine religieux. Il est essentiel de comprendre que nous ne confondons pas religion et écoles catholiques. Le rite de passage est compris comme une structuration de vie, pouvant s'exprimer sous diverses formes.

Bien que l'école soit un espace cadré, lieu paradoxal pour penser la re-construction de rites de passage traditionnels, car non séparé de la société, ne pourrait-elle pas accompagner, en toute sécurité, le jeune dans les étapes de son adolescence ?

L'école oublie bien souvent la vérité ontologique qu'un être humain est une alliance corps et esprit, et a tendance à s'attarder sur les savoirs cognitifs à transmettre. Les bouleversements que les adolescents subissent pourraient être pris en compte par le système scolaire aussi bien dans leurs organisations structurelles que dans l'organisation interne des horaires et des cours enseignés. Etant donné que nous avons

pu développer la position de dépendance des jeunes face à une large partie de la société, l'école ne pourrait-elle pas être une institution intégrant un changement sociétal de la place des jeunes ? L'instrumentalisation des rites de passage et des jeunes, n'est, néanmoins, en aucune façon une solution. Nous voulons interroger la possibilité qu'ont les institutions scolaires de devenir accompagnatrices de ces moments de structuration pour les jeunes.

Le deuxième chapitre a pu mettre en lumière les divers rites « sauvages » que les jeunes créent, consciemment ou inconsciemment, et qui, parfois, les mettent en danger. Cette mise en danger apparaît, car le besoin de rite est un besoin structurel, ontologique, pour l'être humain. Ce besoin est peu mis en place. Les jeunes répondent à ce besoin de manière sauvage, ce qui engendre des risques. Si la société ne propose plus de rites, l'école, lieu de vie essentiel des jeunes, ne pourrait-elle pas être le moteur d'un encadrement et d'un accompagnement de rites de passage pour la jeunesse ?

Ce chapitre tentera de comprendre si le système scolaire belge dont l'enseignement libre confessionnel et plus particulièrement son organe de représentation le SeGEC (Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique) est conscient que l'adolescence est, aujourd'hui, une période de vie nécessitant des structurations, des rites de passage. Intègre-t-ils ce besoin de structuration ? Pour étayer le propos trois axes seront empruntés. Nous partirons des instances les plus élevées pour comprendre la réalité actuelle, dans les écoles.

Le cadre légal belge sera la première approche de ce chapitre. Il est essentiel de comprendre ce que les décrets proposent pour analyser ce qu'ils jugent primordial ou non et la façon dont cela est énoncé. Sur base du cadre légal nous pourrions déplacer notre propos sur le SeGEC et ses acteurs principaux.

L'organe de représentation du SeGEC sera notre axe principal d'approche. L'enseignement catholique représente 60% des élèves dans le secondaire ordinaire.<sup>268</sup> En prenant cela en compte, notre recherche, axée sur l'enseignement catholique nous semble pertinente. Différents acteurs, centraux quant à la question des rites de passage dans les écoles secondaires, nous permettront de comprendre l'engagement actuel du SeGEC face à cette problématique.

---

<sup>268</sup> SeGEC, L'enseignement en général, 2016-2017, url : <http://enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=1344>, dernière consultation le 9 avril 2018.

Pour finir, nous mettrons en avant les nouvelles avancées que propose le SeGEC. Le Plan d'Actions Prioritaires propose deux solutions qui sont pertinentes dans la recherche de structuration des étapes de l'adolescence : l'écoute des jeunes et la dynamique d'éducation aux choix.

Nous entrons dans une analyse basée sur une prise de conscience assez récente. Puisque l'adolescence est en mutation, avec l'entrée dans le postmodernisme et la perte de rites traditionnels de nos sociétés, l'école pourrait être le lieu d'invention de rites, de réimplantation de ceux-ci<sup>269</sup> pour permettre aux jeunes de structurer leur espace-temps.

---

<sup>269</sup> HERVIEU-WANE, Fabrice, *op.cit.* pp.3-6.



## Partie 1 : Le cadre légal belge

### *Introduction*

La première partie de la recherche se base sur les textes légaux actuels et en construction du système scolaire belge francophone. Quatre textes seront explorés : le *décret Missions*, datant de 1997, le Pacte pour un enseignement d'excellence débuté en 2015 ainsi que l'alliance culture-école (texte adjoint au Pacte de 2015) et le programme d'éducation à la philosophie et la citoyenneté de l'enseignement catholique.

Le cadre légal est la première étape du système vers les enseignants, les enseignements et à plus forte raison vers les élèves. Étant donné que le cadre légal est la pierre angulaire du système scolaire belge, il est primordial de passer par cette analyse pour comprendre ce qui est transmis aux professeurs et aux jeunes.

#### *1. Le décret Missions*

Pour être en mesure de situer le *décret Missions*<sup>270</sup>, il est important de recontextualiser le système scolaire belge dans lequel il prend tout son sens. La sphère privée, dès l'établissement de la Constitution belge en 1831, devient un maillon principal de la construction des mécanismes pédagogiques. Chaque sphère éducative belge élabore ses propres méthodes pédagogiques, son propre horaire ainsi que l'importance donnée à tel ou tel cours. Tant qu'un cadre légal est conservé (horaires minimum et maximum, programme scolaire), les pouvoirs organisateurs sont libres de constituer le système qui leur paraît le plus judicieux.

Dans ce contexte, il est nécessaire d'ajouter que la Constitution belge contient le droit, accordé aux familles, de choisir le système scolaire dans lequel inscrire leur enfant. Ce droit connaît dès lors certaines mutations populaires, en ce sens que ce droit devient le droit de choisir une école singulière et non plus un système scolaire global.<sup>271</sup>

Dans cette organisation des systèmes scolaires, le *décret Missions* vient ramener l'enfant, son développement et l'égalité des chances au centre du projet éducatif. Ce

---

<sup>270</sup> *Décret Missions : Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre du 24 juillet 1997, 17 septembre 2015*, url : [http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do\\_id=401](http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=401), dernière consultation le 9 avril 2018.

<sup>271</sup> DONNAY, Jean-Yves, DRAELANTS, Hugues et ORIANNE Jean-François, « Les politiques de l'autocontrainte », dans *Education et Société*, De Boeck Supérieur, Bruxelles, 2008/2, n°22, pp.127-143.

décret trouve sa place entre le système rénové (loi votée en 1971)<sup>272</sup>, et le Pacte pour un enseignement d'excellence, toujours en construction à l'heure actuelle.

Le *décret Missions*<sup>273</sup> est mis en place le 24 juillet 1997. Le décret veut mettre en évidence les missions prioritaires que l'enseignement obligatoire primaire et secondaire doit mettre en exergue. Les différentes structures permettant l'élaboration de ces missions sont développées dans le décret. Avant l'apparition de ce décret, aucun objectif général commun à l'ensemble des écoles n'était présent, le *décret Missions* y remédie.

Le décret se veut plus démocratique en obligeant tous les élèves à maîtriser un même socle de compétences. Les acquis de base, qui seront nommés compétences, deviennent une priorité pour l'enseignement. L'approche par compétence fait son apparition. C'est un tournant majeur dans l'éducation belge.

La montée de l'individualisation pousse l'école à remodeler sa vision de l'éducation. L'élève en tant que personne en développement devient central, l'école va devoir favoriser le développement personnel et en faire un de ses objectifs d'éducation. Cette facette du décret est une porte ouverte à la structuration des rites de passage adolescents.

Le *décret Missions* est le point de départ de nombreux décrets visant à promouvoir une école plus juste, plus égalitaire, plus humaine et plus efficace.

La question qui sera la nôtre dans cette partie est de vérifier si l'école intègre la période de l'adolescence comme une période de rites de passage primordiale pour le développement de ces dits adolescents. Ce temps de la vie est-il pris en compte dans les décrets ? Si oui, en quelle proportion et si non, pourquoi ? Nous nous attarderons sur le *décret Missions* qui est la pierre angulaire de l'école du XX<sup>ème</sup> siècle, remodelée en Belgique francophone.

Est-ce que le développement de la personne est réellement central, ou n'est-il qu'annexe à l'assimilation de savoirs et de compétences ? L'analyse du texte ci-dessous, se veut répondre à ces questions.

---

<sup>272</sup> VAN HAECHE, Anne, « L'enseignement rénové, avant, après », dans *Bruxellse Cahier Bruxellois*, Musées et Archives de la Ville de Bruxelles, Bruxelles, 2015/1, pp.150-158.

<sup>273</sup> *Décret Missions*, *op.cit.*

Les objectifs généraux du *décret Missions*, pour l'enseignement de la Communauté française et l'enseignement libre subventionné sont :

« 1° *Promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;*

*2° Amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;*

*3° Préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverts aux autres cultures ;*

*4° Assurer tous les élèves de chances égales d'émancipation ; »<sup>274</sup>.*

Le premier objectif est donc de permettre à l'adolescent de se développer. Dans cet objectif on peut implicitement comprendre que l'élève est dans une période de développement et que l'école veut lui permettre de réaliser ce développement de la meilleure de façon qui soit. Étant donné que nous avons pu démontrer que l'adolescence se déroule principalement durant les six années de l'enseignement secondaire, cet objectif rejoint notre analyse de l'adolescence et des rites de passage, faisant partie de ce développement.

Le troisième objectif est de préparer les élèves à être de bons citoyens. Sans aucun doute, il y a une éducation à la citoyenneté qui est primordiale à notre époque. Néanmoins, il semble compliqué, dans notre analyse, de concevoir de devenir un bon citoyen sans avoir pu comprendre qui l'on est, sans avoir pu vivre différentes étapes et être devenu une personne saine.

Il est important que l'école reconnaisse et valorise les étapes, les rites de la jeunesse pour qu'ils prennent une valeur aux yeux de la communauté et que le jeune prenne conscience de son évolution. Cette vision doit être complémentaire à l'éducation à la citoyenneté.

Dans la lignée des objectifs du décret, celui-ci veut adapter la définition des programmes d'étude et les projets pédagogiques, et propose un axe sur l'histoire de

---

<sup>274</sup> *Décret Missions, op.cit, art.6, p.4.*

notre pays comme permettant une compréhension du passé et du présent en vue d'un attachement collectif et personnel aux valeurs ainsi qu'aux idéaux qui fondent la démocratie.<sup>275</sup> Ainsi l'histoire belge peut permettre aux adolescents de connaître leur passé pour mieux envisager l'avenir et vivre pleinement les rites que les adolescents se forgent dans la société.

Nous commencerons par cibler le « Chapitre II- des objectifs généraux de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire » et plus spécifiquement les articles 6, 7, 8 et 9, notamment analysés dans l'article d'Emmanuelle Detry et de Michel Desmarets<sup>276</sup> axé sur les nouvelles possibilités de pratiques artistiques en milieu scolaire.

L'article 6 du « Chapitre II » met en évidence les quatre objectifs généraux du décret présentés ci-dessus. L'article 7 de ce même chapitre propose quant à lui, un aménagement possible des horaires en vue de permettre la construction de projets en relation avec le projet d'établissement (cfr. Chapitre VII- Des projets éducatif, pédagogique et d'établissement- Section 2. Du projet d'établissement, Article 67)<sup>277</sup>. La transdisciplinarité, l'interdisciplinarité, la multidisciplinarité et la pluridisciplinarité trouvent, dans cet article, leur place dans le milieu scolaire.

Dans cette optique engageant diverses disciplines dans un projet, ne serait-il pas possible d'insérer des temps forts en école, considérés comme des rites de passage, pour marquer l'évolution des jeunes. Ces temps forts pourraient alors voir le jour dans une interdisciplinarité globale dans le cadre scolaire et dans une volonté d'accompagnement du jeune.

L'article 8, met en exergue des moyens pédagogiques devant être mis en place pour permettre aux élèves d'acquérir des compétences et non plus uniquement des savoirs. Le décret propose des options diversifiées pour éviter de se cantonner au discours magistral. Nous retiendrons, la deuxième et la septième propositions de cet article :

---

<sup>275</sup> *Ibid.*, art.9, p.5.

<sup>276</sup> DETRY, Emmanuelle et DESMARETS, Michel, « Art et école : Le cadre légal en Fédération Wallonie-Bruxelles, dans Théâtre (et) jeune public en Belgique francophone, Mémoire, analyse, enjeux » dans *Etudes Théâtrales*, Centre d'études théâtrales Université catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve, 2015/63 et 2016/64, pp.195-206.

<sup>277</sup> *Décret Missions, op.cit.*, p.26.

« (...) 2° : privilégier les activités de découverte, de productions et de création (...)

7° : recourir aux technologies de la communication et de l'information, dans la mesure où elles sont des outils de développement, d'accès à l'autonomie et d'individualisation des parcours d'apprentissage (...) »<sup>278</sup>.

Dans ces deux propositions, le développement de la personne, par l'acquisition de compétences, peut être mis en avant. La découverte, la création ainsi que l'autonomie et l'individualisation des apprentissages peuvent mener à la structuration de la personne en vue de la construction de son apprentissage. Il est, néanmoins, important de ne pas tomber dans la dérive de vouloir séparer apprentissages et savoirs d'une personne complète, corps, voix et sensations. C'est surtout à travers la connaissance de soi qu'un élève peut apprendre à apprendre. Au travers de ces propositions, ne pourrait-on pas imaginer la re-construction de rites de passage aidant donc au développement, à l'autonomisation et à l'individualisation de l'élève ?

Rappelons que le premier objectif de l'école reste l'enseignement de savoirs. Néanmoins les familles ont tendance à démissionner de leur devoir de transmission de sens. La ritualisation que nous proposons à l'école serait entendue dans un sens très large, où l'établissement aurait un rôle d'accompagnateur du jeune dans ces étapes.

Dans, « Chapitre III.- Des objectifs particuliers communs à l'enseignement fondamental et au 1<sup>er</sup> degré de l'enseignement secondaire »<sup>279</sup>, le décret donne la priorité à l'apprentissage de la lecture, de l'expression écrite, de l'expression orale et des mathématiques.

L'expression orale permet l'expression de soi, l'expression de ses idées avec sa voix singulière. Mais bien souvent, l'expression orale est demandée aux élèves sans qu'aucune préparation ne leur soit proposée.<sup>280</sup> L'expression de soi est souvent prise pour un bavardage dans les écoles, les élèves ont peu l'opportunité de s'exprimer et d'apprendre à exprimer leurs idées.<sup>281</sup> En ce sens, il y a une contradiction entre les priorités décrétales, qui, selon moi, contribuent au développement de l'adolescent et à son passage entre l'enfance et l'âge adulte, et ce qui est effectivement vécu dans les

---

<sup>278</sup> *Ibid.*, p.5.

<sup>279</sup> *Ibid.*, p.6.

<sup>280</sup> LAHIRE, Bernard, *La raison des plus faibles, Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Presses Universitaires de Lille, mutations/sociologie, Paris, 1993, pp.33-42.

<sup>281</sup> GUENOUN, Denis et SARRAZAC, Jean-Pierre (sous la dir.), « Jouer le monde, la scène et le travail de l'imaginaire », dans *Revue Etudes théâtrales de l'Université catholique de Louvain*, n°20, 2001, pp.41 - 50.

écoles. Je constate donc une dérive entre les bonnes volontés présentes dans les décrets et la réalité des écoles.

Dans les objectifs prévus pour les humanités générales et technologiques, le décret met en exergue la possibilité de travailler avec un centre psycho-médico-social pour aider l'élève à mieux se comprendre.<sup>282</sup> Ceci est une très belle opportunité pour tous les élèves de s'exprimer en toute confidentialité et d'avoir l'écoute d'un professionnel sur cette période de vie compliquée. Néanmoins, ce service n'est proposé qu'aux élèves qui en ont fait la demande, ce qui, dans certains milieux peut n'arriver que très rarement. Si une aide semble importante pour les adolescents, il pourrait être intéressant de proposer un passage par an à chaque élève pour mesurer sa capacité d'épanouissement dans l'adolescence et lui permettre de mettre des mots sur les changements qui sont les siens pendant l'adolescence.

À la suite de cet article est exprimée la possibilité d'offrir aux jeunes deux semaines de découverte du monde professionnel et/ou des études. Le choix des études et donc, dans une mesure relative, de la profession, est un choix d'adulte. Ce choix peut définir la vie d'un adolescent. Ce choix peut être un rite de passage, ou un rite d'initiation entre le secondaire et l'universitaire ou entre le secondaire et le monde du travail.

En ce sens, il est important que l'école accompagne l'adolescent plus que seulement deux semaines proposées dans le troisième degré. En Belgique francophone, près de 8% des étudiants se réorientent après un échec en première année.<sup>283</sup> Si, dans une classe près de deux élèves seront réorientés, il peut être intéressant de préparer l'adolescent à faire un bon choix et éviter la perte d'une année d'étude. Nous constaterons que l'éducation aux choix devient une priorité pour le système scolaire belge dans la suite de cette analyse.

Le chapitre VII<sup>284</sup>, exprime la volonté que chaque pouvoir organisateur et établissement scolaire crée un projet pédagogique et éducatif. Celui-ci va pouvoir varier en fonction des élèves-cibles ainsi que du type de population. Un projet pédagogique est mis en place dans un projet d'établissement avec des actions concrètes qui s'ensuivent. L'établissement réalise le projet pédagogique par des actions décidées par l'établissement et l'équipe pédagogique. Le développement des élèves est ici mis en

---

<sup>282</sup> *Décret Missions, op.cit.*, art.32, §2, p14.

<sup>283</sup> OES/ FWB, *Réussite réorientation et abandon en première année de bachelier*, url : <http://www.oes.cfwb.be/index.php?id=33russite>, dernière consultation le 25 avril 2018.

<sup>284</sup> *Décret Missions, op.cit.*, p.26.

avant et leurs spécificités sont prises en compte ainsi que leurs desiderata. Grâce à ce projet, les objectifs généraux peuvent être atteints, le sens peut, par le concret du projet, atteindre plus directement les élèves et créer des étapes dans la vie scolaire, de la première année à la rhétorique.

Des actions prioritaires sont avancées par le décret, dans le cadre du projet d'établissement, celles-ci utilisent des ressources internes et externes pour atteindre la finalisation de ces projets. Nous retrouvons, dans les ressources externes :

« (...) le centre psycho-médico-social (...), l'encadrement différencié (...), une cellule de concertation locale organisant des politiques conjointes de l'enseignement obligatoire et de l'aide à la jeunesse en faveur du bien-être des jeunes à l'école, de l'accrochage scolaire, de la prévention de la violence et de l'accompagnement des démarches d'orientation scolaire. »<sup>285</sup>.

L'importance du bien-être des jeunes dans les écoles semble mise en exergue dans cette partie. En effet, le jeune passe la majorité de son adolescence dans les murs de l'école. Cette institution peut l'aider à vivre le plus sainement possible certains passages vers l'âge adulte et la responsabilisation qui en est dépendante.

Ces projets sont évalués et renouvelés tous les trois ans pour éviter des scléroses dans les projets concrets censés aider les jeunes à évoluer. Comme dit précédemment, la société évolue de plus en plus vite et le monde scolaire doit se mettre à la page pour garder un sens dans la vie des jeunes.

À la lecture du décret, on remarque une volonté, bien noble, d'intégrer l'évolution des adolescents et les différences entre les étapes de l'adolescence, exprimée en degrés d'apprentissage. Le décret évoque la conscience d'un besoin de structuration de la vie adolescente en étapes. Cependant, bien que conscients de leur importance, certains articles semblent être inscrits par pur devoir, la réalisation de ceux-ci dans les écoles semble plus aléatoire et variable en fonction du professeur voire du directeur. Le *décret Missions* s'étend sur 75 pages, la place de l'élève en tant qu'individu vivant dans un établissement pendant six années n'est que trop peu présente pour qu'un réel impact se marque dans les écoles. Cependant, cette analyse n'en est qu'à son début et les

---

<sup>285</sup> ID, *op.cit.*, art.67/2, p.28.

actions du *décret Missions*, toujours d'actualité, tendent à se transformer par la présence de la construction du Pacte pour un Enseignement d'excellence.

## 2. *Le Pacte pour un Enseignement d'excellence*

Depuis 2015, un travail est entamé pour construire collaborativement le Pacte pour un Enseignement d'excellence<sup>286</sup>. Ce Pacte a comme point de mire de rendre le système scolaire belge de meilleure qualité. Cinq axes fondamentaux<sup>287</sup> forment les points de discussion du Pacte :

1. Axe 1 : Enseigner les savoirs et compétences de la société du XXI<sup>ème</sup> siècle et favoriser le plaisir d'apprendre, grâce à un enseignement maternel renforcé, à un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire et à un cadre d'apprentissage révisé et reprecisé.
2. Axe 2 : Mobiliser les acteurs de l'éducation dans un cadre d'autonomie et de responsabilisation accrues en renforçant et en contractualisant le pilotage du système éducatif et des écoles, en augmentant le leadership du directeur et en valorisant le rôle des enseignants au sein de la dynamique collective de l'établissement.
3. Axe 3 : Faire du parcours qualifiant une filière d'excellence, valorisante pour chaque élève et permettant une intégration socioprofessionnelle réussie tout en renforçant son pilotage et en simplifiant son organisation.
4. Axe 4 : Afin d'améliorer le rôle de l'enseignement comme source d'émancipation sociale tout en misant sur l'excellence pour tous, favoriser la mixité et l'école inclusive dans l'ensemble du système éducatif tout en développant des stratégies de lutte contre l'échec scolaire, le décrochage et le redoublement.
5. Axe 5 : Assurer à chaque enfant une place dans une école de qualité, et faire évoluer l'organisation scolaire afin de rendre l'école plus accessible, plus ouverte sur son environnement et mieux adaptée aux conditions du bien-être de l'enfant.

---

<sup>286</sup> Pacte pour un Enseignement d'excellence, *Avis n°3 du Groupe central : synthèse des cinq axes stratégiques*, 7 mars 2017, url : [http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/11/PACTE-Avis3\\_Synthesedes5axesstrategiques.pdf](http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/11/PACTE-Avis3_Synthesedes5axesstrategiques.pdf), dernière consultation le 9 avril 2018.

<sup>287</sup> *Ibid.*

Notons que le texte complet du Pacte d'excellence n'est pas encore disponible, car celui-ci fait actuellement encore l'objet d'un travail collaboratif effectué par des groupes de recherche œuvrant sur les différentes thématiques des cinq axes. Cette analyse s'est donc effectuée sur base de « *La synthèse des cinq axes stratégiques du Pacte pour un Enseignement d'excellence* »<sup>288</sup>.

Les axes qui permettent le plus la mise en avant de la période de l'adolescence comme un passage entre l'enfance et l'âge adulte, seront détaillés pour mettre en exergue les avancées actuelles, depuis le *décret Missions*, du système scolaire belge sur la conscience de l'adolescence.

Dans le premier axe, « Axe 1 : Enseigner les savoirs et compétences de la société du XXI<sup>ème</sup> siècle et favoriser le plaisir d'apprendre, grâce à un enseignement maternel renforcé, à un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire et à un cadre d'apprentissage révisé et reprécisé »<sup>289</sup>, l'établissement d'un tronc commun allongé et excluant toute forme de classe dissociée est explicité. Dans notre analyse nous pouvons épinglez certains éléments essentiels. Le tronc commun se veut pluridisciplinaire et polytechnique pour tous les élèves. Les sept branches seront mises en place pour tous. Ce changement permettrait donc le développement d'une approche éducative axée sur l'orientation des élèves et sur la transversalité. Le choix de l'orientation se ferait dans une meilleure connaissance des disciplines et de l'élève par rapport à ces disciplines. Le Pacte propose un élargissement de la palette des disciplines dispensées dans l'optique d'une meilleure connaissance de soi et d'un meilleur choix d'orientation. La question de la construction individuelle par des moments de reconnaissance et de fête, dans la construction d'un tronc commun élargi, sera abordée dans la focale sur l'enseignement libre confessionnel.

Le tronc commun élargi a pour but de faire acquérir :

« (...) *des savoirs et des compétences essentiels au développement d'une citoyenneté ouverte sur le monde, à l'épanouissement social et professionnel* »<sup>290</sup>.

Le développement de la citoyenneté est, à l'instar du *décret Missions*, central. Néanmoins l'épanouissement social est, ici, mis en avant ainsi que l'épanouissement

---

<sup>288</sup> *Ibid.*, axe I, pp.1-4.

<sup>289</sup> *Ibid.*

<sup>290</sup> *Ibid.*, axe 1, p. 2.

professionnel, en lien avec les choix d'orientation des élèves et de l'élargissement du tronc commun. Le terme choix, peut être l'occasion de marquer ces choix, ces décisions et donc des étapes de la vie des adolescents.

Le dernier axe, axe cinq, entre de plain-pied dans le bien-être des adolescents : « Axe 5 : Assurer à chaque enfant une place dans une école de qualité, et faire évoluer l'organisation scolaire afin de rendre l'école plus accessible, plus ouverte sur son environnement et mieux adaptée aux conditions du bien-être de l'enfant »<sup>291</sup>.

Cet axe s'établit selon cinq lignes de force :

1. Des infrastructures scolaires en quantité et qualité suffisantes pour tous les élèves.
2. Un développement de la qualité de la vie à l'école.
3. Une redéfinition des rythmes scolaires.
4. Une gratuité complète de l'école.
5. Un renforcement de la démocratie scolaire.

Le point qui, dans le cadre de notre analyse, nous interpelle le plus est celui concernant le développement de la qualité de vie à l'école (point n°2). Dans ce point l'importance de la sécurité, du sport, des activités extrascolaires ainsi que des activités citoyennes sont mises à l'honneur. En faisant une certaine lecture de ce point, nous pouvons comprendre que l'accent est mis sur le développement et le bien-être du jeune dans sa globalité. En incluant le premier point visant à mettre en place des infrastructures saines pour les jeunes, on constate l'intérêt porté au fait de faire de l'école un espace de développement pour les adolescents.

Dans ces deux axes du Pacte d'excellence qui sont ceux visant majoritairement le développement du jeune, nous pouvons voir l'importance de l'épanouissement du jeune. Ce qui est régulièrement mis en avant est la citoyenneté à l'instar du *décret Missions*. Le Pacte d'excellence poursuit cette voie et adjoint le concept de développement et d'épanouissement. Allant dans ce sens, le Pacte d'excellence se rapproche de la période de vie qu'est l'adolescence comme étant une période de rite de passage. De plus, la volonté de permettre aux jeunes d'obtenir des outils leur assurant

---

<sup>291</sup> *Ibid.*, axe 5, pp.18-20.

de faire des choix judicieux peut être la porte d'entrée vers la célébration d'étapes de vie.

Le Pacte pour un enseignement d'excellence propose la construction d'un tronc commun élargi jusque quinze ans (troisième secondaire). Dans cette évolution, la question de la structuration et donc des rites de passage est primordiale. Cela offrirait aux adolescents la possibilité d'évoluer avec les mêmes chances, les mêmes cadres et donc d'établir des moments d'arrêt sur un passage.

### *2.1. Le Parcours d'éducation à la culture et à l'art (PECA)*

Le Pacte pour un enseignement d'excellence propose d'installer de façon pérenne un parcours d'éducation culturelle et artistique, le PECA. Ce parcours est détaillé dans le texte « *Bouger les lignes- Coupole alliance culture-école* »<sup>292</sup> et représente une partie de l'élaboration du Pacte.

Ce parcours veut permettre à tous les élèves provenant de tous les milieux sociaux d'avoir accès à la culture grâce à la rencontre d'artistes, à l'accès à la création ainsi que par la visite de lieux spécifiques, d'événements. La coupole alliance culture-école considère que pour devenir citoyen, il faut être connecté à la culture. Les compétences permanentes et communes, approuvées à l'unanimité le 18 avril 2018 sont les suivantes :

*«1. Connaître : Identifier les éléments des langages artistiques d'une œuvre, d'un style, d'un courant, d'un mouvement, d'une époque*

*Utiliser un vocabulaire spécifique aux langages artistiques*

*Comparer des œuvres de styles, de courants, des mouvements ou d'époque différents*

*2. Pratiquer les 3 langages : Expérimenter différents outils, instruments, techniques d'expression liées aux langages artistiques*

*Créer collectivement et/ou individuellement*

*Présenter une production artistique collective et/ou individuelle*

---

<sup>292</sup> Pacte pour un Enseignement d'excellence, « Synthèse de la coupole "Alliance culture-école" », dans *Bouger les lignes*, 23 janvier 2017, url : <http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/04/alliance-culture-ecole-2.pdf>, dernière consultation le 9 avril 2018.

3. *Rencontrer les œuvres et les artistes : Fréquenter divers lieux culturels et/ou patrimoniaux et des œuvres de différents langages artistiques, de différentes cultures et de différentes époques*
4. *Appréhender la démarche artistique d'un artiste, d'un créateur et d'un professionnel de l'art et de la culture*
5. *Formuler une émotion et /ou une appréciation esthétique nuancée ».*<sup>293</sup>

En se basant sur cette observation, il est intéressant de comprendre comment, dans le texte, le développement de l'adolescent, au travers du PECA, est envisagé. Les arts et la culture sont considérés comme devant être un apprentissage continu, de la maternelle aux secondaires (tronc commun). La coupole privilégie le développement de l'esprit critique, des pratiques individuelles et collectives et de l'expression personnelle.<sup>294</sup> Ainsi, le Pacte pour un enseignement d'excellence remet au centre des priorités le développement du jeune en tant que personne et non plus essentiellement en tant que citoyen et que support d'un réceptacle à savoirs cognitifs. La culture et les arts deviennent un support de développement pour l'adolescent. Au travers de ce parcours culturel et artistique on peut voir une volonté d'instaurer une transversalité dans le système scolaire grâce à l'art et la culture.

Le PECA se veut interdisciplinaire. Dans cette interdisciplinarité elle revalorise les savoirs appris dans une approche créative et personnelle de l'adolescent. Le jeune peut alors faire l'expérience des savoirs appris et les intégrer en fonction de qui il est. Il peut éprouver des savoirs corporellement et jouer avec eux par le biais artistique et culturel. Dans cette approche, transversale, le développement corporel et psychologique de l'adolescent est pris en compte. Sur base de ce PECA pourraient être envisagés des rites de passage. Des épreuves de connaissance de soi ou même des rites initiatiques. Le PECA doit se démarquer de la notion de citoyenneté, c'est un autre développement que doit proposer ce parcours.

---

<sup>293</sup> SeGEC, *Compétences permanentes et communes de P1 à S3*, tableau approuvé à l'unanimité en séance GT du 18 avril 2018.

<sup>294</sup> Pacte pour un Enseignement d'excellence, « Synthèse de la coupole "Alliance culture-école" », *op.cit.* p.15.

*« L'élève a droit à des espaces où il peut être créatif et montrer une autre facette de sa personnalité que juste montrer comment voter, savoir comment est constituée une démocratie. ».*<sup>295</sup>

Le PECA avance vers cette possibilité pour un élève de s'exprimer durant tout le tronc commun, jusqu'à l'âge de quinze ans (selon le Pacte pour un enseignement d'excellence). Le gros problème des arts est que c'est essentiel pour certains acteurs de l'enseignement, et pour d'autres c'est important (personne n'oserait dire le contraire), mais l'essentiel reste les disciplines générales.

Avec l'exemple de la conception de la créativité, on peut comprendre le fossé qui se creuse entre deux conceptions de l'art. Nous nous basons sur une interview d'Anne Leblanc (conseillère du service d'Etude au SeGEC) menée à Louvain-la-Neuve le 26 avril 2018 sur les questions de la place donnée au développement personnel de l'adolescent au SeGEC<sup>296</sup> (cfr. Annexe 1). Elle nous explique qu'un texte, actuellement en élaboration, exprime qu'une compétence pour l'élève est d'avoir « la créativité d'entreprendre ». La créativité a ici une connotation économique, l'entrepreneur est créatif, dans un certain sens.<sup>297</sup> Mais nous pouvons comprendre cette compétence du côté artistique. Ainsi le développement de la créativité devient une compétence commune à tous les élèves du tronc commun élargi.

Ce trajet nous semble intéressant pour offrir aux jeunes un espace et un temps d'expression et d'expérience artistique et culturelle au sein même de l'établissement scolaire. Nous sommes face à une démarche qui prend en compte les besoins de l'adolescent de se frotter voire de se confronter à la réalité, à ses savoirs appris dans un cadre sécurisé et à la mise en danger, cette fois dans un but mesuré.

De plus, l'importance d'un citoyen et d'un adolescent en contact et concerné par l'art et la culture est intégrée au parcours scolaire.

#### *6. Le programme d'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté*

Des compétences en philosophie et citoyenneté doivent d'être acquises par tous les élèves de tous les réseaux depuis la parution d'un décret datant du 22

---

<sup>295</sup> Interview d'Anne Leblanc, *Qu'est-ce que le service d'étude du SeGEC propose comme solutions au besoin de structuration des jeunes ?* Louvain-la-Neuve, Ferme du Blocry, 26 avril 2018, effectué par Estelle Lavency.

<sup>296</sup> Interview d'Anne Leblanc, *op.cit.*

<sup>297</sup> *Ibid.*

octobre 2015. Les années d'enseignement obligatoire (de la première primaire à la rhétorique) vont donc bénéficier d'un enseignement en philosophie et en citoyenneté.<sup>298</sup> Un référentiel commun est donc publié par l'état sur base duquel tous les réseaux vont mettre en place leur programme d'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté. L'EPC est présent dans les écoles depuis septembre 2017.<sup>299</sup>

Il a régulièrement été mis en avant que la citoyenneté est une priorité pour le système scolaire et est souvent une partie substantielle des projets d'établissement. Dans le programme de cours de philosophie et citoyenneté, il est évident que ce point est important. Notons que le bien-être de l'adolescent, l'estime de soi, etc... sont des points qui sont détaillés et font partie du programme de cette branche.

Le SeGEC ne propose pas de cours, mais d'intégrer les compétences du référentiel dans les différentes disciplines, déjà proposées par l'enseignement catholique.

Le référentiel commun propose deux grands axes d'éducation, repris dans le programme de la SeGEC. Un axe sur le développement personnel, la connaissance de soi, l'expression de ses idées ... En second plan, on découvre un axe, présent dans les trois degrés, proposant d'expérimenter, de problématiser et/ou d'expliquer divers concepts citoyens ou concepts sujets à controverse. Les compétences font un large brassage des questions citoyennes actuelles :

*« Justifier une prise de position sur un problème bioéthique.*

*Problématiser les concepts de responsabilité et de liberté comme conditions de possibilité de l'engagement individuel et collectif.*

*Opter hypothétiquement pour un système politique et justifier cette prise de position. »<sup>300</sup>.*

Le programme d'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté propose donc de mettre le jeune dans des situations problèmes qui pourront le faire grandir, cela à travers nombre de disciplines (arts plastiques, éducation musicale, éducation physique, religion, étude du milieu ...). Néanmoins l'utilisation de ce programme est libre dans les établissements. Il est donc probable que certains professeurs évitent l'éducation au

---

<sup>298</sup> SeGEC, *Programme d'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté 1er degré*, 3 mars 2017, url : <http://enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=2323>, dernière consultation le 9 avril 2018.

<sup>299</sup> Interview de Fabrice Glogowski, *op.cit.*

<sup>300</sup> SeGEC, *Programme d'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté 2ème et 3ème degré*, *op.cit.*

bien-être du jeune et s'axe sur le développement de l'esprit critique ou l'inverse. Le programme est essentiel, mais sa mise en œuvre reste incertaine et relative aux écoles et aux professeurs. Bien que la FESeC (Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique<sup>301</sup>) propose un inventaire des projets porteurs à destination des enseignants et des établissements scolaires, rien ne peut attester de l'apprentissage de ces compétences dans les écoles.

### *Conclusion du cadre légal belge*

Nous constatons que l'éveil à la citoyenneté pour les jeunes est un élément très important dans le *décret Missions* à l'instar du Pacte d'excellence. Nous retrouvons cette volonté de former les jeunes à la citoyenneté dans de nombreux points des trois textes analysés ci-dessus.

La construction de la personne, dans les textes légaux brille, bien souvent, par son absence. L'adolescent est à l'école pour apprendre à devenir un « bon citoyen ». Avant d'être un citoyen, il est important de donner les outils aux jeunes pour devenir des personnes épanouies.

Le développement personnel est mis en avant dans le programme d'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté du premier degré. Au deuxième ainsi qu'au troisième degré, cette notion est exclue du programme. Doit-on comprendre qu'une partie d'un cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté entre douze et treize ans suffit pour qu'un jeune ait les outils nécessaires pour évoluer tout le reste de sa jeunesse ?

En définitive, nous pouvons établir le constat de la faible présence dans les textes légaux de la conscience de devoir encadrer les adolescents dans leur évolution, dans leurs rites de passage. Néanmoins, on constate avec l'innovation qu'est le PECA que les adolescents ont, tous, besoin de plus que des connaissances cognitives.

Le Pacte pour un enseignement d'excellence construit un tronc commun élargi jusque quinze ans. Dans cette construction nous trouvons pertinent l'ajout d'étapes, de rites dans la vie scolaire pour tous les jeunes du tronc commun.

Si les textes légaux sont peu concluants, il est maintenant intéressant de se tourner vers le SeGEC, dans les différentes catégories du système de travail de cet organe de représentation libre confessionnel. Outre les textes légaux, nous nous rapprochons de

---

<sup>301</sup> SeGEC, *La Fédération - Histoire*, url : <http://enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=91>, dernière consultation le 16 mai 2018.

ce qui est transmis dans les écoles par le questionnement des acteurs et des différentes bulles de travail.

## Partie 2 : focale sur l'enseignement libre confessionnel

### *Introduction*

Le choix de se focaliser sur l'enseignement libre confessionnel catholique se fait simplement par la conscience que la majorité des élèves en Belgique est concernée par ce système scolaire. Notre réflexion se veut comprendre les moyens mis en place par le SeGEC pour permettre des espaces-temps structurants pour les jeunes. L'acceptation des moyens mis en œuvre est large, cela peut tout aussi bien être une action concrète en école, qu'une piste de réflexion lancée.

Trois éléments composeront notre analyse :

1. Le Plan d'Actions Prioritaires (PAP)
2. La section Vivre et agir ensemble du PAP
3. Les formations continuées

Le Plan d'Actions Prioritaires nous permettra de comprendre ce qui est considéré comme primordial pour le SeGEC. Ce texte sera soumis à une lecture critique, basée sur notre problématique. Pour ce faire, deux personnalités engagées de la SeGEC seront interviewées : Fabrice Glogowski (conseiller de la Cellule pédagogique) ainsi qu'Anne Leblanc (conseillère du service d'Etude).

La section Vivre et agir ensemble du PAP sera analysée selon deux points majeurs de son développement, majoritairement en 2013-2016 : l'EPC et l'écoute des jeunes.

Pour finir, les formations continuées proposées actuellement par le SeGEC seront détaillées pour vérifier si la formation des professeurs est en corrélation avec le besoin de structuration des jeunes.

Est-ce que le SeGEC conçoit l'importance du besoin de structuration des jeunes dans la pratique des rites de passage ? Des actions sont-elles construites dans cette optique ? Si oui, lesquelles ? Ces questions seront centrales dans le processus de recherche de cette partie de notre réflexion.

#### *1. Le Plan d'Actions Prioritaires : lecture critique*

Le Plan d'Actions Prioritaires (PAP) est un texte qui établit les axes prioritaires que les écoles catholiques doivent suivre. Sur base de ces réflexions, des enjeux ainsi que des

actions sont déterminés et testés dans les écoles pour remédier à des problèmes actuels. Tous les quatre ans le PAP se renouvelle et un nouveau texte est mis en place pour répondre, de la façon la plus pertinente, aux difficultés des écoles. Nous nous trouvons dans le Plan d'Actions Prioritaire 2017-2020.<sup>302</sup>

Le PAP se construit en quatre axes globaux constitués de quatre projets et de quatre actions en lien avec leur axe. Ces quatre axes mettent en lumière les points principaux sur lesquels la FESeC veut appuyer pour un laps de temps de quatre années. Les axes, les enjeux et les actions du PAP sont les suivants<sup>303</sup> :

- Axe 1 : Réussite et équité
  - Projet :
    - ⇒ Développer des pratiques pédagogiques différenciées, l'évaluation diagnostique et la remédiation
    - ⇒ Accompagner les écoles en écart significatif de performance dans l'élaboration et la mise en œuvre de leur plan d'actions
    - ⇒ Développer des démarches éducatives et pédagogiques, pour un enseignement plus inclusif, afin de permettre aux élèves à besoins spécifiques de trouver leur juste place dans notre système éducatif
    - ⇒ Elaborer et mettre en œuvre des plans de pilotage dans les établissements
    - ⇒ Réussir la transition numérique
    - ⇒ Mettre en place des pratiques collaboratives et réflexives
      - Action : augmenter l'équité scolaire en améliorant les pratiques d'enseignement et les apprentissages, dans un cadre qui allie exigence et bienveillance.
  
- Axe 2 : Développement professionnel
  - Projet :
    - ⇒ Réussir la transition numérique
    - ⇒ Mettre en place des pratiques collaboratives et réflexives

---

<sup>302</sup> FESeC, *Plan d'Actions Prioritaires 2017-2020*, url : <http://pap-fesec.weebly.com/pap-2017-2020.html>, dernière consultation le 25 avril 2018.

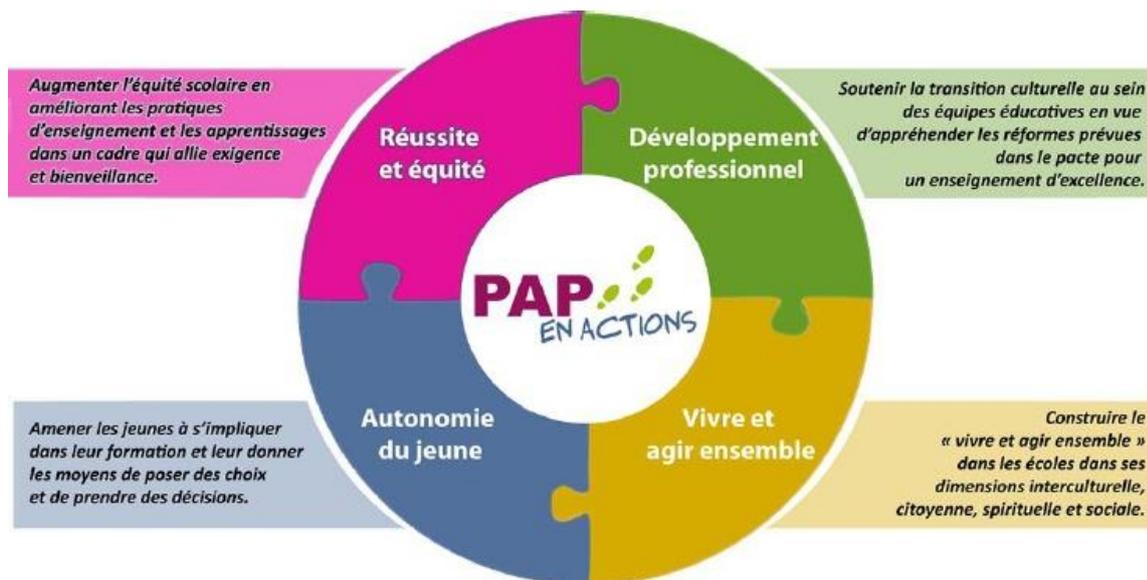
<sup>303</sup> *Ibid.*

- Action : soutenir la transition culturelle au sein des équipes éducatives en vue d’appréhender les réformes prévues dans le Pacte pour un enseignement d’excellence.
- Axe 3 : Autonomie du jeune
    - Projet :
      - ⇒ Développer des approches éducatives de l’orientation dans la perspective des finalités du Tronc Commun et du parcours dans l’enseignement secondaire
        - Action : amener les jeunes à s’impliquer dans leur formation et leur donner les moyens de poser des choix et de prendre des décisions.
- Axe 4 : Vivre et agir ensemble
    - Enjeu :
      - ⇒ Organiser l’appropriation progressive de l’EPC
      - ⇒ Mettre en place des pratiques innovantes, liées à l’écoute, permettant de dialoguer en vérité avec les jeunes d’aujourd’hui
        - Action : construire le « vivre et agir ensemble » dans les écoles dans ses dimensions interculturelle, citoyenne, spirituelle et sociale.

Le schéma ci-dessous exprime les axes et les actions de quatre parties du PAP. Le schéma représente, les seules informations officielles, publiées par le SeGEC sur le PAP 2017-2020.<sup>304</sup>

---

<sup>304</sup> FESeC, *Plan d’Actions Prioritaires 2017-2020, op.cit.*



Face au peu d'information qui sont officialisées par le SeGEC, je ne peux que mettre en avant la pauvreté du développement du PAP actuel alors que débuté il y près d'un an. Cette réalité est à questionner. Si la mise en place d'un nouveau plan est laborieuse, est-ce réellement intéressant de le renouveler tous les quatre ans ? Est-ce dû à la rapidité d'évolution de notre société, dans laquelle sont plongés nos jeunes ? Est-ce un problème politique ?

Il m'est difficile d'apporter des réponses à ces questions actuellement.

La nouveauté du Plan d'Actions Prioritaires actuel est de mettre en avant un nouvel axe qui est : l'autonomie du jeune.

À l'opposé du PAP de 2013-2016, centré sur le « vivre ensemble » dans une dimension plus sociale, le PAP actuel s'engage dans une nouvelle voie :

*« L'autonomie des jeunes veut les amener à s'impliquer dans leur formation, leur donner les moyens de poser des choix et de prendre des décisions. »<sup>305</sup>*

Bien qu'étant dans sa deuxième année d'existence, le Plan d'Actions Prioritaires de 2017-2020 est toujours en pleine construction. Il peut être constaté que peu de documents sont disponibles, peu de documents sont officiels et peuvent étayer notre propos

Nous pouvons affirmer la poursuite du travail sur l'écoute des jeunes, mais avec l'ajout d'un dialogue philosophique, totalement détaché de ce que le référentiel EPC propose aux écoles. Fabrice Glogowski, dans une interview effectuée dans les bureaux du SeGEC le 25

<sup>305</sup> Interview de Fabrice Glogowski, *Le Plan d'Actions Prioritaires établit-il un lien avec le besoin de structuration ?*, Bruxelles, Bureaux de la SeGEC, 25 avril 2018, effectué par Estelle Lavency.

avril 2018 sur le Plan d'Actions Prioritaires (cfr. Annexe 2), affirme que ce projet sera une réussite si :

*« (...) des jeunes et des adultes peuvent prendre la parole pour exister dans un groupe en se singularisant, en affirmant une position (esprit critique) dans une relation jeune-jeune, adulte-jeune qui intègre les conventions d'une communication respectueuse incarnée au cœur des apprentissages et qui touche à des questions universelles de l'expérience humaine. »<sup>306</sup>*

Proposant aux professeurs d'utiliser une technique de dialogue philosophique, à laquelle ils auront été formés, le SeGEC offre la possibilité aux jeunes de se singulariser dans leur parole tout en acceptant les idées de l'autre.

L'importance de l'apprentissage de la parole, de sa parole propre devient un enjeu prioritaire dans le PAP. Anne Leblanc exprime néanmoins le doute qu'elle a face à une volonté toujours plus grande de vouloir qu'un élève soit bon en oralité. Pour s'exprimer, l'école ne propose que l'oralité.

*« Il y a des personnes qui n'auront jamais cette facilité d'expression de soi. Il y a donc la nécessité de passer par d'autres médias pour que les jeunes aient la parole. »<sup>307</sup>*

En quelques mots, Anne Leblanc met en exergue un problème de l'école belge : l'expression de soi passe, généralement, par l'oralité. S'exprimer peut prendre bien différents supports autres que la parole. Il est primordial de rendre la parole aux jeunes, tout en gardant à l'esprit que tous, ne seront pas capables de devenir de grands orateurs. Les personnalités présentes dans les écoles sont extrêmement diverses.

Les pédagogies théâtrales ne pourraient-elles pas devenir des moteurs pour l'école en leur proposant des modes d'expression différents que l'oralité ? Etant donné qu'un professeur, spécialiste dans son domaine, n'est plus nécessaire pour avoir accès au savoir, l'école ne pourrait-elle se laisser inspirer par des pédagogies permettant à chacun de trouver sa place dans l'expression de soi ?

La construction du Parcours d'Education Artistique et Culturel présent dans le Pacte d'excellence met en évidence cette tendance, néanmoins encore faiblement représentée.

---

<sup>306</sup> *Ibid.*

<sup>307</sup> Interview d'Anne Leblanc, *op.cit.*

Quelles sont donc, au travers du PAP, les solutions que propose le SeGEC pour appuyer le développement personnel du jeune et structurer la période de vie qu'il passe dans les écoles ? Selon Anne Leblanc, il n'y a, à ce jour, au sein des écoles catholiques, aucune réflexion frontale en lien avec les rites de passage. Fabrice Glogowski, appuie également cette pensée.<sup>308</sup>

Cette absence de réponse est, en soi, déjà une réponse. Nous constatons que le SeGEC n'a pas comme volonté consciente de former les acteurs de l'enseignement aux rites de passage adolescents. Bien que, sous d'autres titres, il soit possible de voir naître des ébauches de rites, de structuration pour les jeunes. Les problématiques actuelles de l'enseignement recouvrent d'autres noms, mais ne sont pas reprises sous le terme « rites de passage » ou « structuration ».

### *1.1. Vivre et agir ensemble*

Nous sommes dans un axe du PAP 2017-2020, également présent dans le PAP précédent. Deux éléments d'action principaux du PAP révolu vont être poursuivis, avec quelques modifications, dans la période actuelle du Plan. L'écoute des jeunes ainsi que la volonté de faire du référentiel EPC un programme transversal seront des éléments essentiels.

#### *1.1.1. L'EPC : une volonté de transversalité structurelle*

Dans ce point une question sera abordée : est-ce que le programme d'EPC, dans son application transversale, pourrait être une occasion de structuration pour le jeune ? Pour répondre à cette question, il est important pour nous de nous concentrer sur la volonté de faire de ce référentiel un programme dont les compétences seront transversales.

Le choix de faire de l'EPC un ensemble de compétences transversales est un choix de réseaux affirme Fabrice Glogowski.

*« Quand on a pris le référentiel, on a estimé qu'on voyait à travers toutes les disciplines un nombre de points de ce référentiel. On ne devait pas limiter la citoyenneté dans un cours et que ça devait être plus large. »<sup>309</sup>*

---

<sup>308</sup> *Ibid.*

<sup>309</sup> Interview de Fabrice Glogowski. *op.cit.*

Sur base de cette affirmation, il nous semblait essentiel de comprendre l'agencement du programme construit par le SeGEC sur base du référentiel commun.

Lors du premier chapitre de ce travail nous avons mis en lumière la scansion de l'adolescence en différentes phases : adonnaissance, adolescence et adulescence. Fabrice Glogowski détecte effectivement ces étapes, dans les comportements des jeunes<sup>310</sup>. Dans le but de conserver cette ligne de conduite nous analyserons en premier lieu le programme du premier degré pour terminer par celui du deuxième et du troisième degré de l'enseignement secondaire catholique. Le programme des deux derniers cycles sera, à l'instar du premier degré, celui des humanités générales et technologiques publié.

Le programme analysé sera celui du SeGEC. Il est important de comprendre dans quel cadre ce programme est mis en place et comment les compétences du programme seront acquises au travers de différentes disciplines : Français, Religion, Education physique, Etude du milieu, Sciences, Education plastique et Education musicale. Dans le programme, les disciplines mises en relation avec les compétences à acquérir ne sont que des propositions pour les écoles du réseau. Ces programmes sont une aide pour les établissements catholiques. Ils peuvent être utilisés librement, dans diverses disciplines aussi bien que comme support au projet des écoles.

Un des socles de compétences de cette discipline (au premier degré) est : « Développer son autonomie affective », quatre sous-points forment son contenu.<sup>311</sup> Ces points aident au développement de l'adolescent dans sa réflexion sur ses affects et ceux des autres, dans le renfort de son estime de soi et de celle des autres, dans la préservation de son intimité en ce compris son intégrité physique et psychique et dans la différenciation de ses désirs et de ses besoins.

Face à ces points, le constat de la conscience de l'importance de l'aide au développement personnel du jeune est manifeste.

En reprenant notre question de départ qui est la conscience que l'adolescence est une période de transition et de développement pour les adolescents, le programme de philosophie et citoyenneté propose de les aider de façon sécurisée à comprendre leurs conflits intérieurs. Dans le cadre de la réalisation de ce programme, ils vont pouvoir

---

<sup>310</sup> *Ibid.*

<sup>311</sup> SeGEC, 9 avril 2018, *op.cit.*, pp.16-17.

comprendre l'importance de leurs affects, ceux des autres et apprendre à vivre dans ce rapport.

Le point : « Renfort de l'estime de soi et de celle des autres » permet des liens avec les cours d'Éducation plastique et d'Éducation musicale pour permettre à l'élève de dépasser ses limites.<sup>312</sup> En allant dans ce sens, n'est-il pas possible d'adjoindre le programme d'Éducation artistique en Arts d'expression qui n'est pas repris, à ce jour, dans le programme EPC pour cette compétence ? Si, cette discipline artistique n'y est pas présente, c'est uniquement parce que le programme EPC ne reprend que les cours généraux et non les options.<sup>313</sup> Dans ce cas précis, le programme propose d'encadrer un dépassement de soi, un passage vers l'âge adulte en toute sécurité. Ceci pourrait être considéré et agencé de telle sorte que cette compétence soit reprise sous forme d'un rite de passage, d'une célébration pour le jeune.

Bien que les disciplines de pratique théâtrale soient optionnelles, elles créent avec les jeunes des espaces de symbolisation essentiels (et très structurants). Ces expériences pédagogiques ne pourraient-elles pas inspirer, puisque non présentes dans les cours généraux, la réflexion globale ? Ne serait-ce pas la mission du secteur art du SeGEC ?

Les arts d'expression ne sont qu'une option. Néanmoins les réflexions du Pacte d'excellence sur le PECA mettent en évidence que cette option est en réalité une option ayant sa place dans les cours généraux et pour tous les élèves de tous horizons et aspirations. Si un secteur entier au SeGEC est dédié à l'art, pourquoi l'art est-il encore relégué dans des cours optionnels ? Anne Leblanc nous confie que l'importance de l'art à l'école, son enjeu essentiel pour les jeunes n'est pas partagé par tous les participants de la construction du Pacte d'excellence. Ainsi l'imposition de l'art dans le tronc commun aura peut-être le bénéfice de changer les mentalités.

Nous pouvons espérer que si le PECA devient une réalité scolaire, les arts d'expression feront partie intégrante de l'EPC. De plus, les pédagogies théâtrales pourraient alors inspirer les pédagogies traditionnelles dans diverses disciplines.

L'établissement scolaire, grâce à des espaces d'expression artistique, peut alors devenir un espace de transition, un espace de potentialité où le jeune vit des réussites aussi bien que des erreurs comme un processus évolutif de son adolescence vers l'âge adulte. Si

---

<sup>312</sup> SeGEC, 9 avril 2018, *op.cit.*, p.16.

<sup>313</sup> Interview d'Anne Leblanc, *op.cit.*

on considère que le cours d'Arts d'expression a toute sa place dans l'acquisition de compétences en éducation à la philosophie et à la citoyenneté alors nous pourrions adjoindre ces compétences au PECA. Le PECA pourrait totalement réaliser des compétences du programme d'EPC.

Nous avons développé, sur base des dires d'Anne Leblanc, l'importance de proposer aux jeunes un autre moyen d'expression que l'oralité. C'est exactement ce que propose le PECA (tout en proposant l'oralité dans une optique plus artistique), pour tous les jeunes, jusqu'à la troisième secondaire. Dans ce cadre, les compétences axées sur le développement personnel des jeunes, pourraient, se retrouver dans les cours artistiques et culturels proposés par le PECA.

L'absence de l'art pour la concrétisation des compétences de développement personnel est, selon moi, une erreur, due à l'exclusion des arts d'expression dans les cours généraux.

Dans la réflexion présentée ci-dessus, l'importance de la connaissance de soi, de ses émotions et de la gestion de celles-ci est primordiale. Dans une période de changements émotionnels et physiques, il est important de se connaître et de respecter les autres pour pouvoir évoluer vers l'âge adulte. Le programme des deux derniers degrés suit-il cette ligne de conduite ?

Nous avons pu constater dans la première partie de ce chapitre que non. Le programme du deuxième et du troisième degré ne reprend pas, à l'opposé de celui du premier degré, le développement de soi. Il s'axe sur des compétences plus citoyennes et philosophiques.

Les deux programmes semblent opter pour une conception de l'EPC et de l'adolescent/adolescence différente, ce qui déroute.

Étant donné que nous avons repris des théories divisant l'adolescence entre trois sections principales, il semble essentiel que les programmes permettent un accompagnement encadré de ces différentes phases. Si le socle de compétences : « Développer son autonomie affective » est proposé au premier cycle il serait intéressant d'adapter une poursuite et une évolution de ces compétences pour permettre à l'adolescent de structurer ces périodes de changements et de passages (étant l'adolescence ou la postadolescence).

La question des raisons de ce changement de position dans les deux programmes a été posée à Anne Leblanc qui nous répond :

« C'est deux groupes différents qui ont travaillé sur les programmes. Ça mériterait qu'on s'interroge là-dessus. (...) Il y a vraiment une autre perspective de la vision de l'enfant et du jeune jusque 14 ans. Dans la perception de l'enseignement secondaire qui a conçu le deuxième référentiel on a un regard différent. ».<sup>314</sup>

A. Leblanc, dans son interview (cfr. Annexe 1), explique que la conception des programmes se fait sur base des référentiels, les référentiels sont conçus par des groupes ayant des visions de l'enseignement différentes. Le SeGEC perçoit le jeune comme arrivant dans l'enseignement avec un bagage dont il faut tenir compte. Dans l'enseignement officiel, il est souvent considéré qu'il ne faut pas tenir compte des convictions privées de l'élève. Le programme est donc le reflet d'un compromis entre deux visions différentes de l'éducation qui cohabitent en Belgique.

### *1.1.2. L'écoute des jeunes : un premier pas vers le recentrement des pédagogies sur l'élève*

L'écoute des jeunes est une partie des actions mises en place par le SeGEC dans le cadre du Plan d'Actions Prioritaires dans l'axe « Vivre ensemble ». Déjà pris en charge dans le PAP 2013-2016, il poursuit son petit bonhomme de chemin dans le PAP actuel, avec l'ajout du dialogue philosophique, totalement séparé de l'EPC, transversal.

Fabrice Glogowski explique que l'important, au sujet des dialogues philosophiques, est qu'ils prennent place lors d'un cours, lors d'un besoin qu'éprouve la classe, pour résoudre un conflit par exemple.<sup>315</sup> Des nouvelles formations pour les enseignants sont proposées en mettant à leur disposition deux méthodes : la méthode Tozzi et la méthode du CRP (Communauté de Recherche Philosophique). La première est très structurante aussi bien pour les professeurs que pour les élèves, la seconde est plus libre et pourrait permettre une parole plus « vraie », moins enfermée dans un rôle.<sup>316</sup>

L'école Pie X à Châtelineau a déjà pu expérimenter la méthode CRP, lors d'une formation, aussi bien pour les enseignants que pour les élèves. Le SeGEC leur proposait donc un dialogue basé sur une parole et une écoute de chacune des parties sur un pied d'égalité,

---

<sup>314</sup> *Ibid.*

<sup>315</sup> Interview de Fabrice Glogowski. *op.cit.*

<sup>316</sup> *Ibid.*

d'être humain à être humain.<sup>317</sup>

Fabrice Glogowski nous explique l'importance de ces actions :

*« Je veux lutter contre ce qu'on appelle des conseils d'élèves dans les écoles et qui sont très structurés et réglementés, on ne parle pas spécialement en vérité. (...) Ce qui est relationnel ne peut pas être débattu. C'est très structuré. Les problèmes premiers, les besoins vitaux des élèves ne sont pas rencontrés dans un vrai débat. (...) On fait des choses très pratiques, on ajoute des sandwiches, on ajoute des choses, mais jamais ce qui peut toucher l'intériorité du jeune. ».*<sup>318</sup>

L'importance de l'écoute des jeunes pour notre analyse est qu'elle propose concrètement d'aider les jeunes dans leur passage vers leur vie d'adulte. En lien avec le programme d'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté, A. Leblanc, dans : *« La parole des jeunes à l'école : regard historique »* exprime l'importance d'espaces de parole, d'écoute et de créativité pour les jeunes.

*« (...) la réalité politique et financière de notre communauté va contraindre à « rénover l'enseignement rénové » en 1981 et l'on change de paradigme : il faut viser l'épanouissement personnel de l'élève. ».*<sup>319</sup>

Selon l'auteure, l'épanouissement de l'élève dans sa globalité passe par l'expression artistique, bien souvent théâtrale. Il faut aller plus loin que les simples acquis citoyens :

*« Utiliser les espaces formels de délégation d'élèves pour aller plus loin que les questions de règles, de droits et de devoirs. ».*<sup>320</sup>

L'écoute des jeunes veut laisser des espaces, des actions permettant aux jeunes de s'exprimer et donc de se construire. Ces espaces se veulent différents des autres espaces scolaires. La parole est donnée à tout autre sujet touchant les jeunes tout en sachant que quelqu'un les écoutera. Dans ces lieux, les jeunes sont alors considérés comme des personnes et non plus comme des élèves.

Dans la même optique, la mise en place de la dynamique d'éducation aux choix (DEC) veut donner des outils aux jeunes pour apprendre à mieux se connaître eux-mêmes.

---

<sup>317</sup> *Ibid.*

<sup>318</sup> *Ibid.*

<sup>319</sup> LEBLANC, Anne, *La parole des jeunes à l'école : regard historique*, SeGEC – service d'étude, intervention- journée laboratoire, 21 février 2017, p.2.

<sup>320</sup> *Ibid.*

Le contexte sociétal a besoin de ces actions pour que les jeunes trouvent leur place. Cet axe n'est pas encore développé dans le PAP 2017-2010, nous reprenons donc les actions et théories du PAP 2013-2016.<sup>321</sup> Le DEC se base sur l'importance placée dans le Pacte pour un Enseignement d'excellence sur l'orientation des options, des filières.

« *Démarche privilégiée dans les écoles secondaires catholiques en FWB pour permettre à l'élève de s'orienter à l'école et dans la vie.* »<sup>322</sup>

L'importance de l'orientation et de l'apprentissage des choix ne se restreint pas qu'au cadre scolaire, mais se veut être un tremplin pour l'avenir des jeunes et pour leur vie. L'EDC trouve sa place dans des activités telles que le projet d'établissement, dans des relations avec le PMS, ce qui appuie l'importance de cette recherche sur le choix comme besoin essentiel de la vie des adolescents et pas uniquement scolaire.

L'éducation aux choix est une étape de la transition de l'adolescence à l'âge adulte. Le jeune doit prendre seul des décisions pour une partie de sa vie future. Dans ce plan d'actions, il est intéressant que l'école fasse de ces moments de réelles étapes pour les jeunes. Il est important de donner de la valeur à ces choix, parfois compliqués pour bon nombre de raisons pour les adolescents.

Le choix d'une option artistique d'un jeune provenant d'une famille classique et très traditionnelle peut être la pure expression de l'indépendance qu'il prend vis-à-vis de ses parents. Un adolescent ose-t-il souvent faire de tel choix seul ?

Dans ce sens un choix peut devenir un rite de passage pour le jeune. Pour rendre les choix des jeunes plus personnels et indépendants de leurs milieux familiaux, ceux-ci pourraient être aidés dans leurs choix et démarches d'indépendance à l'occasion de divers disciplines et/ou projets.

Sur base de ces expériences menées, sur base de ces actions sur l'écoute des jeunes, nous nous posons la question suivante : est-ce réellement un problème d'écoute et de parole ?

---

<sup>321</sup> FESeC, *Plan d'Actions Prioritaire*, url : <http://pap-fesec.weebly.com/>, dernière consultation le 30 avril 2018.

<sup>322</sup> FESeC, *Productions « à l'écoute des jeunes »*, journée laboratoire à Tournai, 19 janvier 2017, url : <http://pap-fesec.weebly.com/sous-actions-51.html>, dernière consultation le 30 avril 2018.

Nous avons déjà mis en avant que le moyen d'expression phare des écoles, l'oralité, n'est probablement pas adapté à toutes les personnalités. Dans ce cas se pourrait-il que des jeunes soient bridés dans leur expressivité ?

De quoi les jeunes ont-ils réellement besoin ? Il serait prétentieux de se dire capable de répondre à cette question. Néanmoins quelques auteurs amènent une ébauche de réponse. Philippe Van Meerbeeck fait partie de ces auteurs qui pensent au besoin de spiritualité comme un manque ressenti par les jeunes les poussant à se mettre en danger, par exemple.

P. Van Meerbeeck met en évidence, dans une conférence donnée à l'université d'été du SeGEC, que le monde est devenu un monde sans dieu(x), les hommes semblent être dans un monde où plus rien n'est interdit.

*« Il faut se réinventer à soi-même des interdits beaucoup plus grands : l'anorexique qui s'impose une grève de la faim quotidienne, l'adolescent anxieux qui a des tocs et des rituels absurdes. »<sup>323</sup>.*

Il comprend le besoin de structuration, qu'il appelle « besoin de se créer des interdits », des adolescents. Le jeune, comprend-il, doit se débrouiller pour créer ses propres cadres, car vivant dans un monde sans construction morale de référence.<sup>324</sup>

P. Van Meerbeeck comprend les rites, notamment les rites religieux, comme des « points d'appui identitaires ». Ces points d'appui sont des structurations spatio-temporelles de l'évolution de l'enfant et peuvent donc être compris comme un rite de passage.<sup>325</sup> Une structuration spatio-temporelle, laïque, spirituelle, accompagnée et cadrée peut donc aider le jeune à notre époque. Le jeune a besoin de spiritualité, religieuse ou non, pour l'aider dans sa recherche identitaire, sexuelle et pulsionnelle.

*« Ce besoin de croire, on l'a tout à fait évacué de notre pédagogie, de notre théorisation, de notre façon de penser le monde. »<sup>326</sup>*

Le jeune a besoin qu'on l'aide à se structurer, à trouver sa place dans ce monde. P. Van Meerbeeck considère la radicalisation comme étant une cause de ce manque de structuration et de spiritualité, pas nécessairement religieuse, proposée aux jeunes.<sup>327</sup>

---

<sup>323</sup> VAN MEERBEECK, Philippe, 2016, *op.cit.*, p. 7.

<sup>324</sup> *Ibid.*

<sup>325</sup> *Ibid.*

<sup>326</sup> *Ibid.*

<sup>327</sup> *Ibid.*, p. 12.

La structuration est donc nécessaire. Permettre aux jeunes de trouver des espaces de parole, d'écoute, d'expression orale, artistique, plastique est un premier pas vers la structuration, vers la proposition des rites à l'école. Si de nombreux jeunes se radicalisent, si de nombreux rites « sauvages » voient le jour, c'est que la société et l'école manquent une étape dans la construction identitaire des jeunes.

Nombre d'écoles prennent en charge un rite d'accueil et de départ dans les six ans d'études secondaires. Est-ce suffisant ? Les écoles vont-elles plus loin aujourd'hui ?

Des amorces, dans le Plan d'Actions Prioritaires, sont lancées, l'adolescent en tant qu'individu semble devenir une priorité pour le SeGEC avec l'écoute des jeunes, notamment.

## *2. Les formations continuées proposées par le SeGEC : état des lieux*

Dans les textes légaux, aussi bien que dans les propositions du SeGEC, nous avons pu épinglez la présence de citoyenneté, le manque de développement personnel ainsi que l'importance des pédagogies artistiques. Le SeGEC propose-t-il réellement des formations continuées pouvant poursuivre le PAP ? Est-ce que sans le savoir, les formations continuées vont plus loin que ce que les personnalités engagées du SeGEC peuvent croire ? Est-ce que l'écoute des jeunes, le besoin de spiritualité, l'apprentissage de l'autonomie, l'EPC dans sa transversalité sont des éléments proposés en formation par le SeGEC pour l'enseignement ordinaire et le CEFA ?

Pour répondre à ces questions, nous voulons détailler certaines formations continuées qui semblent répondre aux questions de ce chapitre et d'autres qui permettent de former les professeurs à accompagner des temps de structuration considérés comme des rites.

Dans le but de comprendre si les formations suivent notre intuition de besoin de structuration et si les pistes développées trouvent réellement leur place dans l'enseignement contemporain, nous avons analysé les formations proposées. Toutes les ressources concernant les formations continuées proviennent du site internet du SeGEC, dans la section du CeCAFOC<sup>328</sup>.

De prime abord il semble évident qu'une attention toute particulière est portée sur l'éducation aux médias. Cette partie des formations continuées nous interpelle tout

---

<sup>328</sup> SeGEC, *Formations pour l'enseignement ordinaire et le CEFA*, url : <http://enseignement.catholique.be/cecafoc/formations-de-l-enseignement-ordinaire-et-cefa/>, dernière consultation le 30 avril 2018.

particulièrement étant donné que les réseaux sociaux et leur pratique sont des éléments constitutifs des rites « sauvages », des nouveaux rites construits par les jeunes. Il y a une volonté de faire prendre conscience aux jeunes leur propre pratique, les bienfaits et les dérives.

*« Les réseaux sociaux numériques font désormais partie de la vie des jeunes. Mais ceux-ci n'ont pas suffisamment de recul critique vis-à-vis de ces outils qu'ils apprennent à utiliser avec l'aide de leurs pairs. La formation proposera des outils pour comprendre les réseaux sociaux, leur modèle économique, les usages qui en sont faits, leur mode spécifique de socialisation, la nécessaire éducation qu'ils supposent. »<sup>329</sup>.*

La conscientisation du virtuel comme structure de leur développement pourrait les mener à éviter les dérives et à intérioriser les bienfaits de ces rites. Le terme « recul critique » met en évidence cette volonté de permettre à l'élève de comprendre les risques et les bienfaits et de s'en approprier ce qui lui semblera pertinent. Le professeur peut donc accompagner le jeune dans sa recherche de structuration, d'espaces symboliques sur le net.

Le cadre légal, tout comme l'enseignement catholique, nous ont montré l'importance de l'enjeu « former un citoyen » pour l'école belge. Nous constatons la poursuite, logique, de cette ligne de conduite dans les formations. De plus, la volonté de faire de l'EPC des compétences transversales est poursuivie dans les formations en proposant l'application de la citoyenneté dans différentes disciplines.

*« Comment former vos élèves, selon leur âge et leurs compétences, à être ces futurs citoyen-ne-s du monde, à devenir des citoyen.ne.s responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures (...) Que ce soit dans le cadre du cours d'histoire, de géographie, sciences sociales, de français, de religion/morale ou de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, vous trouverez des outils pertinents ! »<sup>330</sup>.*

---

<sup>329</sup> SeGEC, « 17med005 : Analyse critique des réseaux sociaux », dans *Formations pour l'enseignement ordinaire et le CEFA*, url : <http://enseignement.catholique.be/cecafoc/formations-de-l-enseignement-ordinaire-et-cefa/>, dernière consultation le 30 avril 2018.

<sup>330</sup> SeGEC, « 17bra118 : Former des citoyens du monde de demain : des outils pour relever le défi ! », dans *Formations pour l'enseignement ordinaire et le CEFA*, url : <http://enseignement.catholique.be/cecafoc/formations-de-l-enseignement-ordinaire-et-cefa/>, dernière consultation le 30 avril 2018.

De plus, la formation appelée « Les ateliers de la pensée joueuse »<sup>331</sup> propose aux enseignants de pratiquer le théâtre pour entrer dans un dialogue philosophique. Cette alliance du théâtre et de la citoyenneté met en évidence l'importance de ces pédagogies pour l'apprentissage de la citoyenneté et le développement personnel.

Dans la formation : « 17bra117 : Les adolescents en difficulté qui nous découragent de les aider » une phrase nous interpelle tout particulièrement dans la description de la formation.

« *Comment les accompagner dans leur construction identitaire et dans la résolution de leurs difficultés ?* »<sup>332</sup>.

Le cœur de notre recherche se résume dans cette simple phrase. Les rites de passage ne pourraient-ils pas être une réponse à la notion d'accompagnement du jeune dans sa recherche identitaire ?

La notion de construction identitaire est présente dans les formations, en plus petite proportion que la citoyenneté, et allant dans le sens de les conscientiser sur leur position, sur la période qu'ils vivent et pour éviter les risques éventuels.

« *Les aider à être plus autonomes, plus responsables passe par un nécessaire apprivoisement d'eux-mêmes par eux-mêmes. Des pistes concrètes seront abordées pour accompagner ces adolescents : Regard pluriel sur l'adolescence (...) et les conduites à risque.* »<sup>333</sup>.

Les objectifs de la formation vont dans le sens de la résolution du manque de structure du développement identitaire des jeunes. Ainsi nous comprenons que les enseignants sont déjà touchés par ces problèmes, et formés pour les résoudre. Est-ce que la solution du problème adolescent porte le bon nom ?

Nous avons pu remarquer, avec l'intervention de P. Van Meerbeeck à l'université d'été du SeGEC, que les jeunes présentaient un manque de spiritualité, typique à

---

<sup>331</sup> SeGEC, « Atelier de la pensée joueuse », dans *Formation continuée des enseignants du fondamental*, url :

<http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/FoCEF/Catalogue/2018/Brochure%20Bruxelles-Brabant%2018-19.pdf>, dernière consultation le 16 mai 2018.

<sup>332</sup> SeGEC, « 17bra117 : Les adolescents en difficulté qui nous découragent de les aider », dans *Formations pour l'enseignement ordinaire et le CEFA*, url : <http://enseignement.catholique.be/cecafof/formations-de-l-enseignement-ordinaire-et-cefa/>, dernière consultation le 30 avril 2018.

<sup>333</sup> *Ibid.*

l'adolescence. Le SeGEC propose une formation, dont le nom explicite est : « 17lge003 : S'avancer en terres inconnues : animer un temps de spiritualité AVEC des élèves »<sup>334</sup>. On y comprend la volonté de donner aux enseignants les outils pour s'aventurer dans ces zones spirituelles qui peuvent faire peur aux professeurs, mais dont les élèves ont besoin.

Cette nécessité pour les élèves et la difficulté que cela représente pour les enseignants est explicitée dans la formation « 14bra101 : Apprentissages et gestion mentale niveau 1 »,

« *En tant qu'enseignants, nous essayons d'accompagner nos élèves à la constitution du sens, certains y arrivent facilement, d'autres sont en difficultés, d'autres bloquent.* »<sup>335</sup>.

La parole est donnée aux jeunes par la mise en place des nouvelles formations continuées sur le dialogue philosophique comme « 11024 : l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté (EPC) dans l'enseignement fondamental catholique »<sup>336</sup> et « 41041 : les ateliers philo, pas si difficile à mettre en place dans nos classes, ... »<sup>337</sup>.

Il semble manifeste que les éléments énoncés par les textes légaux ainsi que par le PAP sont poursuivis dans les formations continuées proposées par le SeGEC. L'absence du besoin conscient de rites de passage pour les jeunes reste néanmoins présente. Est-ce simplement un problème d'appellation ou est-ce la solution qui n'est pas la même que celle que nous apportons aujourd'hui ?

Néanmoins l'adjonction du théâtre pour former des enseignants au dialogue philosophique met en lumière l'importance des pédagogies artistiques, trop souvent optionnelles. Si les enseignants ont besoin de passer par le théâtre pour apprendre, pourquoi pas les jeunes ? Cette formation met en exergue le côté paradoxal accordé aux arts d'expressions dans la notion d'apprentissage qui est très utile pour les professeurs, mais optionnel pour les élèves.

---

<sup>334</sup> SeGEC, «17lge003 : S'avancer en terres inconnues : animer un temps de spiritualité AVEC des élèves », dans *Formations pour l'enseignement ordinaire et le CEFA*, url : <http://enseignement.catholique.be/cecafoc/formations-de-l-enseignement-ordinaire-et-cefa/>, dernière consultation le 30 avril 2018.

<sup>335</sup> SeGEC, «14bra101 : Apprentissages et gestion mentale niveau 1», dans *Formations pour l'enseignement ordinaire et le CEFA*, url : <http://enseignement.catholique.be/cecafoc/formations-de-l-enseignement-ordinaire-et-cefa/>, dernière consultation le 30 avril 2018.

<sup>336</sup> SeGEC et FWB, « 11024 : L'éducation à la philosophie et à la citoyenneté (EPC) dans l'enseignement fondamental catholique », dans *Formation continuée du fondamental ordinaire et spécialisé 2018-2019*, url : <http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/FoCEF/Catalogue/2018/Brochure%2018-19.pdf>, dernière consultation le 08 mai 2018.

<sup>337</sup> SeGEC et FWB, «41041 : les ateliers philo, pas si difficile à mettre en place dans nos classes, ... », dans *Formation continuée du fondamental ordinaire et spécialisé 2018-2019*, url : <http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/FoCEF/Catalogue/2018/Brochure%2018-19.pdf>, dernière consultation le 08 mai 2018.



## Partie 3 : les expériences pilotes menées en école

### *Introduction*

Le constat d'un manque de conscience du besoin de structuration d'étapes important pour les jeunes se fait ressentir aussi bien dans le cadre légal belge que dans les recherches et propositions du SeGEC. Néanmoins, les acteurs de l'enseignement catholique belge se posent des questions et mettent en place différentes actions qui pourraient être considérées comme des structurations.

Nous voyons dans ces solutions des réponses potentielles pour les adolescents pouvant impacter leur vie, leur avenir, leur atout, leur potentiel. L'école se doit de donner des outils aux jeunes pour qu'ils se comprennent eux-mêmes. Ainsi pourront-ils se lancer dans différentes étapes de leur passage, de leur adolescence en étant armés et structurés comme il se doit. Les conduites à risque ou le besoin de mourir symboliquement pour mériter sa renaissance pourraient diminuer grâce à des actions structurantes et structurées construites par les écoles. Leur valeur serait mise en avant par des activités symboliques, rituelles au sein de l'établissement scolaire.

#### *1. La symbolique des étapes*

Les étapes scolaires et leur intégration symbolique voire rituelle pour deux écoles vont être établies. Les propositions pour l'entrée en secondaire et pour le départ vont principalement être détaillées.

Les étapes mises en place par l'école des Dames de Marie de Woluwe-Saint-Lambert ainsi que par le Lycée Martin V de Louvain-la-Neuve seront détaillées.

Cette partie sera considérée comme une mise en avant de propositions concrètes de solutions dans les écoles catholiques belges. Une exhaustivité de ces propositions serait un travail extrêmement fastidieux et peu pertinent. Nous avons choisi deux écoles pour mettre en évidence le besoin de structuration sur lequel les écoles catholiques ne mettent pas le mot « rite de passage » mais qui pourtant peut être considéré comme tel.

##### *1.1. Les Dames de Marie à Woluwe-Saint-Lambert*

Dans l'optique de montrer la mise en place d'espaces-temps de structuration et de mise en valeur des élèves nous sommes allés à la rencontre d'un établissement pilote : Les Dames de Marie. En plein cœur de Woluwe-Saint-Lambert, la directrice, Isabelle Warichet

nous a accordé une interview<sup>338</sup> (cfr. Annexe 3), le 4 mai, pour expliquer ce que son école propose en termes de ritualité et de symbolique des passages dans le secondaire.

I. Warichet exprime tout d'abord l'importance accordée à la symbolique de l'inscription en première année et de toute la démarche qui l'entoure. Pour la remise de la demande d'inscription, des plages horaires sont aménagées pour que les futurs élèves puissent accompagner leur parents, le mercredi après-midi, le samedi, ... Une fois les élèves déclarés en ordre utile, des soirées d'informations pour les parents accompagnés (obligatoirement) de leur enfant sont mises en place. Lors de ces soirées, un dossier est remis aux élèves ainsi qu'à leurs parents pour apprendre à les connaître et pour leur imposer une implication dans leur inscription. Des questions sur le ressenti de l'élève face à sa première expérience d'étude, sur sa personnalité, lui sont posées.<sup>339</sup>

Ainsi l'élève doit être engagé dans le processus d'inscription, dans la transition entre ses deux écoles, entre les deux systèmes.

Pour finir les jeunes reviennent à l'école début mai pour avoir un entretien avec le préfet d'éducation de première, deuxième et troisième année et le sous-directeur (directeur pédagogique).

*« C'est une vraie interaction individuelle centrée sur l'élève. On peut détecter que c'est un élève stressé, faible en ça, ... ils ont l'habitude de repérer ce qui est prioritaire. »<sup>340</sup>.*

L'élève en tant que personne face à un travail à mener est pris en compte. Sa personnalité, ses faiblesses, tout comme sa façon d'être sont centrales dans ce processus. Le parcours de l'inscription peut alors devenir un passage concret pour les jeunes entrant en première année secondaire. Dans la seconde partie du passage en première année, nous constaterons la présence accrue de la ritualité et de la symbolique au sein de l'établissement.

Lors de la rentrée, un rite prend place dans l'école, pour toutes les années confondues. La rentrée est inaugurée par l'arrivée des premières années, qui seront suivis par les deuxièmes, puis les troisièmes et ainsi de suite.

Une cérémonie accueille tous les élèves. Réunis et assis dans une grande salle de l'établissement. Un discours leur est proposé,

---

<sup>338</sup> Interview d'Isabelle Warichet, *Quelle symbolique aux Dames de Marie*, Woluwe-Saint-Lambert, dans le bureau de la direction, 4 mai 2018, effectué par Estelle Lavency.

<sup>339</sup> *Ibid.*

<sup>340</sup> *Ibid.*

*« (...) on fait un discours adapté à leur âge. En 5<sup>e</sup> 6<sup>e</sup>, on met en évidence les libertés, en première on leur explique leur place, ils ont tous un rôle à tenir mais il faut qu'ils doivent rester à leur place, leur positionnement dans l'école, ... Pour les premières on leur dit qu'avant ils étaient les grands des petits et maintenant qu'ils sont les petits des grands, ... »<sup>341</sup>.*

Chaque discours se veut exprimer aux élèves les avantages et difficultés de leur position, de leur évolution au sein de l'école et de leur parcours scolaire.

Une fois le discours de la direction terminé, un titulaire est appelé pour une classe. Les noms de tous les élèves composants la classe vont être cités. À l'appel de leur nom, chaque élève doit se lever dans la salle, dire à voix haute « présent monsieur » pour les premières, deuxièmes et troisièmes. En ce qui concerne les quatrièmes, cinquièmes et rhétoriques, ils prononceront « présent madame » en s'adressant à la directrice.

Une fois l'ensemble de la classe cité, le groupe s'en va avec le titulaire dans une classe pour procéder à deux heures d'accueil. Ce temps est plus important pour les premières.<sup>342</sup>

La ritualité et la symbolique de cette cérémonie est manifeste. Chaque élève doit faire entendre sa voix, affirmer sa présence dans la classe et dans l'établissement le premier jour de la rentrée. Ajoutant à cela le parcours d'inscription et l'accueil que le titulaire proposera, le jeune entrant dans le secondaire est structuré par plusieurs étapes symboliques. Ces étapes peuvent être mises en corrélation avec les phases d'Arnold van Gennep. Nous sommes en plein cœur d'un rite de passage.

Ce rite de passage évolue avec les années, et prend une importance différente en fonction de l'élève et de l'année. L'entrée dans chaque année est structurée et le discours exprime les enjeux de l'année à venir.

L'obtention du CE1D est également l'occasion de marquer le coup symboliquement. I. Warichet nous explique comment cette étape est marquée non pas scolairement mais personnellement. Une cérémonie est organisée pour remettre des prix, non pas des prix en relation avec les matières enseignées mais des prix exprimant des qualités personnelles de l'élève, la persévérance par exemple. Tous les noms des promus sont cités et appelés au-devant de la salle pour recevoir un livre. Les premières

---

<sup>341</sup> *Ibid.*

<sup>342</sup> *Ibid.*

et les deuxièmes sont présents dans cette salle, les premières assistent à cette cérémonie dans un but d'exemplarité.<sup>343</sup>

La fin du premier degré et l'obtention du CE1D est marqué. Ce qui semble le plus important est que l'élève est valorisé pour ce qu'il est et non pour ce qu'il donne scolairement. De plus, les premières non promues à des prix sont tout de même présentes pour ce rite. Ils conçoivent donc l'importance de cet honneur et celle de s'impliquer personnellement dans l'école et dans leur travail.

Ainsi il semble que l'école octroie une place à chaque élève de façon plus personnelle qu'uniquement scolaire. Recevoir un prix peut être un moment structurant, un moment de reconnaissance d'une instance toute entière. Cela peut être un exemple de structure, d'étape dont les jeunes ont besoin.

Une cérémonie spécifique n'est pas organisée pour la fin du deuxième degré, mais uniquement pour la fin de la rhétorique. La direction et certains professeurs se sentant concernés par cette année font un discours. Les élèves ont également leur place dans cette cérémonie et font, le plus souvent, un discours groupé. Les élèves sont proclamés un par un et leur grade leur est annoncé à ce moment-là. Les élèves ayant des examens de rattrapage sont applaudis mais non cités. Leur présence n'est pas obligatoire.<sup>344</sup>

Une tradition supplémentaire est présente dans la poursuite de cette cérémonie. Tous les élèves sont invités à se mettre debout. La durée de la période de vie passée au sein de l'établissement va être reconnue et applaudie, qu'ils soient arrivés en cinquième secondaire ou en première maternelle. Dès que l'année de leur arrivée dans l'école est citée, ils s'assoient. Ainsi seuls les élèves les plus anciens resteront debout et seront reconnus pour ayant vécu l'ensemble de leur scolarité aux Dames de Marie.<sup>345</sup>

Une fois la cérémonie terminée, tous les élèves sont invités à un drink.<sup>346</sup>

Chaque élève vit son moment de gloire par la citation de son nom suivi d'applaudissements ainsi que la reconnaissance de son grade. Ce moment, fort en symbolique, laisse bien la place à chaque élève d'exister et de profiter de ce moment de passage, de ses derniers moments dans l'établissement.

---

<sup>343</sup> *Ibid.*

<sup>344</sup> *Ibid.*

<sup>345</sup> *Ibid.*

<sup>346</sup> *Ibid.*

Ce qui me semble très important, symboliquement, dans une école, est l'agencement spatial des degrés, des classes. Aux Dames de Marie, cela semble également substantiel.

Chaque étage est l'espace de vie et d'étude d'un degré. Au premier étage, il y a le premier degré au deuxième étage le deuxième degré et au troisième étage le troisième degré. Les élèves du premier degré ne passent jamais dans les couloirs du deuxième et du troisième étage. L'élève en changeant de degré, découvre une partie de l'école, monte symboliquement d'étage.<sup>347</sup>

De plus, du premier au dernier degré un changement d'organisation des classes et de l'autonomie de l'élève se fait progressivement.

Les deux premiers degrés s'organisent sous forme de classes gérées par un titulaire. Le dernier degré n'est plus agencé sous cette forme. Il n'y a plus de classes officielles ce qui permet aux élèves de mieux se connaître et d'éviter la construction d'options élitistes. Puisque les classes n'existent plus, les titulaires, au sens strict, non plus. Un guide pédagogique va être octroyé à chaque élève, selon une liste de choix qu'il aura préétablie. Ce guide pédagogique est un professeur de leur degré qui ne sera ce guide que pour une petite dizaine d'élèves maximum.

Ce fonctionnement permet aux élèves d'avoir un rapport plus privilégié, plus personnel avec un professeur,

*« Ça permet d'avoir un échange un peu plus personnel, il peut amener des explications qui sont plus poussées que celles données devant toute la classe. Ça permet de fonctionner avec des affinités. »<sup>348</sup>.*

Les rencontres avec le guide pédagogique peuvent avoir lieu lors de récréations, de temps de midi ou après les cours.<sup>349</sup>

L'école propose un professeur comme référent, prêt à rencontrer l'élève et à l'écouter. En ce sens, on retrouve l'idée de « référent » de Fabrice Glogowski, de façon plus structurée et officielle. Ainsi le jeune peut trouver dans le monde adulte, une personne ayant le temps de l'écouter, puisque peu d'élèves à sa charge, et prêt à l'aider dans son parcours pédagogique de façon plus privée.

---

<sup>347</sup> *Ibid.*

<sup>348</sup> *Ibid.*

<sup>349</sup> *Ibid.*

Il est possible de considérer ce guide pédagogique comme un soutien aux choix, décisions, questions, qu'un élève dans le dernier degré peut voir venir à lui. Ainsi il peut devenir une aide au passage dans le monde « adulte » ou en tout cas dans le monde de l'autonomie.

### *1.2. Le Lycée Martin V de Louvain-la-Neuve : de la sixième primaire à la rhétorique*

Pour analyser les pratiques ritualisées du Lycée Martin V nous commencerons par analyser la transition des primaires aux secondaires. Qu'est-ce que l'école primaire, directement associé au lycée, propose comme espace-temps spécifique pour les jeunes adonaissants.

#### *1.2.1. Le rite de passage du CEB : l'école fondamentale Martin V*

Dans l'optique de comprendre l'importance et la symbolique associées à la fin des primaires et l'entrée dans les secondaires nous nous appuyons sur une interview de Brigitte Halot<sup>350</sup> (cfr. Annexe 4), institutrice de sixième primaire à l'école fondamentale Martin V.

Brigitte Halot nous explique les étapes de la sixième primaire. Pour commencer, tout au long de l'année les jeunes apprennent à élaborer un travail : recherche d'un sujet, comment faire des chapitres, recherche de documentation, ... Ce travail est personnel et se fait à la maison. Ce n'est qu'à la fin de l'année, lors de la remise du CEB qu'ils pourront présenter leur projet final aux parents ainsi qu'à toute l'école.<sup>351</sup>

Toute l'année est ponctuée par ce projet qui est réellement une des plus grandes implications de leur scolarité.

Le remise du CEB est un moment voulu solennel, les enfants doivent être sur leur trente-et-un.

*« On leur demande d'être chics, beaux, ils viennent avec un veston une cravate, des petites ballerines. Ce n'est pas un jour comme les autres. »<sup>352</sup>.*

L'importance de cette journée est mise en relief par la tenue qu'on leur demande de porter, une tenue symbolique pour une journée ritualisée par l'école. Chaque élève prépare

---

<sup>350</sup> Interview de Brigitte Halot, *L'importance rituelle du CEB*, Louvain-la-Neuve, salle des profs de l'école fondamentale Martin V, vendredi 11 mai 2018, effectué par Estelle Lavency.

<sup>351</sup> Interview de Brigitte Halot, *op.cit.*

<sup>352</sup> *Ibid.*

à l'avance un texte qu'il viendra lire devant tous les parents, des professeurs et le directeur. Ce texte veut mettre en avant ce avec quoi ils ressortent en tant que personne de leur scolarité à Martin V. Ils peuvent décrire un moment important, un fait marquant. Une fois le discours déclamé, ils se rassient dans le calme. Un à un ils vont pouvoir ensuite venir chercher leur CEB chez le directeur de l'école.

Ce moment se termine par un repas style « auberge espagnole » où tous les parents, enfants et professeurs peuvent passer un moment de convivialité avant de quitter l'école primaire.<sup>353</sup>

Chaque enfant doit également construire un cerf-volant, emblème de l'école, et y écrire ses qualités et une maxime qui le touche ou qui lui ressemble. Ce cerf-volant est un symbole que les élèves peuvent reprendre avec eux.<sup>354</sup>

De plus, B. Halot a un rituel personnel qui est de donner à chaque élève un signet avec deux de ses qualités. Lors de la remise de ce signet, ce sont les élèves qui doivent trouver à qui les qualités correspondent.<sup>355</sup>

L'année est donc jalonnée de plusieurs étapes sur lesquelles l'école appuie symboliquement. B. Halot parle de la journée de la remise du CEB comme devant être

« (...) *une journée pas comme les autres* »<sup>356</sup>.

Cette journée doit être symbolique. Il semble important également que les jeunes repartent avec un souvenir matériel.

La dernière étape qui est proposée aux jeunes est une journée découverte du Lycée Martin V, qui sera, pour certains, leur école secondaire. Les jeunes, quand l'organisation le permet, vont passer une journée pour comprendre le fonctionnement du système des secondaires et pour découvrir une heure de cours. B. Halot déplore que certains professeurs ne prennent pas en compte la présence des enfants lors de cette heure de cours ce qui a pour résultat l'ennui et l'incompréhension des enfants.<sup>357</sup>

Si l'on reprend la conception des rites de passage d'Arnold van Gennep (cfr. Chapitre 1 - Partie 1 - Arnold van Gennep) on constate la même construction que les phases

---

<sup>353</sup> *Ibid.*

<sup>354</sup> *Ibid.*

<sup>355</sup> *Ibid.*

<sup>356</sup> *Ibid.*

<sup>357</sup> *Ibid.*

qu'il propose. L'enfant est séparé du monde qu'il connaît, les primaires, par la cérémonie de remise du CEB, nous sommes dans la phase préliminaire. Une fois en vacances, il n'appartient à aucun monde scolaire, il est donc en marge du système, c'est la phase liminaire. Pour finir, il est intégré dans un nouveau groupe ayant de nouveaux droits et devoirs, les secondaires. La phase postliminaire est également présente.

La structuration du passage est identique à ce que propose A. van Genneep. Le lien entre la symbolique proposée dans les écoles et les rites de passage est manifeste.

### 1.2.2. *De l'entrée dans le secondaire à la sortie dans le monde adulte*

Pour comprendre le fonctionnement du Lycée Martin V de Louvain-la-Neuve nous avons interviewé monsieur Bruno Vermeire, professeur de religion au sein de l'établissement depuis 38 ans (cfr. Annexe 5). Cette interview a été effectuée dans un local du Lycée, le 17 mai 2018.<sup>358</sup>

Le Lycée Martin V propose une journée d'accueil des jeunes en première année. Lors de cette journée, une activité ou un jeu est proposé aux jeunes pour se connaître et/ou pour découvrir l'établissement. Les élèves de rhéto sont également invités pour proposer aux nouveaux arrivés un type d'exemplarité.

Le Lycée est établi sur deux implantations : le premier degré occupe un bâtiment spécifique détaché du reste de l'école par plusieurs centaines de mètres. L'exemplarité est donc peu présente.<sup>359</sup>

Les troisièmes sont également dans un bâtiment séparé du reste mais dans la même implantation que les 4<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup>.<sup>360</sup>

Nous remarquons d'emblée l'importance de la division des différents bâtiments. Hormis ce manque de l'exemplarité, ces séparations marquent fortement, pour le jeune, les étapes de l'avancée dans leur parcours scolaire. Passer d'une implantation à une autre est déjà une étape, effectuée en douceur par la présence du bâtiment des troisièmes faisant office de sas d'intégration. Une première idée de structuration de la vie du jeune, par la présence d'étapes en terme « d'espaces » symboliques.

---

<sup>358</sup> Interview de Bruno Vermeire, *Quels sont les pratiques ritualisées dans votre établissement ?*, local du Lycée Martin V, Louvain-la-Neuve, 17 mai 2018, effectué par Estelle Lavency.

<sup>359</sup> Interview de Bruno Vermeire, *op.cit.*

<sup>360</sup> *Ibid.*

À chaque rentrée scolaire deux heures sont prévues pour écouter le discours du directeur, année par année, adapté à chaque moment de la scolarité. Ensuite les jeunes se retrouvent dans des classes avec leur titulaire qui leur introduit l'année. Le lendemain les cours peuvent officiellement commencer. Les premières années, eux, sont, avec leur titulaire, les deuxièmes premières heures de la première journée de cours.

En rhétorique, l'année est constituée de quelques spécificités. Plusieurs activités sont proposées aux jeunes tout au long de l'année : la soirée cabaret, la pièce de théâtre, le concert des élèves, etc. De plus, l'école structure leurs réflexions sur leur avenir. Chaque élève est amené à faire un stage en entreprise. Ce stage est balisé par l'association Go2REVE qui leur apporte une aide professionnelle pour introduire un rapport jeune-monde professionnel. À la suite de cela, une visite aux bureaux du CIO (Centre d'Information et d'Orientation de l'UCL), leur permettent d'avoir une information sur l'orientation.<sup>361</sup>

Dans une optique plus personnelle et symbolique, au milieu du second trimestre, les jeunes choisissent une retraite.

*« En fonction du choix qu'ils font, ça sert à les positionner sur ce qu'ils veulent faire de leur vie. ».*<sup>362</sup>

L'aspect personnel comme l'aspect professionnel sont abordés dans l'orientation. Le jeune, dans la globalité de sa vie, est invité à réfléchir sur son avenir au travers de divers moyens. Ceci, est une forme de structuration. Nous sommes face à une année ritualisée de façon assez dense.

De plus, à la fin de leur année un bal est organisé pour les élèves de rhétorique. B. Vermeire voit le bal rhéto comme étant un rite ancré dans la tradition.<sup>363</sup>

*« Il y a des rites qu'on ne remet plus en question. »*<sup>364</sup>.

Il affirme que les jeunes ont eu un espace pour réfléchir à leur propre pratique et la critiquer. Les jeunes lancent donc des réflexions sur les rituels institutionnalisés dans leur école.

---

<sup>361</sup> *Ibid.*

<sup>362</sup> *Ibid.*

<sup>363</sup> *Ibid.*

<sup>364</sup> *Ibid.*

La remise de diplôme est la conclusion de leurs années. Les jeunes, comme les parents, sont invités à bien s'habiller et à se rencontrer dans un auditoire pour écouter diverses allocutions : celle du directeur, celle d'un des professeurs en leur nom à tous, un intermède musical des élèves, un discours d'élève et de l'association des parents. Ensuite les élèves reçoivent leur bulletin, un livre personnalisé ainsi qu'un retour personnalisé de leur titulaire. La soirée se termine par un verre de l'amitié.<sup>365</sup>

Leur travail scolaire comme leur qualités personnelles sont mises en avant dans la remise du bulletin accompagnée du livre personnalisé. Lors de cette cérémonie de fin d'année, les jeunes ont droit à la parole ainsi qu'à leur expression artistique par la présence d'un intermède musicale.

Une impression de globalité ressort de cette cérémonie. Globalité axée sur l'élève en tant qu'étudiant ainsi qu'en tant que personne. L'importance donnée à cet évènement, par la tenue correcte et la grandeur de l'espace dans lequel celui-ci se déroule (auditoire universitaire) marque fortement cette page qui se tourne.

L'entrée et la sortie des jeunes au sein de l'établissement sont marquées de façon importante. Néanmoins, hormis les étapes que constituent les bâtiments scolaires peu d'espace est laissé à la symbolique en ce qui concerne les années précédentes.

---

<sup>365</sup> *Ibid.*

### Conclusion du chapitre 3

Notre question de base était la suivante : est-ce que le système scolaire belge francophone intègre le besoin de structuration des jeunes ? Cette question était développée en trois points importants : les textes légaux, les priorités du SeGEC ainsi que la réalité des écoles.

Le cadre légal mettait largement en évidence le besoin de transmettre la citoyenneté aux jeunes. Néanmoins le développement d'une personne était, bien souvent, absent. Nous nous posons la question de savoir si un cours de Philosophie et citoyenneté, permet réellement de former un citoyen adulte et responsable. L'implication dans un projet solidaire, dans des démarches concrètes n'est-elle pas plus marquante qu'un cours dans une classe en ce qui concerne la citoyenneté ? Si être citoyen c'est simplement vivre sa vie de façon responsable, cours théorique peut-il nous apprendre cela ?

En ce sens, la transversalité proposée par le SeGEC est une solution plutôt intéressante, bien que, en un sens, politisée.

Le PECA et la volonté de faire passer les pédagogies artistiques dans les cours généraux, marquent l'importance de cette branche souvent reléguée aux options. Ce passage dans le général nous fait penser que ces pédagogies ont toutes leur place dans la transversalité de l'EPC proposée par le SeGEC. Ainsi tous les élèves pourraient trouver un espace d'expression, citoyen par moment, dans lequel s'exprimer.

Les espaces d'expression sont des axes majeurs du Plan d'Actions Prioritaires. Le PAP allie l'écoute des jeunes et l'EPC sous le même axe : Vivre et agir ensemble. Ces positions nous révèlent, encore une fois, l'importance des espaces d'expression artistique pour les jeunes.

De plus, une différence se marque entre le premier degré du programme EPC et les deux derniers degrés : les points de vue différents sur le rôle de l'école, incluant ou non des espaces de développement de la personne.

L'absence des pédagogies artistiques dans l'éducation belge se fait ressentir. Non seulement par le besoin d'adjoindre un parcours culturel et artistique au programme mais aussi par la proximité du programme EPC du premier degré avec ces pédagogies.

Dans le deuxième chapitre nous avons pu démontrer que les rites de passage sont un besoin ontologique. Ce besoin se fait ressentir et les écoles amènent, parfois sans s'en rendre compte, des espaces symboliques, des moments ritualisés.

Les expériences menées par les écoles que nous avons rencontrées sont le témoin d'une mise en place d'une certaine ritualité à des moments particuliers.

Nous avançons l'idée que l'accompagnement à la structuration par les établissements doit être transversal. Etant donné les réponses apportées à un besoin tu, l'accompagnement à la structuration devrait devenir une mission prioritaire pour tous les établissements belges.

Une réflexion lancée dans les services d'études pourrait permettre à certains établissements de trouver des pistes de solutions pour permettre aux jeunes d'avoir des espaces de structuration.

Fabrice Hervieu-Wane exprime ce problème de crise de sens et du besoin de ritualité avec des mots très justes qui clôtureront ce chapitre :

*« Dans une société qui manque de repères et semble en panne de modèle éducatif, cette approche a pour objectif de donner des clés aux adultes en leur montrant combien le rite de passage apporte des expériences vécues, chargées de sens, capables de donner aux jeunes un vrai bagage physique et éthique. »<sup>366</sup>*

---

<sup>366</sup> HERVIEU-WANE, *op.cit.*

## Conclusion générale

La société vit un moment de grand bouleversement, elle doit s'adapter à l'entrée dans un monde déritualisé. Les valeurs qu'introduit le postmodernisme dans la société (mondialisation, multiculturalisme, hétérogénéité, etc.) vont forcer les rites de passage à se construire sous une nouvelle forme. L'être humain, faute de communauté ou d'institution cadrant les étapes de sa vie, va devoir modéliser ses propres rites de passage.

Il a été démontré que les adolescents et leurs rites ne sont plus en concordance avec leur époque. Les rites de passage, comme le conçoit Arnold van Gennep, ne sont pas adaptés au postmodernisme et aux valeurs que celui-ci véhicule. L'homme et à *minori* l'adolescent sont face à l'isolement de l'homme et à l'obligation de s'auto-construire, hors de toute communauté et sans mise en place proposée par la société. Etant donné que l'homme ne doit, à présent, son développement personnel qu'à lui seul, il semble manifeste que les rites de passage tels que définis au XX<sup>ème</sup> siècle n'ont plus leur place dans la société, ou alors de façon individuelle.

En effet, les institutions qui proposent toujours des rites de passage persistants vont ressentir le besoin de les adapter.

Le catholicisme propose des rites de jeunesse, l'âge de ceux-ci est ajusté pour qu'ils deviennent des rites d'adolescence. Le besoin d'adaptation dénote d'un manque de structuration de la période de l'adolescence. L'institution religieuse, instance par excellence de la ritualité, prend en compte les difficultés du postmodernisme à trouver une place pour les rites de passage dans les modifications sociétales actuelles.

Le mouvement de jeunesse Les Scouts réagit également à son temps mais d'une manière différente. Au lieu d'adapter un rite de passage au postmodernisme, l'institution tend à s'éloigner des rites de passage pour aller vers un rite d'accueil. L'influence des violences présentes dans les baptêmes estudiantins s'y fait ressentir. La notion de rite de passage pour les jeunes serait-elle entachée par les violences des rites inventés par les jeunes ?

Si des violences sont bien actuelles, ne sont-elles pas le reflet d'un besoin des jeunes ignoré par la société ? Dans la nécessité pour tout être de s'auto-construire, les jeunes semblent avoir le besoin de structurer leur vie. Sans encadrement ni communauté, rien d'étonnant à ce qu'ils recréent alors, à leur manière, une communauté

où des rites deviennent possibles.

Ce constat est sans appel face à la diversité des rites « sauvages » que les jeunes créent et qu'ils adaptent au monde dans lequel ils évoluent. D'internet aux drogues en passant par la sexualité et allant jusqu'aux très actuels Facebook et YouTube, le jeune exacerbe et crie son besoin de structuration.

Les rites que les adolescents se forgent perdent la structure émise par Arnold van Gennep. Cela pourrait être un élément confirmant un besoin de structuration ponctuel et non déterminant. Etant donné que l'adolescence est une période de vie en constant allongement et elle-même structurée en différentes périodes, un rite de passage unique, de l'enfance à l'âge adulte, ne peut plus être envisagé actuellement.

Il est vrai, les rites « sauvages » ont tendance à s'orienter vers une seule phase des rites de passage définis dans « *Les rites de passage. Etude systématique.* »<sup>367</sup>.

En prenant en compte la division des étapes de l'adolescence établies par François de Singly, Marie Giral et Tony Anatrella, la société et ses institutions ne devraient-elle pas prendre en compte ces étapes de vie pour aider les jeunes à la structuration ?

Face à ces réalités, il semble pertinent de questionner la société dans sa nouvelle logique de fonctionnement. Le changement sociétal dans lequel nous évoluons ne s'est-il pas fait de façon trop abrupte pour que l'homme s'adapte à ces nouvelles règles sociologiques ?

Rappelons que le rite de passage et le besoin de structuration sont des éléments ontologiques à l'homme. Au vu des dérives possibles et actuelles des rites « sauvages » que les adolescents mettent en place, l'école ne pourrait-elle pas devenir un lieu d'accompagnement et d'exemplarité ?

Imposer des rites de passage postmodernes ne semble pas être une solution étant donné les relations des hommes postmodernes aux institutions. La déritualisation est une conséquence de ces mauvaises relations, en lien avec notre histoire.

Il faut noter que l'institution scolaire propose un espace-temps regroupant les jeunes durant la quasi-totalité de leur adolescence. Les textes légaux semblent montrer la conscience d'un besoin de structuration, un besoin de cadre pour les jeunes dans leur évolution personnelle. Cependant, bien qu'évoqué dans les textes, l'accompagnement

---

<sup>367</sup> VAN GENNEP, Arnold, *op.cit.*

du jeune dans son évolution personnelle n'est pas une priorité.

Ainsi le programme EPC (Education à la philosophie et à la citoyenneté) du premier degré met-il en exergue des compétences liées au développement personnel du jeune et à son positionnement vis-à-vis de lui-même, des textes et des autres. Mais ces compétences disparaissent des programmes des derniers degrés.

Le réseau officiel conçoit la citoyenneté comme devant être apprise lors d'un cours et à *fortiori* le développement personnel. Est-ce la bonne solution ? Le réseau libre confessionnel catholique, lui, conçoit cet apprentissage de façon transversale. Bien que ce choix soit, en partie, dû à des raisons politiques, il semble plus efficace de premier abord. Encore faut-il que les compétences soient appliquées, ce qui ne semble pas évident à la fin de la première année de l'officialisation de ce nouveau programme.

Le Pacte d'excellence met en avant la volonté d'adjoindre deux heures d'éducation à la culture et à l'art avec l'application du PECA. Les pédagogies artistiques feraient alors partie du tronc commun élargi proposé par le Pacte. Ne serait-ce pas là l'occasion de rendre officiel le développement personnel et citoyen et ce par les pédagogies artistiques ? Nombre de compétences de l'EPC du premier degré sont en lien avec les compétences du programme d'Education artistique en arts d'expression. La pédagogie artistique permettrait une conscientisation des compétences d'EPC et donnerait aux jeunes des espaces d'expression. Ceci est fondamental pour l'épanouissement et la structuration du jeune.

Il semble manifeste que la structuration est un besoin des jeunes dont les établissements scolaires ne font pas un sujet de réflexion. La ritualisation fait partie de la vie des écoles. Isabelle Warichet, en nous détaillant les étapes proposées aux jeunes dans son établissement, Les Dames de Marie, s'étonne de ne pas avoir remarqué la présence si profonde de la ritualisation. Inconsciemment bien souvent, les écoles ritualisent les entrées et les départs. Pourquoi ? L'homme a un besoin ontologique de structurer sa vie et d'en marquer les grandes étapes.

La réalité des écoles tout comme les textes légaux ainsi que l'organe de représentation qu'est le SeGEC, manifestent ce besoin de structuration. Ceux-ci ne sont pas conscients du manque auquel ils répondent. Sans doute influencé par les violences dans les rites et le refus de retomber dans le prosélytisme passé, le terme « rite » ainsi que la conscience de la symbolique et des cérémonies déjà présentes dans les écoles ne

sont pas compris. Cette non conscience entraîne une absence de réflexion générale sur la structuration.

Les dérives des rites « sauvages » pouvant aller jusqu'à la radicalisation sont des appels à la structuration et à la spiritualité. Puisque les rites de passage et la spiritualité ne sont plus pris en charge par les familles ni par la communauté, les établissements scolaires devraient prendre cette responsabilité d'eux-mêmes. Une prise de conscience est néanmoins nécessaire pour que la construction de la symbolique dans les écoles se conçoive de façon cohérente et dans l'ensemble des établissements belges.

Les pédagogies artistiques pourraient ouvrir la porte à des espaces d'expression, de débat, de dépassement de soi. Pourquoi l'intégration des arts et de la culture à l'école n'est-elle pas une priorité ? Quelles sont les priorités postmodernes de l'école, à l'ère où toute connaissance est accessible en un clic ? La construction de la pensée, du recul critique, de la personne et (seulement ensuite) du citoyen ne devrait-elle pas devenir la priorité de l'école postmoderne ?

Anne Leblanc affirmait la division actuelle des conceptions de la pédagogie. À l'heure du postmodernisme, les priorités de l'institution scolaire devraient être revues. Le Pacte pour un Enseignement d'excellence est un premier pas vers ce changement qui est compliqué en Belgique par la présence des lois scolaires dans la Constitution.

Il semble manifeste que l'adolescent est en manque de structuration et qu'il est en recherche pour combler ce besoin. Seul, face à ses questionnements, il peut se diriger vers diverses dérives. La prise de conscience de l'école de sa responsabilité d'accompagner le jeune et la mise en place d'espaces d'expression adaptés à chacun pourraient aider le jeune à structurer sa vie et son développement. Les pédagogies artistiques octroyant aux jeunes de espaces de création doivent être revalorisées au sein du cursus scolaire. Les apprentissages que ces pédagogies permettent aux jeunes sont bien souvent minimisés alors qu'ils sont fondamentaux.

## Annexes

Anne Leblanc est conseillère au service d'Etude du SeGEC.

### Annexe 1

#### Interview d'Anne Leblanc

**E.L.** : Qu'est-ce que vous pouvez me dire sur les réflexions du service d'étude sur les rites de passage.

**A.L.** : Il n'y a pas, même historiquement, de réflexion sur les rites de passage. Le SeGEC c'est l'organe de représentation des PO, c'est un organe de représentation sur différents aspects, un soutien juridique, un soutien politique, une référence pour les conditions d'admissions et un soutien pédagogique puisqu'il écrit les programmes de l'enseignement catholique. Les écoles sont très diverses et ont une liberté, une autonomie de gestion, de prises en charge d'une certaine problématique, selon qu'on soit dans telle ou telle école, les prises en charges sont différentes. Le service d'étude est là pour alimenter la réflexion, répondre quand il y a certaines situations problématiques, des problématiques multi culturelles. On n'a jamais produit de réflexion sur les rites. Par contre j'ai fait une réflexion sur l'histoire en me basant sur ce bouquin-ci : « L'enseignement catholique en Belgique. Des identités en évolutions 19<sup>e</sup>- 20<sup>e</sup> siècles »<sup>368</sup>. Ça aborde tous les aspects de l'enseignement. Il y a un historique des réflexions pédagogiques. Il y a des réflexions sur la pédagogie, les moments de ruptures, sur la réflexion pédagogique, le basculement des années 70 où on inculque autre chose que la religion catholique. Cet ouvrage peut alimenter la réflexion sur la problématique de comment l'enseignement catholique voit l'adolescence et l'évolution de cette vision.

L'article de Jean Pirrotte montre les différents modèles de l'enseignement catholique qui alimente la réflexion. On part des référents catholiques, puis on va vers le chevalier, Godefroid de Bouillon car on veut créer la Belgique et les ados doivent y croire. Aujourd'hui on est dans l'étoile filante et Nabilla.

En préparant une intervention, pas réellement dans la réflexion des rites, mais dans la place de la parole adolescente, j'étais bien été obligée de constater qu'il a fallu du temps pour considérer que l'adolescent avait quelque chose à dire par rapport à l'enseignement qu'on lui donné. Ce qui m'avait frappé, en schématisant, dans l'article de Guy Zelis c'est que

---

<sup>368</sup> DE MAEYER, Jean et WYNANTS, Paul (eds.), *L'enseignement catholique en Belgique, Des identités en évolution 19<sup>e</sup> – 20<sup>e</sup> siècles*, averborde/erasme, Halewijn, 2016.

l'école articulait sa mission d'enseignement avec sa mission sociale, il y a des espaces où les jeunes peuvent s'engager dans des actions. C'est là que j'avais trouvé l'exemple de Jacques Brel : il y avait beaucoup d'événements parascolaires, de la place laissée à l'éducation musicale, le parascolaire, notamment l'expression théâtrale était un espace d'expression de soi, une autre manière d'avoir un rapport aux autres, à la société, et que quelque part, fin du 20<sup>ème</sup> début du XXI<sup>ème</sup> on a un peu perdu cela. Pour Jacques Brel est-ce que l'école a rempli sa mission ? Non. D'un point de vue où l'école doit former et donner un diplôme, d'un autre point de vue, la première fois où il est monté sur scène c'est à l'école.

**E.L.** : Il faut des écoles qui permettent ces possibilités.

**A.L.** : Les bâtiments scolaires avaient des accords avec des institutions artistiques. C'est possible aujourd'hui. Je vais aller dans une école à Marche-en-Famenne qui est en collaboration avec la maison de la culture.

**E.L.** : Il y a des écoles qui permettent de réels actes artistiques valorisés.

**A.L.** : Il faut faire une différence entre ce qui est imposition légale et la créativité de certains enseignants sur le terrain qui contourne la position légale. Mais la position légale en première et deuxième, pour ce qui est artistique, c'est une heure. Si personne ne se mobilise pour aller au-delà de ce qui leur est demandé par l'autorité légale, il ne se passe rien. François Saucin le voit bien. Il y a un parallèle entre ce qui est artistique dans les écoles et le discours sur la priorité d'éduquer à la citoyenneté. C'est une mission de l'école, pour moi. On doit former un citoyen dans une société démocratique, ce qui est très important car tous les citoyens ne vivent pas dans une société démocratique. Ça a été progressivement mis en évidence car dès les années 80-90, après la chute du mur de Berlin on pensait que la démocratie allait devenir le modèle par excellence. Après 89 on commence à voir une émergence du mouvement d'extrême droite, une négation de la démocratie, en France, en Belgique. L'Unesco a demandé d'éduquer à la démocratie. On est passé à un jeune auquel on devait enseigner le fonctionnement démocratique, faire des conseils d'élèves, arriver à se mettre d'accord, comprendre comment on vote, des dimensions un peu techniques. Il manque quelque chose. J'expliquais que c'est beau de dire aux enfants qu'ils ont des droits, qu'ils peuvent voter, mais s'ils sont réfugiés et sans papiers, ils n'ont pas ce droit. Ils apprennent qu'ils ont des droits mais qu'ils n'ont pas. Pour moi, résumer la formation du

citoyen à ces aspects qui sont techniques et oublier toutes les notions relationnelles, l'évolution d'une personne, je pense que ...

**E.L.** : Ça devrait être complémentaire ?

**A.L.** : Oui. L'élève a droit à des espaces où il peut être créatif et montrer d'autres facettes de sa personnalité que juste montrer comment voter, savoir comment se constitue une démocratie.

**E.L.** : C'est ce qui manque dans la conception des référentiels de citoyenneté. Ça arrive un peu avec le PECA.

**A.L.** : Ça c'est l'évolution actuelle. J'ai participé à ce processus dans le Pacte, dans un groupe. Il y avait à la fois le Pacte et un processus qui s'appelle : « Bouger les lignes pour la culture ». Il y avait un groupe de travail pour bouger les lignes et ce qui concernait l'art et la culture à l'école. On pose toujours le constat que c'est dramatique, l'art n'a pas de place à l'école. Comme représentante d'un réseau c'était « il ne faut pas être réducteur, il y a des choses qui se font, les enseignants sont conscients de la diversité des personnalités ». En Belgique il y a des réseaux différents, on est souvent tous d'accord entre réseaux quand on parle de l'intérêt de l'élève, notre combat, tous les réseaux, c'est de dire : « on veut emmener les enfants ponctuellement au théâtre. On devrait introduire un socle dans le tronc commun, une dimension artistique ». Il faut que toutes les disciplines prennent conscience de leur dimension artistique. Même les mathématiques ont un héritage culturel. Mais c'est compliqué, on y est arrivé. Il y a un groupe de travail. C'est assez amusant car on voit les contradictions de la société, il n'y a pas vraiment de débat. Le groupe qui travaille sur le PECA fait son bonhomme de chemin dans des conditions compliquées, avec un timing insoutenable.

Il y a une espèce de consensus public, personne ne va dire : « j'en ai rien à faire de l'art à l'école ». Mais ce qui est prioritaire c'est les maths, les sciences, le numérique, pour tout le monde, ça c'est important. Le groupe avance, essaye d'être réaliste car il n'a pas beaucoup de moyens, deux heures ce n'est pas énorme. Je ne sais pas si ça va aboutir mais il y a des axes principaux mis en place. Et c'est le fondement de tout le référentiel. Sur ces trois domaines là il faut qu'il y ait des essentiels donnés aux enfants depuis la première maternelle jusqu'en troisième. Sous ces trois angles là on a : rencontrer, pratiquer, et une dimension connaître, ce qu'il faut savoir dans ces domaines. Ça, c'est validé jusqu'à présent. Maintenant ils vont dans le détail, on va dans ce qui est attendu en fin d'année,

alors que c'est délirant en matière d'art. Il faut les savoirs et savoir-faire pour novembre. On a écrit les déclarations d'intentions déjà. Il y a aussi les compétences communes. On se rend compte que s'il y a trois domaines il y aura peu d'heures pour chaque domaine.

Dans un autre texte en construction : l'EPC est un débat qui est devenu politique. La Déclaration de politique commune en 2014 disait que dans l'enseignement officiel il allait être créé un cours de philosophie pour que les parents n'aient plus à choisir entre morale et religion dans l'enseignement officiel. La volonté était de dire et de maintenir l'éducation à la citoyenneté mais dans tous les cours et tout le temps, on a obtenu que le référentiel sur les compétences identifiées soient déclinées dans les différents cours avec la question de la démarche philosophique. Mais ce n'est qu'un outil pour former à la citoyenneté.

Voilà que vient le Pacte d'excellence qui définit les différents domaines : langues, sciences, mathématiques, ... il y a deux domaines transversaux : l'éducation à la citoyenneté et la philosophie et un domaine qui est : « être capable de faire des choix et l'esprit d'entreprendre ». Le groupe central se rend compte que les domaines 6 et 7 pourrait faire la même chose.

Les domaines 6 et 7 : se connaître soi-même et s'ouvrir aux autres, ce qui est explicitement dans le programme de citoyenneté. Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre : on voit bien que derrière la notion de créativité on y met une notion un peu économique et industrielle, moins artistique. Le Pacte est la conjonction entre des personnes qui ont des conceptions très différentes : être entrepreneur et créatif. Ils parlent de différents acteurs et de tout ce qui est autour de l'école sauf de la dimension artistique. C'est souvent plaqué : on utilise le mot socioculturel par exemple, c'est trop large, il faudrait être plus explicite.

Dans un texte il est mentionné les différentes recommandations aux groupes de travail : on doit créer des projets, dans le monde économique, de la santé, de l'environnement, du développement durable, etc. Pas du tout les milieux artistiques. Personne ne remet en cause l'éducation artistique mais ce n'est pas central.

**E.L.** : La citoyenneté, en revanche c'est central ?

**A.L.** : C'est central.

**E.L.** : Dans les programmes d'EPC je remarque qu'il y a le développement de la personne dans le référentiel du premier degré mais pas dans le référentiel du deuxième et troisième degré. On est dans une contradiction.

**A.L.** : Le programme du SeGEC ce n'est que des indications pour les cours, les enseignants. Normalement ils redéclinent ce qu'il y a dans le référentiel.

**E.L.** : On est beaucoup dans des concepts démocratiques. Alors que pour le premier degré, il y a du développement personnel.

**A.L.** : Il y a deux référentiels : les socles de compétences jusque 14 ans, tel que c'est organisé maintenant. Puis il y a un référentiel jusque-là dernière année. C'est deux groupes différents qui ont travaillé sur les programmes. Ça mériterait qu'on s'interroge là-dessus. C'est deux types de personnes différents.

**E.L.** : Dans le premier on est vraiment dans le développement personnel (exemples).

**A.L.** : J'analyserais les documents qui viennent de ce référentiel. Il y a vraiment une autre perspective de la vision de l'enfant et du jeune jusque 14 ans. Dans la perception de l'enseignement secondaire des personnes qui ont conçu le deuxième référentiel, on a un regard différent. Ça a été un gros débat dans ce groupe, car il y avait la vision qu'on défend au SeGEC que l'enfant n'arrive pas vierge. Et la vision de l'enseignement neutre qui dit, je schématise, on est là et on ne doit pas tenir compte des convictions privées, personnelles, on est là pour former à la citoyenneté, on est dans un compromis. C'est la Belgique.

**E.L.** : N'y a-t-il jamais de correspondance avec les arts d'expression ?

**A.L.** : C'est une option, je pense qu'ils n'ont pris que les cours généraux. Mais ils indiquent que ce n'est pas du tout restrictif. Au premier degré il y a éducation plastique et musicale, puis il n'y a plus. Tout ce qui est art en secondaire ne fait partie que des options.

**E.L.** : Dans ce programme il y a des phrases proches des compétences du programme d'arts d'expression.

**A.L.** : C'est parce qu'une personne du groupe de travail est prof d'arts d'expression. La célébration c'est tellement multiple en fonction des écoles et du contexte. Il y a dans toutes les écoles des besoins par rapport aux jeunes de se rassembler, de fêter des choses. À l'institut des Dames de Marie on est sorti des célébrations catholiques, des messes. On ne peut plus faire cela avec les types de personnes différentes. On peut rassembler les jeunes

autour de projet de solidarité. Ils sont preneurs. L'aspect spirituel est présent. Il y a un besoin des jeunes de spiritualité. C'est dans la réflexion du service d'étude.

On est dans une société qui a progressivement évacué la notion spirituelle en laissant ça aux familles. On fait un travail avec Philippe Van Meerbeeck qui est traumatisé de ce qui s'est passé, des attentats. Sa théorie est de dire que les adolescents d'aujourd'hui sont les adolescents d'hier. Il explique les différentes étapes de l'enfant et le moment où l'adolescent est en quête d'absolu. Notre société ne nous donne pas grand-chose. Son intervention est très brute mais je trouve que ça rejoint ta problématique dans le fait que l'adolescence est un moment spécifique et où il faut un rapport à l'absolu. Il faut pouvoir penser ce moment-là. Je suis convaincue que la réflexion sur toutes les productions artistiques antérieures, actuelles, peuvent être une réponse à ce questionnement d'adolescents sur l'absolu par exemple. Un auteur disait qu'il faut faire lire les frères Karamazov aux élèves. C'est vrai, on ne lit plus certains auteurs.

**E.L.** : C'est qu'il y a un manque s'ils se radicalisent.

**A.L.** : Nos écoles sont conscientes de cela. Il y a plein de choses qui se passe pour trouver des moments à fêter et fêter ensemble. Mais c'est plus ponctuel. Le SeGEC alimente la réflexion des écoles mais chaque école fait son bonhomme de chemin. On ne dirige pas les écoles catholiques mais on est là au service des écoles catholiques. On veut faire des formations, informer, alimenter la réflexion pour que les acteurs puissent agir. Il y a des écoles qui font des choses très symboliques. Des moments d'accueil très construits en première secondaire. Il y a d'autres écoles qui font ça, comme l'institut des Dames de Marie. Il y a la symbolique des rhétos qui terminent. J'ai de plus en plus d'échos de l'importance de marquer ces moments-là. Chez Les Dames de Marie ils ont des moments de célébration avec les élèves. C'est un exemple.

**E.L.** : Ça montre qu'on va vers un changement.

**A.L.** : Aux Dames de Marie il y a des élèves qui prennent la parole. Ce qui est difficile dans notre réseau c'est qu'il peut y avoir des écoles où il ne se passe pas grand-chose, et d'autres où ça foisonne.

L'école secondaire est régulièrement chamboulée. On est en train de voter des programmes. On demande à des enseignants de mettre en place des programmes mais on sait qu'ils vont être obsolètes. On met l'école en difficulté face aux pédagogies.

**E.L.** : C'est compliqué pour les enseignants.

**A.L.** : Oui, ils sont mis sur la sellette avec les évaluations internationales, ils ont des injonctions de changer de pédagogie, puis on change à nouveau. Je trouve ça remarquable qu'il y ait encore des professeurs qui veulent avancer et être audacieux.

On fait une université d'été sur « Démocratie et art à l'école » car c'est devenu un enjeu important. Je veux vraiment montrer une position du SeGEC en montrant que ce que certaines écoles font c'est crucial pour l'avenir. On est à un moment très difficile pour la démocratie.

**E.L.** : Les ados se recréent des rites.

**A.L.** : Il y a des groupes dans les écoles maintenant. On est dedans ou pas. Il y avait les populaires et les autres, être les autres ce n'est pas facile à vivre. Tu es exclu du noyau central. Après on va venir nous dire comment former des citoyens, mais si psychologiquement il y a ce genre d'actions à côté c'est encore plus compliqué. J'ai été frappée par les blogs. Je suis tombée sur le blog d'une jeune fille qui y mettait toute sa vie. Il y a les principes de l'intimité. J'ai vu le phénomène Facebook, je suis en train d'observer que beaucoup d'ados prennent distance avec Facebook, c'est peut-être dans un certain milieu socio-culturel. La problématique de l'adolescence doit être reprise en compte car on fait n'importe quoi. En même temps il faut qu'on ait un regard confiant vis-à-vis des ados. C'est ça que Simone dit. L'adolescent a besoin du regard positif des adultes dans sa construction. Il a besoin qu'on l'écoute, il a besoin du regard de l'autre. Le monde de l'éducation est souvent toujours dans un discours paternaliste et négatif. Le travail que Fabrice Glogowski et Michel Desmarests font, en réorientant vers une écoute positive des jeunes, c'est intéressant. Ça peut être une spécificité du réseau ce qui n'est pas plus mal je trouve.

**E.L.** : Ce qui est important aussi c'est l'apprentissage de la parole.

**A.L.** : Exactement. De plus, ça passe toujours par l'oralité. Il y a des personnes qui n'auront jamais cette facilité d'expression de soi. Il y a donc la nécessité de passer par d'autres médias pour que les jeunes aient la parole.

**E.L.** : Il faut trouver un espace d'expression.

**A.L.** : Oui, et autre que l'oralité.

**E.L.** : Le tronc commun permettrait cette possibilité d'expression, de développement pour tous les jeunes dans le tronc commun.

**A.L.** : On est en questionnement sur ce qu'il va se passer après le tronc commun. On ne parle de rien pour l'instant. On est très branché d'éviter que les jeunes aillent vers le qualifiant. On est dans l'idée qu'il faut une réflexion sur les choix. On a gagné 1-2-3 dans l'art, mais on le perd un petit peu après, dans les options.

Mais je suis confiante car on voit des jeunes formatés pour devenir des économistes, des juristes et qui disent non, une fois dans la vie active, ils repartent vers des métiers artisanaux par exemple. Cette jeunesse, n'a pas fait mai 68, ne fait pas de révolution, mais c'est des changements de fond.

**E.L.** : Merci beaucoup.

Propos recueillis par Estelle Lavency.

## Annexe 2

### **Interview de Fabrice Glogowski**

Fabrice Glogowski est conseiller de la Cellule pédagogique du SeGEC.
--

**F. G. :** On est sur une jonction de deux PAP, le précédent, 2013-2017, travaillait surtout l'éducation au choix et le vivre ensemble mais dans sa dimension plus sociale et solidaire, cette fois-ci il y a un axe particulier qui porterait sur l'autonomie du jeune. Amener les jeunes à s'impliquer dans leur formation, leur donner le moyen de poser des choix et de prendre des décisions. On pourrait y voir des rites de passage. Dans le vivre ensemble il y a deux actions : l'une concerne plus l'appropriation de l'EPC, il faut savoir que l'enseignement catholique ne fait pas le choix d'un CEPC mais il place la référentiel EPC dans les différentes disciplines qui existent.

**E.L. :** Pourquoi ce choix ?

**F.G. :** C'est un choix de réseau. Quand on a pris le référentiel on a estimé qu'on voyait à travers toutes les disciplines un nombre de points de ce référentiel. On ne devait pas limiter la citoyenneté dans un cours et que ça devait être plus large.

**E.L. :** J'ai remarqué que le développement personnel est plus présent dans le premier degré que dans le deuxième et le troisième degré. Qu'en pensez-vous ?

**F.G. :** On a repris pour le troisième degré toute unité d'acquis d'apprentissage et ont a été voir quel cours pouvait répondre à ce référentiel. On reprend ce qui est dans le référentiel et on voit qu'il est appliqué dans nos compétences. Si un réseau décide de mettre plus l'accent sur le développement personnel c'est son droit, nous on a repris les compétences et on a regardé comment on pourrait les voir, non pas au travers d'un cours mais au travers de toutes nos disciplines. C'est pour cela qu'on peut voir un processus comme développer dans le programme. On n'a pas un cours spécifique, notre directeur général a fait une note là-dessus qui explique la position du réseau, c'est aussi présent dans « Entrée libre ».

Si vous voulez, au niveau de l'autonomie, de l'éducation au choix il faut s'orienter vers madame Prion.

Réunion de groupe de travail : au niveau de l'EPC on va produire une note qui décrit les choix en matière d'EPC, note déjà faite par le directeur général. On désirait développer des stratégies de propositions d'accompagnement des enseignants devant mettre en œuvre l'EPC dans le champ disciplinaire, créer des outils pour se l'approprier dans le champ disciplinaire et développer des propositions de formations. On a trois champs : conceptuel,

disciplinaire et transversal. Le volet le plus intéressant est le volet transversal. On veut travailler le lien entre le référentiel des éducateurs et l'EPC. Philippe Vangel travaille sur les éducateurs. On remarque qu'il y a des compétences qui ne peuvent être vues dans les disciplines et qui devront être abordées par les éducateurs dans leur lien avec les élèves : conseil élèves, réunions de groupes, voyages. C'est assez intéressant. On va essayer de développer des initiatives de sensibilisation, d'information, de soutien et de formation de nos PO. Ce n'est pas évident, je ne suis pas sûr que vous trouverez des éléments de rites chez nous.

**E.L.** : Cela pourrait déjà être une réponse.

**F.G.** : Vous la trouverez peut-être dans l'intitulé de l'EPC et de ce que le gouvernement a voulu mettre. Mais sinon je pense que vous ne le trouverez que de manière sporadique.

**E.L.** : Depuis quand l'EPC est-il actif dans les écoles ?

**F.G.** : Septembre. On en a beaucoup parlé et maintenant les réseaux se sont emparés du référentiel. Le réseau officiel subventionné a décidé de faire un cours : CPC. Les heures varient en fonction des réseaux, des écoles. Des associations de parents se sont battus pour réduire les heures et garder une heure d'étude philosophique.

**E.L.** : Je vois que vous voulez intégrer l'EPC dans le projet d'établissement.

**F.G.** : Oui, à un moment donné l'EPC pourrait se retrouver dans le projet d'établissement.

**E.L.** : Pourrait-on imaginer la structuration de la vie de l'adolescent dans la transversalité de l'EPC ?

**F.G.** : Est-ce qu'on a besoin de l'EPC pour essayer de faire un développement de l'adolescent dans son parcours scolaire ?

**E.L.** : Cela pourrait être une porte ouverte.

**F.G.** : De la manière dont le référentiel est fait j'en doute. Quand on regarde les programmations c'est de la philo. On va en faire de la philo pour de la philo ou pour développer le comportement du jeune, le développement personnel. J'ai des doutes peu importe les écoles et le réseau, c'est une matière très difficile.

À mon niveau je travaille sur une action qui est la mise en place de pratiques innovantes permettant de dialoguer avec les jeunes aujourd'hui. On n'a pas une matière de rites de

passage mais on essaye.... On est dans l'écoute et le dialogue « philosophique » qui n'a, à mon sens, rien à voir avec l'EPC. On ne s'occupe pas du référentiel EPC. Le but ici, au bout de trois ans (ancien PAP) ...on aura réussi si des jeunes et des adultes peuvent prendre la parole pour exister dans un groupe en se singularisant, affirmer une position (esprit critique) dans une position jeune-jeune, adulte-jeune qui intègre les conventions d'une communication respectueuse incarnée au cœur des apprentissages et qui touche à des questions universelles de l'expérience humaine. C'est beau.

**E.L.** : C'est beau.

**F.G.** : Mais en pratique c'est un peu plus compliqué. Ce que nous voulons c'est faire découvrir des pratiques de débat philosophique au cœur des classes, pendant un cours, ou lors de l'arrêt d'un cours et commencer un débat philosophique même si le mot est connoté. On va proposer des méthodes aux enseignants.

**E.L.** : Des formations ?

**F.G.** : Des formations. On leur propose trois méthodes reconnues : Tozzi qui est une méthode assez structurante et rassurante pour les enseignants car ce n'est pas facile de faire exprimer des jeunes sans crainte et sans jugement.

**E.L.** : Pour que les deux parties soient en sécurité ?

**F.G.** : Exactement. Sauf qu'il y a 6 parties, c'est très structurer et ça permet à chacun de pouvoir jouer un rôle, à un moment ou on est moins en forme on peut prendre une position de spectateur ou autre. La méthode a donné pas mal de résultats.

**E.L.** : Est-ce que cela a déjà été fait en classe ?

**F.G.** : Oui ça a été fait dans le PAP précédent à Pie X à Châtelineau. On a poussé le bouchon jusqu'à mettre ensemble élèves et enseignants dans la formation. On les a bien dispatchés pour qu'ils ne soient pas séparés. Ça a été une révélation pour les deux parties. C'est ce que les enseignants ont préféré. Ici c'était une autre méthode : la CRP. Les jeunes étaient habitués à la méthode Tozzi mais les enseignants aussi car ils n'avaient jamais été au même niveau que les élèves pendant un débat.

Après cette rencontre je leur ai posé la question de savoir ce qui avait été intéressant pour eux dans cette expérience. Un jeune a dit qu'il avait appris à dire non.

C'est tout simple mais porteur de signification. J'ai demandé de creuser. Je suivais tout le temps mes copains, maintenant je peux dire non et je sais dire pourquoi. Je voudrais faire des vidéos témoignage pour promouvoir cet axe important du PAP. Une jeune fille est arrivée à avoir une conversation, elle prend une attitude neutre en argumentant et en donnant la place au dialogue.

**E.L.** : C'est dans ce genre de cas qu'on remarque que l'école construit des personnes.

**F.G.** : Voilà ! Je ne sais pas si ça peut rentrer dans ce que vous appelez les rites de passage. Cette pratique de l'écoute du jeune, pour écouter il faut qu'il puisse dire et pratiquer un débat en vérité. Il faut définir ce qu'on appelle en vérité ? Pour moi ça touche l'intériorité, c'est quelqu'un qui peut se livrer sans se faire jugement, par après il ne peut pas y avoir de conséquence tant de la part de l'enseignant et des élèves.

**E.L.** : C'est un manque dans les écoles.

**F.G.** : Je veux lutter contre des pratiques, qui ne se passent pas dans toutes les écoles. Ce qu'on appelle des conseils d'élèves dans des écoles c'est très règlementé et structuré et on ne parle pas spécialement en vérité. Ce qui pose problème c'est qu'on mange pas bien, les toilettes ne sont pas propres. Ce qui est relationnel ne peut pas être débattu. C'est très structuré. Les problèmes premiers, besoins vitaux des jeunes ne sont pas rencontrés dans un vrai débat. On a une table ronde mais qu'en fait -on ? On fait des choses très pratiques, on ajoute des sandwiches, on ajoute des choses, mais jamais ce qui peut toucher l'intériorité du jeune.

Une fois qu'on aura fait connaître ces pratiques de débats on va essayer d'amener des établissements scolaires à initier des pratiques.

**E.L.** : Est-ce déjà disponible ?

**F.G.** : Non c'est en cours de construction. On en a une au niveau de la démarche Tozzi. L'idée était de commencer par quelque chose de structurant puis aller vers des choses plus « lâcher prise » (CRP).

**E.L.** : Pour éviter d'être dans les rôles que proposent la méthode Tozzi ?

**F.G.** : Oui, pour aller progressivement. Mais on ne veut pas envoyer le message qu'il n'existe qu'une méthode. On va donc proposer l'ensemble des formations et en fonction des personnes ils vont pouvoir choisir ce qui leur convient le mieux.

C'est un changement institutionnel et il a des arguments intéressants. Quand on aura amené les enseignants dans leur classe (on est bien dans un collectif prof-élève) on essayera de développer la réflexivité des enseignants sur la démarche du dialogue et de l'écoute. Notamment en allant chez nos collègues français dont Yves Mariani qui crée un axe sur l'écoute des jeunes.

**E.L.** : Est-ce déjà en route en France ?

**F.G.** : Oui c'est déjà en route. Je le rencontre avant juin. Il a trois axes prioritaires dont l'accueil et la construction de la parole des jeunes. On est quand même assez proche. Je devrais le rencontrer, je suis en attente.

**E.L.** : Est-ce qu'il y a une place pour l'art dans l'écoute des jeunes et dans l'EPC ?

**F.G.** : Oui il y a une place mais elle n'est pas évidente. Elle a reçu dans les documents de la pastorale à Tournai, on va mettre bientôt en ligne une vidéo de la journée laboratoire lors de laquelle on a fait venir Éric Leloir qui est comédien, professeur et qui travaille à la ligue nationale d'impro. Il est venu parler de l'importance de l'écoute quand on fait de l'improvisation. Il a montré une vidéo d'impro et il la décode. Éric disait que donner cours, avec le triangle pédagogique, il y avait toujours quelqu'un qui faisait le mort. C'est la même chose dans l'impro, il faut écouter l'autre et accepter même si on n'est pas d'accord puis renvoyer. Dans la pratique pédagogique c'est très important pour dédramatiser certaines situations avec des élèves perturbateurs. Il est venu animer une célébration du PAP où ils ont fait de l'impro.

Je ne vois toujours pas ce que vous pouvez dégager comme nouveaux rites de passage. Ça sera à vous de dégager cela et de demander des précisions.

**E.L.** : Est-ce que vous, vous voyez l'importance de cette structuration des six années pour l'adolescent ?

**F.G.** : Je la vois en trois étapes, mais c'est plus de la réflexion de terrain. C'est ciblé. Je pense que tous les établissements scolaires sont différents. Chez moi, dans le borinage, école technique et professionnelle, on avait trois phases : la phase 1-2-(3) => des jeunes qui étaient sans réel recherche et réflexion sur leur propre vie. Quelque fois on voyait vraiment une différence quand ils rentraient en 4<sup>ème</sup>, je ne sais pas pourquoi. L'âge ? Le métier qui se profilait ? La 4<sup>ème</sup> est une année de transition. Dans le dernier degré on avait des jeunes qui ne travaillaient plus pour les parents, les allocations, ... Ils travaillaient pour leur avenir

professionnel. Il y a un changement qui s'opère lors de la 4<sup>ème</sup> année. À la fin on est face à des adultes en cheminement. La troisième année est une année de transition et la 4<sup>ème</sup> est là où tout se joue, puis il y a un éclatement.

**E.L.** : On est dans la division des étapes de l'adolescence. Les adolescents doivent se structurer et ça peut créer différents types de difficultés. Le système scolaire pourrait structurer les étapes de l'adolescence pour leur permettre d'avoir une organisation spatio-temporelle

**F.G.** : En quatrième il y a des clivages parfois, prof en bachelier, en master, on n'écrit plus au tableau. Ce qui est important pour moi, pour le type d'élève que j'avais. C'était la notion d'exemple, de personne à suivre, les jeunes avaient un référent. Leurs éducateurs, leur profs, ... ils se le donnaient eux-mêmes.

J'ai eu un jeune qui déconnait et un jour il a débarqué dans mon bureau et disant qu'il allait frapper sur son prof. C'est bien tu es venu ici avant de frapper. J'ai passé du temps avec lui pour voir où était le problème. Il me téléphone encore maintenant, il m'a pris comme référent. Depuis ce moment-là il n'a plus eu de problème.

Un autre jeune a pris son prof de domotique comme modèle. Il a été touché par cet homme. Le jeune a besoin d'avoir un modèle et un référent qu'il se choisit lui-même, ça peut être un copain qui n'est pas un bon exemple.

**E.L.** : Etait-ce explicite, cette problématique du référent ?

**F.G.** : Non, c'était totalement implicite. Les jeunes me disent maintenant : « je voulais être comme X ou Y ». C'était des exemples en tant qu'être humain et non en tant que prof.

**E.L.** : Cela pourrait-il être une idée de l'explicitier aux élèves ?

**F.G.** : C'est très délicat car à ce moment-là, ça devient institué, ça sera refusé par certains types de jeunes. Je pense qu'il faudrait prendre le problème dans le sens inverse et dire aux profs que les jeunes peuvent les prendre comme des référents. Les jeunes ont besoin de référents hors des disciplines et que l'enseignant a un rôle à jouer, l'école n'a pas besoin de le dire mais l'enseignant a l'obligation de savoir qu'il peut être référent et qu'il a un rôle à jouer hors de son boulot d'entrer et de sortir de la classe après son cours. Il faudrait une prise de conscience de la part des enseignants qu'ils peuvent avoir ce rôle même si les jeunes ne mettent plus une auréole sur la tête de leurs enseignants. C'était un respect presque idolâtrique mais on n'est plus dans cette idolâtrie.

Les jeunes n'ont plus besoin de la verticalité. On voit ça avec le discours policier qui est vertical. On allait voir le prêtre parce qu'il était prêtre, on allait voir l'enseignant car il a un savoir à transmettre mais parce qu'il a quelque chose à dire et on passe sur un plan plus horizontal. Ce que le jeune peut avoir comme relation avec l'enseignant est quelque chose qui va le toucher. Le jeune ne va pas voir le professeur parce qu'il est prof de science mais parce que c'est lui en tant que personne. On pourra peut-être avoir un dialogue avec cette personne, parce qu'il est humain et dans son humanité il peut nous toucher. Le tout c'est d'être conscient qu'on doit être horizontal et d'écouter avec sa qualité d'homme et non d'enseignant.

On est dans une relation de personne à personne mais l'enseignant doit garder sa place d'enseignant et l'élève sa place d'élève, ce n'est pas pour ça qu'on ne doit pas interroger le plan horizontal d'humain à humain.

**E.L.** : L'adolescent est élève parmi une masse d'élèves, est-ce que dans cette masse ne mériterai-t-il pas d'être célébré pour lui redonner une certaine valorisation ?

**F.G.** : C'est, pour moi, indispensable. Les célébrations doivent être régulières.

**E.L.** : Il me semble que même le diplôme de fin d'études n'est plus célébré, ce sont des rites qu'on ne voit plus dans les écoles. On ne voit plus beaucoup de célébrations.

**F.G.** : Ce sont des rites qui ont été complètement oubliés à un certain moment. On désincarne ce genre de choses. Ça ne doit pas être grandiose. Un groupe de jeunes qui réalisent une performance sportive ont besoin d'être célébrés dans l'école. Je prenais la parole dans la cour pour souhaiter un bon début de Ramadan, même en rigolant un peu mais avec un profond respect. C'est de la valorisation. On fait d'une individualité l'affaire de tous.

**E.L.** : Ce sont des étapes, moins marquées que ce qu'on pourrait penser être un rite de passage mais ça structure la vie d'un élève.

**F.G.** : Dans toute entreprise c'est la même chose. Il y a deux équipes qui font les 42 km d'Oxfam, les autres n'en n'ont rien à foutre. C'est un problème de société.

**E.L.** : Merci pour votre temps.

Propos recueillis par Estelle Lavency.

### Annexe 3

#### **Interview d'Isabelle Warichet**

Isabelle Warichet est la directrice des Dames de Marie de Woluwe-Saint-Lambert.

**I.W. :** Procédure d'inscription en première qui a plusieurs étapes. On commence par des portes ouvertes, pour tous les publics. On a le rite du dépôt de la demande d'inscription. Les parents reçoivent un document sur lequel ils doivent opérer un choix et le remettre dans l'école qui est leur premier choix. On essaye de symboliser cette remise de document. On propose des plages horaires où les enfants peuvent venir à la remise du document. Il y a des parents qui font le choix de venir avec leur enfant donc on propose des plages horaires pour que les enfants puissent venir.

Les parents reçoivent des nouvelles de la commission d'inscription, quand ils sont déclarés en ordre utile ils sont invités à une information supplémentaire. Parent et enfant sont invités par groupe de 30. On leur explique notre fonctionnement, les outils de communication, le travail à domicile. À la fin ils reçoivent des documents administratifs et pédagogiques. Ils ont une série de questions qu'on pose à l'enfant et aux parents : qualités, faiblesses, atouts, ... ils doivent s'investir personnellement. Ça prend 45 minutes pour remplir le dossier. Ensuite ils reviennent pour un rendez-vous individuel de 20 minutes avec le préfet d'éducation et le sous-directeur qui est le directeur pédagogique des 1, 2, 3.

Les premiers déclarés en ordre utile l'ont été avant les vacances de pâques. Les soirées d'informations sont terminées et maintenant il y a 120 élèves à rencontrer. Comme c'est en présence de l'enfant il y a des samedis, des mercredis après-midi qui y sont consacrés.

C'est une vraie interaction individuelle centrée sur l'élève. On peut détecter que c'est un élève stressé, faible en ça, ... ils ont l'habitude de repérer ce qui est prioritaire. Il y a à vérifier que le choix de l'immersion (au moment du dépôt de l'inscription) est pertinent. C'est l'occasion de réexpliquer ce que c'est l'immersion. Il faut être sûr que le recrutement se fait bien dès la première année, pour assurer une bonne organisation d'école.

**E.L. :** Quand ils arrivent en septembre ?

**I.W. :** On fait une rentrée en escalier, les premières arrivent en premier. On les assied tous ensemble dans une salle, on fait un discours adapté à leur âge. En 5<sup>e</sup> 6<sup>e</sup> on met en évidence les libertés, en première on leur explique leur place, ils ont tous un rôle à tenir mais il faut qu'ils restent à leur place, leur positionnement dans l'école.

Involontairement on est vraiment dans les rites de passage. On appelle le titulaire d'une première classe. On va vous appeler un par un. Ils doivent à l'appel de leur nom se lever en disant « présent monsieur » en 1, 2, 3 et « présent madame » en 4, 5, 6. C'est très impressionnant.

Ils s'habituent et je pense qu'au final ça finirait par leur manquer.

La première fois que j'ai vu cette pratique, j'ai assisté à l'intervention de ma collègue. Je suis complètement convaincue.

**E.L.** : Ça les structure.

**I.W.** : Tout à fait. On essaye d'entretenir des notions de politesse. Nous avons des petits couloirs, ils savent que quand ils arrivent face à un adulte ils doivent s'effacer. Ce sont des rites qu'on met en place. Le « présent madame », « présent monsieur », c'est comme une marque de fabrique.

Quand la classe est constituée ils sortent. On va jusqu'au bout. C'est notre rituel de rentrée. Après ils sont accueillis par les titulaires. Ils sont accueillis pendant deux heures, mais pour les premières c'est plus long. Ils ont aussi un passage à la foire aux livres. Ils ont un moment réservé par niveau.

**E.L.** : Quels sont les discours ?

**I.W.** : C'est un mot d'accueil de la direction, puis les titulaires font un petit discours dans les classes.

Pour le CE1D on fait une proclamation. Ça existait avant le CE1D. A cette cérémonie, cette proclamation, sont présents les deuxièmes et les premières dans un objectif d'exemplarité. On octroie des prix, des prix personnels (persévérance). On valorise une personne et non pas les matières. Ils sont applaudis par tout le premier degré. Ils reçoivent un livre. Un livre destiné aux adolescents.

Il n'y a pas ça pour le deuxième degré. Mais on recommence en rhéto. Pour les rhétos il y a un discours de la direction et des profs, on fait un appel à volontaires. Ça peut être un prof de degré inférieur. Il y a un discours d'élèves, en général ils le font à plusieurs. Quand la partie discours est terminée, je les proclame un par un, je leur annonce leur grade. Ils savent avant s'ils ont réussi ou non, et là ils apprennent le grade qui leur est attribué.

**E.L.** : Pour ceux des examens de passage.

**I.W.** : L'année dernière un élève qui a déclaré une leucémie n'était pas là mais on l'a délibéré et on l'a diplômé. Rien que citer son nom, c'était un très grand moment. Je ne proclame que ceux qui ont réussi. Maintenant je demande d'applaudir les élèves qui vont en seconde session. Je n'ai plus demandé d'imposer la présence des élèves en seconde session.

Ils se lèvent et viennent devant la salle, ils sont applaudis. Je leur remets leur attestation provisoire sous forme d'un petit rouleau et un cadeau maison, un bic écrit DDM/ ils retournent à leur place. C'est assez long.

Il y a une tradition qui est d'identifier les élèves qui ont fait tout leur parcours dans l'école. On dit ceux qui sont là depuis la première secondaire, année après année ils s'assoient.

Les élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> n'ont pas de titulaire mais ils ont un guide pédagogique. L'idée de classe est presque absente. Ils sont tous mélangés. Il n'y a pas une vraie dynamique de classe mais il y a un brassage permanent. On a un mélange d'immersion et de non-immersion pour ne pas créer de filière élitiste. Ça permet d'élargir les amitiés et d'intégrer mieux les nouveaux. Ils n'ont pas de local attribué, ils circulent. Ça sera toujours ça de pris pour l'organisation des études supérieures. Toutes leurs informations sont aux valves.

**E.L.** : C'est un vrai changement du deuxième au troisième degré ?

**I.W.** : On essaye d'être progressif. On adhère à une plateforme de communication qui essaye de forcer la connexion à cette plateforme en ne distribuant des informations que sur internet. Des professeurs commencent à demander de remettre des travaux via la plateforme. En 5<sup>ème</sup> on est vraiment au cœur de l'action en termes d'autonomie.

**E.L.** : Qu'en est-il de l'EPC dans votre établissement ?

**I.W.** : On a, à la fin de l'année scolaire passée, distribué le programme à tous les profs et on leur a demandé de se concerter en matière en relevant ce qu'ils faisaient déjà. On y est allé progressivement. On n'a pas encore checké que tous les programme étaient couverts dans toutes les années. Ils doivent se mettre d'accord entre eux que tous les profs de français valident et font un point. On prend des initiatives qui sont transversales. J'ai éveillé la conscience des profs. Il y a des cours d'option qui pourraient y participer mais tous les élèves n'y ont pas accès donc.

**E.L.** : Comment l'école est-elle spatialement organisée en fonction des années ?

**I.W.** : Premières étage 1, deuxièmes étage 2 etc, on monte. Le troisième étage est la république autonome du troisième degré. C'est comme une zone de non loi. Les autres élèves ne traversent pas cet étage, c'est un peu problématique car les élèves du 3<sup>ème</sup> étage partent avec leurs habitudes.

**E.L.** : Est-ce les professeurs qui se déplacent de classe en classe ou les élèves ?

**I.W.** : les élèves bougent mais dans un seul étage. En 1, 2, 3, 4 c'est les profs qui bougent pour les cours qui n'ont pas besoin d'un local spécifique. Ils ont une classe qui est la leur. En 4<sup>ème</sup> ils ont des casiers dans les couloirs. Jusqu'en 3<sup>ème</sup> ils ont leurs affaires dans leur banc mais avec des mélanges souvent, ils sont remélangés pour leurs options. Il y a au moins 14 heures par semaine où ils ne sont pas dans leur classe. Ils sont la moitié du temps dans leur local classe.

**E.L.** : Qu'en est-il du bulletin ?

**I.W.** : Les élèves ont un prof référent, ils soumettent trois noms dans leur équipe de prof et l'éducatrice répartit les élèves auprès de tous les profs. Il y a un entretien individuel avec le prof. À Noël et en juin, l'élève reçoit son bulletin puis les parents peuvent venir. Le premier rapport est avec l'élève. Pour revenir à la plateforme, j'ai imposé 48 heures entre le moment où l'élève reçoit ses points papiers et la publication sur la plateforme. La priorité est l'échange entre le prof et l'élève.

**E.L.** : Pouvez-vous réexpliquer la notion de guide pédagogique ?

**I.W.** : Il a maximum 7 ou 8 élèves. Le Rdv bulletin n'est pas en classe avec tout le monde. Ils voient les élèves aux récréations, aux heures de midi. Ça permet d'avoir un échange un peu plus personnel, il peut amener des explications qui sont plus poussées que celles données devant toute la classe. Ça permet de fonctionner avec des affinités.

**E.L.** : Merci beaucoup de votre temps.

Propos recueillis par Estelle Lavency.

#### Annexe 4

##### **Interview de Brigitte Halot**

Brigitte Halot est institutrice en sixième primaire à l'école fondamentale Martin V de Louvain -la- Neuve.

**E.L.** : Qu'est-ce l'école propose comme moment pour célébrer la fin de la sixième année ?

**B.H.** : Le principe c'est que les enfants préparent chacun un petit mot et on essaye de mettre en avant la valeur ajoutée d'être passé à Martin V : avec quoi je sors en tant que personne en sortant de Martin V ? Ils peuvent reprendre un fait marquant de leur scolarité. Mais ils ne reprennent plus toutes les années. On le faisait mais c'était trop long.

Quand on a le temps ils font un cerf-volant. Ils choisissent une maxime, une citation qui les représente, celle qui leur parle. Sur leur cerf-volant ils mettent cette maxime et leurs qualités ainsi que leurs meilleurs souvenirs. Ils le décorent. On remettait cela le jour de la remise du CEB.

Pour ce jour on leur demande d'être chics, beaux, ils viennent avec un veston, une cravate, des petites ballerines. Ce n'est pas un jour comme les autres. Après leur passage ils doivent ensuite se rasseoir. On essaye que ce soit un moment calme.

Les titulaires prennent la parole. On essaye de faire un mot particulier, en fonction de l'année que le titulaire a eue. Ça dépend vraiment des années, ça peut être par rapport aux enfants ou un mot plus général. La dernière fois j'avais écrit un mot en relation avec des chansons du chansonnier et j'avais chanté quelques passages.

Ils vont chercher leur CEB chez le directeur.

Ils fabriquent également un mortier, on les met sur le podium et ils les lancent tous.

Ensuite on propose une auberge espagnole, ce n'est pas obligatoire, mais après on mange tous ensemble à la bonne franquette.

Il y a aussi le projet « Captain », ils doivent, tout au long de l'année faire un travail. Ils doivent choisir un sujet. Comment trouver un sujet ? On les y prépare. Il y a des balises tout au long de l'année. Lors de la remise du CEB ils doivent produire quelque chose de visible pour les autres. Les parents et l'école peuvent visiter l'exposition de leurs projets.

On leur apprend comment choisir un thème de chapitre, etc, ... c'est les prémices de l'unif déjà.

**E.L.** : Y a-t-il toujours une visite du lycée ?

**B.H.** : L'année passée on l'a fait, mais ce n'est pas sûr qu'on le fera cette année. L'année passée ils y sont allés une journée. Ils avaient une présentation générale du système par les éducateurs et ils ont été par petits groupes voire une heure de cours dans une classe. Ça demande une organisation compliquée, les profs doivent être disponibles. Certains profs l'ont fait mais ils n'ont pas intégré les élèves.

Pour chaque enfant je fais un signet, j'écris deux qualités et je mets une fleur séchée. Quand je les remets je demande aux enfants de trouver à qui correspondent les deux qualités.

**E.L.** : La « fancy fair » propose-t-elle un moment spécifique pour les sixièmes années ?

**B.H.** : Il y a toujours le spectacle mais il n'y a rien de spécial.

Mais à la fête du merci, le dernier mardi de l'année, on remercie les enfants de dernière année. L'année passée ils avaient reçu une carte où il y avait un message et tous les professeurs avaient signé. C'est une cérémonie où toute l'école est là. Après on leur dit bonne route.

**E.L.** : Merci beaucoup.

Propos recueillis par Estelle Lavency.

## Annexe 5

### **Interview de Bruno Vermeire**

Bruno Vermeire professeur de religion au Lycée Martin V de Louvain-la-Neuve
---

**E.L.** : Quels sont les rites de passage présent dans votre école ?

**B.V.** : Il y a au début de la rhéto une rencontre avec tous les rhétoriciens et le directeur pour leur expliquer que l'année est une année charnière et qu'il y a beaucoup d'activités : le concert des élèves, la soirée cabaret, la pièce de théâtre, la retraite, la journée carrière, les stages, etc. La première intention est de leur dire qu'il va falloir gérer votre année. Il y a aussi la question de leur avenir, il faut qu'ils y réfléchissent. On leur dit : « vous aurez des moments durant l'année pour y réfléchir ». On leur propose des rencontres avec des personnes différentes.

Du point de vue du passage, les retraites sont très importantes. En fonction du choix qu'ils font, ça sert à les positionner sur ce qu'ils veulent faire de leur vie. C'est au milieu de l'année. Généralement le premier trimestre est assez homogène, en novembre il y a la soirée cabaret.

Au deuxième trimestre il y a les rencontres pour les stages (Go2REVE) et une rencontre avec le CIO. Ils vont tous une fois au CIO.

À la fin de l'année, c'est très important, on veut donner un certain lustre. La remise de diplôme se passe dans l'auditoire Socrate de l'Université catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve. On bouge, car il y a trop de monde. Ça se passe en plusieurs temps. Il y a une allocution du directeur, une allocution de l'association des parents, une allocution d'un professeur au nom de tous, un intermède musical des élèves et puis chaque titulaire prend sa classe dans un local autour et leur rend leur bulletin pour un retour personnalisé. Pour finir il y a un pot.

On marque le coup, les gens sont bien habillés. C'est important qu'une école puisse dire au revoir à ses élèves avec une certaine dignité. Chacun doit pouvoir exprimer pourquoi ce moment-là est important.

**E.L.** : Lorsque j'étais en rhéto j'avais reçu un livre, cette pratique est-elle toujours en vigueur ?

**B.V. :** Oui le titulaire choisit un livre ou c'est un prof d'option, qui connaît parfois mieux un élève. On affiche la liste des élèves et les profs volontaires ou le titulaire achète un livre personnalisé pour un élève. Ça se passe souvent très bien. Parfois il y a une dédicace et parfois il n'y en a pas.

C'est très important d'avoir, quand c'est possible, une relation personnalisée avec un élève. Ce sont des moments qu'il ne faut pas rater. Ça peut aussi être dans un bulletin, un mot plus personnel, à un moment particulier. Si on peut le faire, recevoir un avis d'adulte sur son travail ou sur soi c'est important, ça prend tout son sens.

En termes de rites de passage, ce qu'on fait et ce que Madame Degève fait depuis longtemps c'est organiser un accueil pour les premières. Il y a une activité d'accueil organisés par les profs et par les rhétos. Ça permet de voir des grands, car le problème des deux implantations c'est qu'il n'y a pas d'exemplarité car les grands sont loin des jeunes. La verticalité manque un peu ici. Les deux premières heures sont organisées sous forme d'activité, de jeu, pour les premières années.

**E.L. :** Il y a des bâtiments différents pour les degrés. Est-ce fait exprès ?

**B.V. :** La première idée pour la deuxième implantation était qu'il fallait plus de place et on voulait construire une toute nouvelle école. Mais il y a eu des restructurations et on n'a pas eu de numéro matricule. On voulait même faire deux pédagogies différentes. Le bâtiment existait, donc pour la deuxième phase on a choisi d'y mettre le premier degré. Mais le bâtiment des troisièmes devait être le bâtiment des premières, donc on a tout restructuré. Le bâtiment des troisièmes devient alors un sas entre les deux implantations.

**E.L. :** Il y avait donc déjà l'idée de proposer un bâtiment spécifique pour les premières ?

**B.V. :** Oui, mais maintenant on ne peut plus doubler donc on a eu une réflexion pédagogique pour faire de ce bâtiment quelque chose de cohérent. Le bâtiment des troisièmes est intéressant car ils ont leur vie entre eux, une éducatrice rien que pour eux, ce n'est pas mal. Ce sont des choix.

Il y a le nouveau bâtiment qui change aussi la donne. Maintenant les nouvelles classes sont dans le prolongement des autres et elles sont plus grandes. C'est plus confortable.

**E.L. :** En troisième ont-ils un local qui est le leur ?

**B.V. :** Toutes les classes jusqu'en 4<sup>ème</sup> ont une classe qui est la leur. Mais en 5<sup>ème</sup> -6<sup>ème</sup>, comme il y a trop d'options tous les élèves et tous les profs bougent de local. À chaque heure on change d'où l'intérêt d'avoir la salle polyvalente et le petit réfectoire pour que les élèves puissent se détendre. Ce sont des lieux importants pour les jeunes. Il y a aussi une nouvelle bibliothèque.

**E.L. :** Quels sont les stages proposés en 5<sup>ème</sup> et en 6<sup>ème</sup> ?

**B.V. :** En 5<sup>ème</sup> ils ont deux jours de stage et en 6<sup>ème</sup> aussi. C'est au mois de mars qu'il y a ces heures de stage. Ils doivent choisir un stage, pour les aider il y a le Go2REVE en 6<sup>ème</sup>. Il y a quelqu'un qui vient pour les aider à écrire une lettre de motivation, qui leur explique comment faire pour demander un stage, etc. Ils ont une aide.

**E.L. :** C'est déjà en quelque sorte les prémices d'une recherche d'emploi ?

**B.V. :** Oui. Chaque classe a une rencontre et un déplacement au CIO aussi. Ça leur permet d'avoir une information sur comment s'orienter. C'est une démarche qui se fait de moins en moins en famille.

Parfois s'il y a des problèmes le CIO peut aussi être une réponse avant la 6<sup>ème</sup>.

**E.L. :** Y a-t-il toujours une rentrée en escalier ?

**B.V. :** Oui, au début de l'année ils entrent par niveaux sur une journée. Il y a un speech du directeur, adapté à chaque degré. Ensuite il y a une rencontre avec le titulaire pendant une heure qui introduit le travail de l'année et les enjeux de l'année. C'est juste un moment, au début de l'année. C'est deux heures le premier jour de la rentrée, pour chaque degré. Le speech du directeur c'est dans la salle de gym. Le lendemain les cours commencent.

Pour les premières la première heure du premier jour est de nouveau avec le titulaire.

**E.L. :** Qu'en est-il de l'EPC dans l'école ?

**B.V. :** Rien, l'EPC c'est pour l'enseignement officiel. On n'a pas eu beaucoup de directives. La citoyenneté est répartie dans les branches.

**E.L. :** Vous proposez des projets ?

**B.V. :** Oui, c'est l'anniversaire de mai 68 et des élèves ont pris l'initiative de faire réfléchir les autres élèves sur certains thèmes grâce à des banderoles provocantes. L'école soutient le projet.

Il y aussi quelques élèves qui se sont posé la question de la démesure au niveau financier que prenait le bal rhéto. Les filles investissent beaucoup d'argent dans les robes. Il y a celles qui sont pour parce qu'elles veulent être belles. Il y a eu une réaction de la part des garçons aussi sur Facebook. Ça à fait le buzz.

Il y a des rites qu'on ne remet plus en question. Je trouvais que le fait qu'il y ait eu une liberté de parole entre eux était bon signe.

**E.L.** : Ils on réfléchit sur leur propre pratique.

**B.V.** : C'est sain. L'enseignement devrait favoriser la liberté de parole. Comment je peux intégrer ce qu'on me dit et me positionner ? Je pense qu'il y a un problème avec les rites de passage et qu'il y a une sorte de vacance de moments institutionnalisés dans les vies des jeunes qui marquent. Je lisais un livre qui disait qu'une des raisons du djihadisme c'est un manque dans les écoles. Je plaide pour l'enseignement d'une réflexion sur le sens du religieux, retourner aux textes et permettre de prendre distance par rapport à ceux-ci. Que ça soit une porte vers l'ouverture de l'intelligence des jeunes. Pas mal de jeunes sont en manque de ces moments symboliques, de sens, de communauté et d'être reconnu, d'être valorisé.

On est occupé à relancer une réflexion sur le positionnement chrétien de l'école. Qu'est-ce que ça veut dire une école chrétienne ? On se rend bien compte qu'il y a des choses à faire. On ne peut plus avoir une école chrétienne comme il y a 50 ans, et transposé les rites dans l'école. Le religieux à moins d'emprise, du coup qu'est-ce qu'il reste. Qu'elle est notre identité chrétienne. On passe d'un système où il était demandé à tous les profs d'être chrétien. Comment on peut se dire école chrétienne dans une situation nouvelle ? Pourquoi ? Qu'est-ce qui fait notre spécificité ? Il peut y avoir aussi des incidences sur le sens qu'on peut donner aux apprentissages, aux six années passées dans l'école.

**E.L.** : L'ECP peut être une façon d'amener de la spiritualité.

**B.V.** : Je pense que ce serait une bonne chose d'introduire un cours de philosophie. Le problème c'est que dans l'EPC il n'y a pas de cours de philosophie. J'ai écrit une carte blanche pour plaider dans les écoles libres pour aider les jeunes à réfléchir sur le religieux, sinon ça revient de façon sauvage et parfois de façon aberrante. Leur donner un apprentissage à la réflexion personnelle spécifique est important. J'ai peur qu'on rejette le religieux dans la sphère privée et que ça ressorte de façon aberrante. Il faudrait former des

enseignants aux religieux pour aider les jeunes qui ont des problèmes d'identité et de repères et qu'ils puissent aborder le religieux de façon critique et avec du recul. Mais où mettre ces heures de philosophie dans ce programme ? Que supprimer ?

J'ai envie de dire que sur le principe il faut réfléchir. On fait déjà un peu de philosophie en religion en français mais c'est par petites touches. Avoir un cours expressément philosophique, c'est important. Il y a vraiment des choses à réfléchir. Il faut à la fois introduire de la philosophie et continuer la religion. Avoir un regard critique sur le religieux est aussi très très important.

**E.L.** : Je pense que le manque de spiritualité est lié à ce manque de structuration.

**B.V.** : C'est lié aux familles aussi. Les parents, aujourd'hui, sont mal placés pour donner des normes à leurs enfants. Il y a des familles éclatées, il y a une baisse du religieux ? Les enfants sont dans une position difficile.

C'est un passage de société important, très radical.

**E.L.** : Merci beaucoup de votre temps.

Propos recueillis par Estelle Lavency.

## Bibliographie

- AFP, « Les défis sur le net, la version narcissique du rite de passage », dans *RTBF*, août 2014, url : [https://www.rtb.be/info/insolites/detail\\_les-defis-sur-internet-la-version-narcissique-du-rite-de-passage?id=8337503](https://www.rtb.be/info/insolites/detail_les-defis-sur-internet-la-version-narcissique-du-rite-de-passage?id=8337503), dernière consultation le 19/03/2018.
- AMADO-LEVY-VALENSY, Eliane, BARNACHON, Pierre et LERBERT George (e.a.), *Vie sexuelle des adolescents*, Edition Universitaires, Sexologie, Paris, 1972.
- ANATRELLA, Tony, *Interminable adolescence, les 12/30 ans*, Cerf, Paris, 2002.
- ANATRELLA, Tony, « Les adulescents », dans *Etudes*, tome 399, n°7, 2003.
- ANATRELLA, Tony, *Adolescences au fil des jours, Chronique des paroles et des maux d'adolescents*, Cerf, Paris, 1991.
- BALLAND, Joseph, « Les jeunes et les rites de passage (extrait de thèse de doctorat) », dans *Le Laboratoire de la Gouvernance*, s.l., 11 août 2015, url : <http://www.lagouvernance.fr/les-jeunes-et-les-rites-de-passage/>, dernière consultation le 10 avril 2018.
- BENABBAS, Hasna, *Les chaines de beauté YouTube, description d'un phénomène sociétal auprès des adolescents et des jeunes adultes* (mémoire de master), promoteur Christophe JANSSEN, Université catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve, 2015.
- BATTAGLIA, Françoise, *La fin du mariage ? Jeunes couples des années 80*, Syros, Alternative, Paris, 1988.
- BAWIN-LEGROS, Bernadette, *Familles mariage divorce*, Pierre Mardaga, Liège, 1988.
- BESSIN, Marc, « Les transformations des rites de la jeunesse », dans *Agora Débats/jeunes, Rites et seuils, passage et continuités*, n°28, deuxième trimestre, 2002.
- BLAYA, Catherine, *Les ados dans le cyberspace*, De Boeck, Bruxelles, 2013.
- BLOS, Peter, *Les adolescents : essai de psychanalyse*, Stock, Paris, 1971.
- BONNET, Serge et COTTIN, Augustin, *La communion solennelle, Folklore païen ou fête chrétienne*, Le centurion, Paris, 1969.

- BOTTEMANNE, Laetitia, *Adolescence et rite de passage : impact d'un placement institutionnel à La Sonatine* (mémoire de master), promoteur Philippe LEKEUCHE, Université catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve, 2008.
- BOUCHER, Manuel, *Rap expression des lascars, Signification du Rap dans la société française*, L'Harmattan, Paris, 1998.
- BOURDIEU, Pierre, *Question de sociologie*, Edition de minuit, Paris, 1980.
- BOZON, Michel, « Le mariage : montée et déclin d'une institution », dans *La famille l'état des savoirs*, François de SINGLY (sous la dir.), La découverte, 1991.
- BRACONNIER, Alain et MARCELLI, Daniel, *L'adolescence aux mille visages*, Edition Odile Jacob, Paris, 1998.
- BRAMMERTZ, Kim, *Rite et rite de passage dans nos sociétés contemporaines : de la déritualisation à la renaissance des rites* (mémoire de master), promoteur Etienne DESSOY, Université catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve, 2004.
- CAHN, Raymond, « L'adolescence en l'an 2000 », dans *Cahiers de Psychologie Clinique*, vol.6, De Boeck, Louvain-la-Neuve, 1994.
- CARRIER, Claire, *L'adolescent champion : contraintes ou libertés*, Presses Universitaires de France, Paris, 1992.
- CAZENEUVE, Jean, *Sociologie du rite : tabou, magie, sacré*, Presses Universitaires de France, Paris, 1971.
- CHRISTIAENS, Michel, *Pratiques rituelles et initiation : signification de la profession de foi et de la confirmation* (mémoire de licence), promoteur Jean REMY, Université catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve, 1985.
- CLAES, Michel, *L'univers social des adolescents*, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 2003.
- COSLIN, Pierre G., *Les conduites à risque à l'adolescence*, Armand Colin, Cursus, Paris, 2003.
- COURTOIS, Anne, *De la pertinence du concept de rite de passage dans l'étude de la séparation précoce famille-enfant : l'entrée à la crèche, De la situation*

- dynamique à la situation à risque* (Thèse de doctorat), Etienne Dessoy, Université catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve, 2001.
- COURTOIS, Robert, *Les conduites à risque à l'adolescence*, Repérer prévenir prendre en charge, Dunod, Psychothérapie pathologies, Paris, 2011.
- CUFFOLO, Raphaël et BREE Joël. *Le rite du binge-drinking chez les jeunes adultes : De la pratique à la représentation*. Article édité pour la Conférence du 32ème Congrès International de l'Association Française du Marketing, Lyon, mai 2016, url : [https://www.afm-marketing.com/fr/system/files/publications/20160422110506\\_CUFFOLO\\_BREE.pdf](https://www.afm-marketing.com/fr/system/files/publications/20160422110506_CUFFOLO_BREE.pdf), dernière consultation le 9 avril 2018.
- D'ALCANTARA, Anne, « Les entretiens croisés », dans *Cahiers de psychologie clinique. 6 : Les adolescents*, De Boeck et Larcier, Bruxelles, 1996.
- Décret mission : *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre du 24 juillet 1997, 17 septembre 2015*, url : [http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do\\_id=401](http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=401), dernière consultation le 9 avril 2018.
- DELADRIERE, Delphine, *L'adolescence : un terrain favorable pour un première expérience avec la drogue* (mémoire de licence), promoteur Jean KINABLE, Université catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve, 1997.
- DE LA GARANDERIE, Antoine, *Comprendre et imaginer, les gestes mentaux et leur mise en œuvre*, Le Centurion, Paidoguide, Paris, 1987.
- DE LANGE, Nicolas et FREUD-KANDEL, Miri, *Modern Judaism : an Oxford guide*, Oxford University Press, Oxford, 2005.
- DELDIME, Roger, *Les trois cercles de l'initiation des jeunes au théâtre*, Lansman, Bruxelles, 2002.
- DE MAEYER, Jean et WYNANTS, Paul (eds.), *L'enseignement catholique en Belgique, Des identités en évolution 19e – 20e siècles*, averborde/erasme, Halewijn, 2016.
- DOLTO, Françoise, *La cause des adolescents*, Laffont, Paris, 1988.

- DRAÏ, Raoul, *Adolescence et société*, Sexologie, Editions universitaires, Paris, 1972.
- DE SINGLY, François, *Les adonaissants*, Hachette Littératures, Paris, 2006.
- DESSOY, Etienne, « Rite de passage, cycle de vie et changement discontinu », dans *Thérapie Familiale*, Vol.17, n°4, 1996.
- DUBET, François, *Le déclin de l'Institution*, Seuil, 2002.
- Eglise catholique. Diocèse de Liège, Service diocésain de la catéchèse de Liège et Service de la Pastorale liturgique et sacramentelle de Liège, *La profession de foi en question : approche théologique, questions-réponses, signes et symboles, des chants, pistes pour célébrations, pistes de temps forts pour la catéchèse, quelques prières à Marie, pour poursuivre la route*, Pastoral et liturgie, Liège, 2003.
- ELIADE, Mircea, *Initiation, rites, sociétés secrètes*, Gallimard, Paris, 1976.
- ESCHLER, Stephan et GRIESE, Hartmut, *Ritualtheorie, Initiationriten und empirische Jugendweihforschung*, Lucius & Lucius, Stutgard, 2002.
- FELLOUS, Michèle, *A la recherche de nouveaux rites, Rites de passage, et modernité avancée*, L'Harmattan, Logiques sociales, Paris, 2001.
- FELLOUS, Michèle, *De l'état de fille à l'état de mère, Journal de travail*, Méridien Klincksieck, Paris, 1988.
- FESeC, *Plan d'Actions Prioritaires*, url : <http://pap-fesec.weebly.com/>, dernière consultation le 30 avril 2018.
- FESeC, *Productions « à l'écoute des jeunes »*, Journée laboratoire à Tournai, 19 janvier 2017, url : <http://pap-fesec.weebly.com/sous-actions-51.html>, dernière consultation le 30 avril 2018.
- FESeC, *Plan d'Actions Prioritaires 2017-2020*, url : <http://pap-fesec.weebly.com/pap-2017-2020.html>, dernière consultation le 25 avril 2018.
- FOURNIER, Martine (sous la dir.), *Eduquer et former, connaissances et débats en éducation et formation*, Sciences humaines, Auxerre, 2016.
- FRAPPA, Bruno, « L'individualisme : projet ou refuge ? », dans *Autre Temps, les cahiers d'éthique sociale et politique*, n°41, Centre national du livre, 1994.

- FRIEBERTSHAUSER, Barbara, *Übergangsphase Studienbeginn: eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur*, Juventa-Verlag, 1992.
- GALLAND, Olivier, *Sociologie de la jeunesse*, Armand Colin, Paris, 2001.
- GAUDEMET, Jean, *Le mariage en Occident*, Cerf, Paris, 1987.
- GAVAGE, Catherine, *L'éducation sexuelle chez les adolescents : la grossesse, l'I.V.G. et les MST comme enjeux éducatifs* (mémoire de master), promoteur Éric BARUFFOL, Université catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve, 2000.
- GENDREAU, Joël, *L'adolescence et ses « rites » de passage*, Presses Universitaires de Rennes, Didact Education, Rennes, 1999.
- GIRAL, Marie, *Les adulescents, Enquête sur les nouveaux comportements de la génération Casimir*, Prés-au-clairs, Paris, 2002.
- GODEFROY, Aurélie, *Rites et fêtes du catholicisme*, Plon, Paris, 2006.
- GOGUEL D'ALLONDANS, Thierry (sous la dir.), *Rites de passage : d'ailleurs, ici, pour ailleurs*, Eres, Pratiques sociales transversales, Paris, 1994.
- GOLZAN, Angélique, *L'adolescent face à Facebook, Enjeux de la virtualescence*, In Press, Pandora, Paris, 2016.
- GROSS L. JR, Francis, *Introducing Erik Erikson, An Invitation to his Thinking*, University Press of America, Lanham, 1987.
- GUENOUN, Denis et SARRAZAC, Jean-Pierre (sous la dir.), « Jouer le monde, la scène et le travail de l'imaginaire », dans *Revue Etudes théâtrales de l'Université catholique de Louvain*, n°20, 2001.
- GUYOT Y. et PUJADE-RENAUD C., « Quelques aspects du statut sociologique du jeune », dans *Adolescence et Société*, Edition universitaire, Paris, 1972.
- HACHET, Pascal, *Adolescence et risques*, Yapaka.be, Temps d'arrêt Lectures, Bruxelles, 2009.
- HADDAD, Philippe, « Bar-mistva une fête majeure », dans *Akadem*, novembre 2012, url : <http://www.akadem.org/medias/documents/Bar-mitsva-VERBATIM.pdf>, consulté le 25/01/2018.

- HERVIEU-WANE, Fabrice, *Les nouveaux rites de passage, une transmission expérientielle*, Biennale Internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris, 2012.
- HOLM, Jean et BOWKER, John (ed.), *Rites of Passage*, Pinter publishers, Themes in religious studies, Londres, 1994.
- HUBERT, Dominique, *S'épanouir à l'école c'est possible ! Vivre l'éducation biocentrique au collège et au lycée*, Chronique Sociale, Lyon, 2013.
- HUGUES, Bastien, « Des jeux violents comme rites de passage », dans *Le Figaro*, interview de Gregory Michel, 1/12/2008.
- JOUBREL, Henri, *Le scoutisme dans l'éducation et la rééducation des jeunes*, Presses Universitaires de France, Paris, 1951.
- KAHN, Sabine, *Pédagogie différenciée*, De Boeck, Bruxelles, 2010.
- KLAPISCH-ZUBER Christiane, SEGALEN Martine et ZONABEND Françoise, *Histoire de la famille 2 Le choc des modernités*, Armand Colin, Paris, 1986.
- LAHIRE, Bernard, *La raison des plus faibles, Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Presses Universitaires de Lille, mutations/sociologie, Paris, 1993.
- LALLIAS, Jean-Claude et CABET Jean-Louis, *Les pratiques théâtrales à l'école*, CDDP de Seine-Saint-Denis, Bobigny, 1985.
- LAMOTTE, Jennifer, *L'adolescence et le rite de passage à l'âge adulte analyse de l'exemple des free-parties* (mémoire de master), promoteur Philippe LEKEUCHE, Université catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve, 2010.
- LEBLANC, Anne, *La parole des jeunes à l'école : regard historique*, SeGEC – service d'étude, intervention- journée laboratoire, 21 février 2017.
- LEBLANC, Anne, « Un irrésistible besoin de croire », dans *Entrées libres*, SeGEC, n°98, avril 2015.
- LE BRETON, David, *La sociologie du corps*, Presses Universitaires de France, Paris, 2000.
- LE BRETON, David, *Conduites à risque*, Presses Universitaires de France, Quadrige, Paris, 2002.

- LE GOFF, Jean-Pierre, *La barbarie douce, la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Sjur le Vif, La découverte, Paris, 1999.
- LUTTE, Gérard, *Supprimer l'adolescence ? essai sur la condition des jeunes*, Les éditions ouvrières, Bruxelles, 1982.
- MARQUET, Jaques et JANSSEN, Christophe (sous la dir.), *Lien social et internet dans l'espace privé*, Académia, L'Harmattan, Louvain-la-Neuve, 2012.
- MASUY, Mélanie, *Adolescence, rites de passage et postmodernité : La question du lien à l'autre*, promoteurs Philippe Van Meerbeeck et Xavier Renders, Université catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve, 1999.
- MAYOL, Pierre, *Les Enfants de la liberté*, L'Harmattan, Paris, 1997.
- MAZZACAVALLLO, Anne, *Postmodernité, adolescence et théâtre, pour une pédagogie de la symbolisation* (mémoire), promoteur Michel DESMARETS, Université catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve, 2010.
- MEIRIEU, Philippe, *Le plaisir d'apprendre*, Autrement, Paris, 2014.
- MEIRIEU, Philippe et GUIRAUD, Marc, *L'école ou la guerre civile*, Plon, Paris, 1997.
- METTON-GAYON, Céline, *Les adolescents, leur téléphone et internet : tu viens sur MSN ?* L'Harmattan, Paris, 2009.
- MERIAUX, Nadette, CHICH, Jean-Paul, JACQUET, Michelle, *Pratique pédagogique de la gestion mentale ou du plaisir d'apprendre*, Retz, Paris, 1992.
- MICHEL, Grégory, *La prise de risque à l'adolescence, Pratique sportive et usages de substances psycho-actives*, Masson, Psychopathologies, Paris, 2001.
- MIERMONT, Jacques (sous la dir.), *Dictionnaire des thérapies familiales. Théorie et pratique*, Payot, Paris, 1987.
- MILON, Alain, *L'étranger dans la ville, Du rap au graff mural*, Presses Universitaires de France, Sociologie d'aujourd'hui, Paris, 1999.
- MISSENIER, Sylvain et STORA, Michael, TISSERON, Serge, *L'enfant au risque du virtuel*, Dunod, Inconscient et culture, Paris, 2006.

- MORIN, Edgar, *Enseigner à vivre, manifeste pour changer l'éducation*, Actes Sud, Domaine du Possible, Arles, 2014.
- MORO, Marie Rose (sous la dir.), *Troubles à l'adolescence dans un monde en changement, Comprendre et soigner*, Armand Colin, Paris, 2012.
- MORO, Marie Rose (sous la dir.), *L'adolescent créatif face aux malaises de la société*, Armand Colin, Paris, 2015.
- NASSIKAS, Kostas (sous la dir.), *Le corps dans le langage des adolescents*, Érès, Ramonville-Saint-Agne, 2009.
- NDABAVUNYE, Ibrahim, *De la pertinence du rite de passage dans la reconstruction du lien social au Rwanda* (thèse), promoteur Etienne DESSOY, Université catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve, 2006.
- NEYRAND, Gérard, *La culture de vos ados*, Edition Fleurus, Le métier des parents, Paris, 2002.
- OES/ FWB, *Réussite, réorientation et abandon en première année de bachelier*, url : <http://www.oes.cfwb.be/index.php?id=33russite>, dernière consultation le 25 avril 2018.
- Pacte pour un Enseignement d'excellence, *Avis n°3 du Groupe central : synthèse des cinq axes stratégiques*, 7 mars 2017, url : [http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/11/PACTE-Avis3\\_Synthesedes5axesstrategiques.pdf](http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/11/PACTE-Avis3_Synthesedes5axesstrategiques.pdf), dernière consultation le 9 avril 2018.
- Pacte pour un Enseignement d'excellence, « Synthèse de la couple "Alliance culture-école" », dans *Bouger les lignes*, 23 janvier 2017, url : <http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/04/alliance-culture-ecole-2.pdf>, dernière consultation le 9 avril 2018.
- PASQUIER, Abel, *Mourir pour vivre ? Les rites de passage et la foi chrétienne aujourd'hui*, Les Editions de l'Atelier, Paris, 2001.
- PERETTI-WATEL, Patrick, *La société du risque*, La Découverte, Paris, 2001.
- PIETTE, Albert, *Les jeux de la fête*, Publication de la Sorbonne, Paris, 1988.

- PIETTE Albert et RIVIERE Claude (sous la dir.), *Nouvelles idoles, nouveaux cultes, dérivés de la sacralité*, L'Harmattan, mutation et complexité, Paris, 1990.
- PLUMEREL, Céline, *La consommation de drogues douces chez les adolescents : un rite de passage ?* (mémoire de master), promoteur Laurent NSHIMIRIMANA, Université catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve, 2003.
- RAMOS, Alix, *Le voyage initiatique : Un rite de passage dans la construction identitaire adolescente* (mémoire de master), promoteur James DAY, Université catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve, 2011.
- RAUSIS, Philippe-Emmanuel, *L'initiation*, Cerf, Paris, 1993.
- RIOU, Nicolas, *Pub fiction. Société postmoderne et nouvelles tendances publicitaires*, Editions d'Organisation, Paris, 1999.
- RIVIERE, Claude, « Structure et contre-structure dans les rites profanes », dans *Mythes, rites, symboles dans la société contemporaine*, Monique SEGRE (dir.), L'Harmattan, Paris, 1996. Cité dans FELLOUS, Michèle, à la recherche de nouveaux rites. Rites de passage et modernité avancée, L'Harmattan, 2001.
- RIVIERE, Claude, *Les rites profanes*, Presses Universitaires de France, Sociologie d'aujourd'hui, Paris, 1995.
- ROSE MORO, Marie (sous. La dir.), *L'adolescent créatif face aux malaises de la société*, Armand Colin, Regards psy, Paris, 2015.
- SBERNA, Béatrice, *Une sociologie du rap à Marseille : identité marginale et immigrée*, L'Harmattan, Paris, 2002.
- SEGALEN, Martine, *Sociologie de la famille*, Armand Colin, Paris, 2006.
- SEGALEN, Martine, *Rites et rituels contemporains*, Fernand Nathan, Paris, 2002.
- SeGEC, *Compétences permanentes et communes de P1 à S3*, tableau approuvé à l'unanimité en séance GT du 18 avril 2018.
- SeGEC, *Formations pour l'enseignement ordinaire et le CEFA*, url : <http://enseignement.catholique.be/cecafoc/formations-de-l-enseignement-ordinaire-et-cefa/>, dernière consultation le 30 avril 2018.

SeGEC, *L'enseignement en général*, 2016-2017, url : <http://enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=1344>, dernière consultation le 9 avril 2018.

SeGEC, *Programme d'Education à la philosophie et à la citoyenneté 1<sup>er</sup> degré*, 3 mars 2017, url : <http://enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=2323>, dernière consultation le 9 avril 2018.

SeGEC, *Programme d'Education à la philosophie et à la citoyenneté 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> degrés*, 18 mars 2017, url : <http://enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=2323>, dernière consultation le 9 avril 2018.

SeGEC, « Atelier de la pensée joueuse », dans *Formation continuée des enseignants du fondamental*, url : <http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/FoCEF/Catalogue/2018/Brochure%20Bruxelles-Brabant%2018-19.pdf>, dernière consultation le 16 mai 2018.

SHORTER, Edward, « L'âge des premières règles en France, 1750-1950 », dans *Anales. Economies, Sociétés, Civilisations*, n°3, année 36, url : [https://www.persee.fr/doc/ahess\\_0395-2649\\_1981\\_num\\_36\\_3\\_282759](https://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1981_num_36_3_282759), 1981, dernière consultation le 25 mai 2018.

STEFANESCU, Irina, *Les rites de passage : du traditionnel au contemporain, conséquences cliniques* (mémoire de master), promoteur Etienne DESSOY, Université catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve, 1997.

TINCQ, Henri, *Les catholiques*, Grasset, Paris, 2008.

TISSERON, Serge, *Virtuel, mon amour, penser, aimer, souffrir à l'ère des nouvelles technologies*, Albin Michel, Paris, 2008.

TISSERON, Serge, *L'adolescent au risque du virtuel*, Dunod, Inconscient et culture, Paris, 2006.

TOURNIER, Jean-Luc, *Élèves humiliés, élèves sacrifiés, identifier et désamorcer les processus d'humiliation dans la pratique pédagogique*, De Boeck, Bruxelles, 2015.

- TURNER, Victor W., *Le phénomène rituel : structure et contre-structure, Le rituel et le symbole : une clé pour comprendre la structure sociale et les phénomènes sociaux*, Presses Universitaires de France, Paris, 1990.
- TURNER, Victor W., *The ritual process : structure and anti-structure*, Routledge, Londres, 1969.
- VALLEE, Elodie, *Passado.be : un dispositif clinique pour adolescent sur internet* (Mémoire de Master), promoteurs Jean-Luc BRACKELAIRE et Christophe JANSSEN, Université catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve, 2014.
- VAN GENNEP, Arnold, *Les rites de passage, Etude systématique des rites*, Picard, Paris, 2016.
- VAN MEERBEECK, Philippe, *Quel Rapport à l'autre à l'adolescence ? La violence et le sacré*, transcription de la conférence par le service d'étude du SeGEC, Université d'été, Louvain-la-Neuve, 19 aout 2016.
- VAN MEERBEECK, Philippe, *Ainsi soient-ils ! À l'école de la vie*, De Boeck, Bruxelles, 2008.
- VAN MEERBECK, Philippe (coord.), *Peau d'âme*, De Boeck, Bruxelles, 1991.
- VAN MEERBEECK, Philippe (sous la dir.), *Le mal d'être moi abords pluriels de l'adolescence*, De Boeck Université, Bruxelles, 1988.
- VASSILIEFF, Jean, et PINON, Gaston, *Histoires de vie et pédagogie du projet*, Chronique sociale, Lyon, 1992.
- VERCAUTEREN M. et SUSANNE C., « Observation sur l'âge de la ménarche en Belgique », dans *Bulletins et mémoires de la société d'anthropologie de Paris*, Corlet, Paris, 1986.
- VERMEERSCH, Philippe, *La Confirmation sacrement d'initiation chrétienne dans le concile Vatican II, le nouveau rituel et la réflexion théologique et pastorale catholique des années 1964-1984*, Université catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve, 1986.
- VULBEAU, Alain, *Du tag au tag*, Desclée de Brouwer, Paris, 1992.
- WALMAG, Jérôme (ed. resp.), *Totem et quali*, Les Scouts, Bruxelles, 2015.

WALAMG, Jérôme, (ed. resp.), *Balises, Les Scouts*, Bruxelles, 2015.

WALAMG, Jérôme (edit. resp), « Dossier Rites et symboles », dans *Ça se Discoute*, Les Scouts, Bruxelles, 2002.

WESTERMARCK, Edward, *Histoire du mariage, Cérémonies nuptiales, Les rites du mariage*, vol IV, trad de l'anglais par Arnold van Gennep, Mercure de France, Paris, 1938.

WINNICOTT, Donald, *Jeu et réalité, L'espace potentiel*, Gallimard, nrf, Paris, 1990.

