

L'alphabétisation politique dans une démarche d'accompagnement : Déconstruire les idées reçues pour éviter la stigmatisation et l'exclusion des jeunes consommateurs de psychotropes

Christine Barras
Infor-drogues asbl (Belgique)

Résumé : Cet article se fonde sur des accompagnements de pratiques menés en Belgique francophone dans une association active en promotion de la santé, Infor-Drogues¹. Ces interventions ont lieu à la demande d'éducateurs mis en échec par des jeunes présentant des conduites à risque, notamment des consommations de psychotropes. L'accompagnement s'inscrit dans un processus d'alphabétisation politique destiné à outiller les adultes par le repérage et l'analyse d'*a priori* réducteurs, vecteurs de stigmatisation et d'exclusion, qui ont cours dans notre société et font obstacle à une compréhension sereine du phénomène. L'enjeu est que les adultes prennent conscience d'une logique discriminante souvent impensée, pour modifier leur perception des jeunes et favoriser l'émergence d'une action éducative. Nous présentons un échantillon de cette « grammaire » qui exclut, suivi d'un cheminement possible pour s'inscrire dans une démarche inclusive au service d'une école démocratique.

Abstract: This article is based on the practices undertaken in French-speaking Belgium in relation to a dynamic association for health promotion, Infor-Drogues. These interventions take place at the request of educators who are confronted by young people with at-risk behaviors, including psychotropic drugs. Accompaniment is part of a process of political literacy aimed at empowering adults by identifying and analyzing *a priori* reductionary forces, vectors of stigmatization and exclusion, which prevail in our society and hinder a lucid understanding of the phenomenon. The challenge is for adults to become aware of a discriminating logic that is often not considered in order to change their perception of young people, and to encourage the emergence of an educational activity. We present a sample of this "grammar" that excludes, followed by a possible path to engage in an inclusive approach in the service of a democratic school.

Mots-clés: alphabétisation politique, accompagnement de pratiques, jeunes, éducation, représentations, drogues

Introduction: L'accompagnement de pratiques, un outil réflexif

« *Quelques élèves consomment du cannabis, mais nous n'en sommes pas sûrs... Comment faire pour les protéger ?* » « *Ma fille boit en cachette, je me sens trahie et j'ai peur...* »². Les éducatrices se sentent démunies face à des conduites inquiétantes qui font intrusion au cours de l'adolescence. L'accompagnement de pratiques, dispositif collectif d'analyse de situations problématiques (Paul, 2012 ; Giust-Desprairies, 2005), leur permet d'en parler avec des professionnels et de prendre du recul par rapport à ce qui leur semble insoluble. L'accompagnement rassemble cinq à dix personnes autour d'un objet jugé à la fois tout-puissant et dangereux, qu'elles désignent sous le nom de « drogue ». D'une façon globale, nous entendons par « drogue » tout produit licite ou illicite, fourni par la nature ou par la chimie, qui exerce un effet sur le cerveau (Morel & al., 2010).

¹ www.infordrogues.be

² Les citations figurant dans le texte viennent d'enseignants participant à des accompagnements, qui parlent généralement en tant que professionnels, mais parfois aussi en tant que parents.

La définition est dénuée de tout affect, sans la connotation manichéenne qu'en ont souvent les éducateurs, pour qui le chaos est du côté des consommateurs, l'harmonie du côté des abstinents (Jauffret-Roustide, 2009 ; Stengers, 1996, Morel, 2007). Les participants abordent l'accompagnement avec l'objectif de revenir à un supposé ordre initial en éliminant le produit voire les personnes qui y ont recours, jugées dangereuses pour elles-mêmes et pour les autres.

La lutte contre les drogues procède d'une vision pasteurienne selon laquelle il faut dépister, soigner, puis éradiquer l'élément toxique. Cette injonction est prise dans un discours social contradictoire. D'une part, l'addiction est considérée comme une maladie et étendue, parfois hâtivement, à toutes sortes de comportements répétitifs et potentiellement à risque, comme l'excès de jeux vidéo ou la musculation intensive (Valleur, 2009 ; Peele, 2009). D'autre part, la société cherche à appâter le si bien nommé consommateur grâce à un marketing puissant qui alimente et se nourrit de nos envies (Pharo, 2013). L'addiction peut être à la fois mortifère et désirable. Le terme dérive du latin juridique *ad-dictum* qui signifie « droit de disposer à son profit de la personne même du débiteur défaillant », autrement dit prise en esclavage. Le terme s'est imposé dans le monde anglo-saxon pour revenir en français et s'appliquer à des pans très larges de notre vie quotidienne (Mc Dougall, 2004 ; Valleur & Matysiak, 2006). La dépendance, définie comme la perte de la liberté de s'abstenir (Moins, 2010 ; Descombey, 2004), en est le prolongement pathologique (Morel, 2007) dans lequel les éducateurs enferment, souvent abusivement, les jeunes dont ils ont la charge.

Notre article s'articule en deux parties. D'abord, nous présentons six idées reçues dont les éducateurs nous font part de façon récurrente. Leur simplicité trompeuse pose un jugement sans appel qui stigmatise les jeunes et, d'une façon plus vaste, toutes les personnes confrontées à des problèmes de consommation. Ces énoncés alimentent une dynamique d'exclusion sous couvert d'une argumentation vertueuse (Barras, 2015). Ensuite, nous illustrons une approche des consommations à partir d'un modèle théorique qui s'applique au jeu et aux émotions qu'il suscite (Caillois, 1967 ; Valleur, 2009). Nous posons des jalons qui s'inscrivent dans une alphabétisation politique, dans le sens de construction d'une « éducation conscientisante » et émancipatrice (Freire, 1974). L'école transmettant, même sans le savoir, des valeurs et des normes qui construisent l'identité de chacun (Mangez & al., 2017), nous favorisons les retombées positives sur les élèves en ouvrant les éducateurs à une réflexion complexe conduisant à des comportements plus ouverts et plus démocratiques.

Les idées reçues, une organisation simple du monde

« *Ce qu'on croit savoir clairement offusque ce qu'on devrait savoir* » (Bachelard, 1938, p. 17). Les idées reçues s'inscrivent dans le registre des représentations sociales (Moscovici, 1961 ; Jodelet, 1984 ; Abric, 1994, 2003 ; Pianelli, Abric & Saad, 2010). Images agissantes, elles prennent de la consistance lorsque et parce qu'on les prononce (Stengers, 1996). Elles agissent sur l'émotion sous couvert d'arguments rationnels et empêchent le débat.

Dans le discours, les idées reçues se structurent d'une façon simple qui relève de la logique ordinaire, constituant « *un ensemble de propositions et de principes qui tirent leur force de ce qu'elles sont d'une solidité à toute épreuve* » (Boudon, 1990, p. 231). Ces énoncés ne sont pas dictés par l'expérience, mais ils viennent organiser notre expérience. Nous en faisons usage comme nous respirons, aveugles aux dérapages et aux inférences arbitraires qui, à bas bruit, font obstacle à des actions à réelle portée éducative. Ces idées reçues réduisent le champ scolaire à une « démocratie mince » inscrite dans le jugement et la répression (Carr, 2008 ; Dewey, 2011). Dans les six exemples qui suivent, nous distinguons :

- les **énoncés de causalité**, s'exprimant en termes d'enchaînements logiques ;
- les **énoncés déductifs**, qui portent un jugement à partir d'indices extérieurs ;

- les **énoncés normatifs**, qui fournissent des injonctions de comportement ;
- les **énoncés de croyance**, qui se fondent sur une vérité jugée universelle.

Énoncés de causalité

Idee reçue n°1 : « On commence par un joint, on finit à l'héroïne »

La théorie de l'escalade (*gateway theory*) s'est développée dans les années 80, le cannabis ainsi que l'alcool étant présentés comme les étapes préliminaires à la consommation d'autres drogues. En vertu de cette théorie, la simple évocation du produit inquiète : « *Nous avons renvoyé deux élèves qui « dealaient » des herbes de Provence. Ils auraient fini par vendre de la drogue dans l'école* ». L'accompagnement cherche à dédramatiser les propos. Le fait de vendre sous le manteau des herbes aromatiques est certes une faute à sanctionner. En revanche, exclure les élèves parce qu'ils « jouent aux drogués » ou comme futurs trafiquants de cannabis est un abus qui met en péril leur avenir scolaire.

Par rapport à la théorie de l'escalade, les études réalisées offrent un panorama nuancé. Si les chiffres révèlent que la consommation de tabac et d'alcool augmente la probabilité d'accès au cannabis (Guxens & al., 2007), cet enchaînement logique n'est pas toujours vérifié. D'autres paramètres entrent en ligne de compte :

- Il faut tenir compte non seulement du produit, mais du contexte dans lequel il est consommé, ainsi que des caractéristiques biologiques et psychosociales de la personne (Olievenstein, 1987).
- La consommation d'un produit a tendance à s'affaiblir au fil des ans (Soulet, 2002).
- Il existe des usages non problématiques, dont l'expérimentation ou l'usage régulé (Morel & al., 2010).
- Un état de dépendance n'est pas déclenché par une seule prise et prend des années à s'installer. Les adolescents ne sont pas dépendants d'un point de vue médical, même s'ils ont recours à des usages excessifs ou à risque (*ib.*).

La théorie de l'escalade n'explique pas à elle seule la survenue d'un problème de dépendance, et la prévention doit s'envisager d'une façon large et multifactorielle (Nkansah-Amankra & Minelli, 2016). Cette théorie est alimentée par un imaginaire fondé sur la fascination. La « descente aux enfers » est prisee par les médias comme, par exemple, le roman à succès *Moi, Christiane F.*, récit d'une héroïnomane au destin tragique. Les fumeurs de joints ne s'y retrouvent pas, leur propre consommation paraissant anodine en comparaison. Ou encore, ils sont captivés par un monde glauque qui vient combler une faille identitaire : des jeunes mal dans leur peau, ne sachant pas qui ils sont, préfèrent endosser une identité de « toxicomane » plutôt que de n'en avoir aucune (Barras, 2015). Cet enfermement identitaire offre des bénéfices secondaires pour l'élève, qui a l'impression de savoir qui il est, et pour l'éducateur, qui peut mettre des mots sur la raison d'une dérive scolaire. Mais il provoque l'essoufflement d'un processus éducatif qui devrait prendre son ancrage dans la confiance, et non s'appuyer sur des certitudes peut être confortables, mais mortifères.

Énoncés déductifs

Idee reçue n°2 : « On reconnaît un drogué à ses yeux rouges »

De la même façon qu'il existe des signes visibles de la grippe, les éducateurs souhaiteraient déceler les indices physiques révélant une consommation de drogue. Les parents cherchent des preuves en fouillant poches, cartables, vêtements qui traînent, demandent une

analyse sanguine ou urinaire pour identifier ce qui leur échappe. Les enseignants émettent des suppositions concernant la cause de mauvais résultats scolaires ou un changement de comportement. « *Cet élève est agressif, il doit être en manque* ». Comme les yeux rouges, l'agressivité peut avoir de nombreuses causes qu'il s'agirait de connaître avant de parler de drogues. Cette focalisation empêche l'intelligence du problème, substituant un imaginaire à ce qu'on ne sait pas.

Les indices sont parfois discrets, voire inexistant, ce qui angoisse les éducateurs qui souhaiteraient éviter, à cause de leur ignorance du monde des drogues ou par naïveté, de passer à côté de problèmes graves qui se seraient déroulés sous leurs yeux mais à leur insu. Cette inquiétude implique la conviction intime « qu'il se passe quelque chose ». « *On voit bien qu'il y a quelque chose qui se passe, on ne sait pas quoi* ». L'impossibilité de « déceler » est vue non seulement comme l'impossibilité d'accompagner un jeune en difficulté, mais comme une violence faite à l'enseignant. L'école a le sentiment que l'élève se joue d'elle, ce qui peut conduire à un ressentiment violent (Thibaudeau, 2013) se mêlant plus ou moins consciemment à l'envie d'aider le jeune. L'erreur est de s'arrêter au soupçon et de vouloir le transformer en certitude en s'imaginant que c'est le passage de l'un à l'autre qui amènera l'émergence d'une solution.

En s'arrêtant à d'éventuelles preuves, l'adulte risque d'occulter les véritables raisons d'une consommation de psychotropes. Ou, tout aussi illusoire, l'absence d'indices concrets peut faire croire que tout va bien. Wajcman (2012, p. 56) note que cette quête de la vérité engendre deux principes douteux : le premier est que tout ce qui est visible est réel, et son corrélat, que tout ce qui n'est pas visible n'est pas réel. Le soupçon dresse d'emblée un verdict de culpabilité qu'il s'agit d'étayer par des preuves. L'éducateur devrait au contraire effectuer un questionnement en amont, sur la pertinence du soupçon et ses implications en termes de justice ou d'équité.

Énoncés normatifs

Idee reçue n°3 : « Il faut faire peur aux jeunes pour les empêcher de prendre des drogues »

Le recours à la peur est fréquemment utilisé pour sensibiliser les personnes aux risques encourus en cas de comportements néfastes pour la santé. Au sujet de son effet dissuasif, la littérature est partagée (Gallopel-Morvan, 2006), le plus souvent franchement hostile, dénonçant même des effets pervers (Peters & al., 2014 ; Ruiter & al., 2014 ; Kok & al., 2014 ;). Les campagnes de prévention centrées sur la peur suscitent des stratégies défensives pour juguler cette peur, alors que le but est de juguler le danger. « *Fumer est dangereux, mais pas pour moi* ». « *Je fume, mais je compense par une nourriture saine* ». En outre, les effets peuvent être contre-productifs : l'expérience de la peur permet de sentir qu'on existe (Barras, 2014).

Pour favoriser une peur « saine », professionnels et parents sont demandeurs de savoirs objectifs (connaissance des produits, de la législation et des effets négatifs sur le corps) qui, selon eux, feraient obstacle aux comportements à risque. Mais dans le champ scolaire, les questions des jeunes sur les drogues (« *Quelles différences entre les drogues ?* » ; « *Le cannabis est-il plus dangereux que l'alcool ?* » ; « *Quelle est la dose à ne pas dépasser ?* »), portent en elles d'autres questions plus importantes à propos de leur vie en tant qu'homme ou en tant que femme, du plaisir, du devoir, du sens de la vie, de l'avenir de la société. Ces mêmes questions, posées par les éducateurs, cachent des préoccupations sur leur rôle, leur responsabilité, sur la façon d'être de meilleurs interlocuteurs pour des adolescents en plein bouleversement. L'accompagnant doit alors montrer une aptitude à ne pas savoir (Paul, 2012) qui n'est pas de l'ignorance. Il laisse un vide à remplir non par des apports extérieurs, mais par une expérience intime et authentique. Les questions-prétextes offrent un intérêt de connaissance orienté vers la pratique, alors que les autres, à portée philosophique, ont une portée émancipatrice.

Idee reçue n°4 : « Il faut faire la morale aux jeunes »

Dans son *Épître aux Romains* (chapitre 7, verset 15), Saint Paul se plaint de son manque de volonté : « *Le bien que je veux, je ne le fais pas, mais le mal que je hais, je le fais* », précisant que le péché qui est en lui le pousse à agir contre sa volonté. Dans cette même logique, le « produit » (drogue, alcool, ou comportement addictif au jeu, par exemple) est analogue au « péché », agissant à l'insu de la personne et la privant de tout ressort. Dans son *Abécédaire* enregistré en 1988, G. Deleuze (2004) analyse l'absence de volonté dans l'addiction : « *Un alcoolique, c'est quelqu'un qui ne cesse pas d'arrêter de boire, qui ne cesse pas d'en être au dernier verre.* » Pour le philosophe, le dernier verre est une répétition de tous les derniers verres à venir, jouant sur le double sens de « répétition », reproduction d'un fait passé (répéter une erreur), ou préparation d'un fait à venir (au théâtre, répétition générale avant la première). Cette dernière acception est celle du toxicomane qui prétend être capable d'arrêter quand il veut. Même s'ils reconnaissent que changer est difficile, les éducateurs jugent sévèrement les récalcitrants : « *Les jeunes qui s'enfoncent dans la drogue ? C'est de leur faute. Ils glissent dans la déchéance* ». Plus que du mépris, ils éprouvent une lassitude intense vis-à-vis d'une tâche qui leur semble impossible. La volonté de comprendre dans la bienveillance n'excuse pas tous les comportements, mais elle laisse une porte ouverte à un possible changement et permet de s'inscrire dans notre commune humanité.

Énoncés de croyance

Idee reçue n°5 : « Le drogué contamine les autres »

La drogue est personnifiée : animée d'intentions malveillantes, elle séduit pour mieux détruire. Le fait de prendre une drogue équivaut à être pris par elle, comme dans les fresques allégoriques d'autrefois, où la mort armée d'une faux symbolise les épidémies de peste. La drogue, et par conséquent le « drogué » est un bouc émissaire qui permet à la société d'éviter de s'interroger sur sa propre culpabilité et de reconstruire son unité sur le dos d'une victime malchanceuse (Girard, 1982). « *Le fumeur de cannabis est une pomme pourrie qui va contaminer ses compagnons. Comment les protéger ?* » Cette question est régulièrement posée par des enseignants qui, lassés de prodiguer des efforts pour un jeune qui les met en échec, sacrifient un individu pour protéger le groupe (Barras, 2015). Cette attitude arrive en bout de course, avec le sentiment d'avoir tout essayé en vain. Sous un abord vertueux, elle fait comprendre au groupe que les problèmes se résolvent par l'exclusion. Le travail mené au cours de l'accompagnement vise à faire émerger des solutions autres, sans violence et dans le respect du « vivre ensemble » démocratique.

Idee reçue n°6 : « Un monde sans drogue serait meilleur »

Chaque culture a eu ses drogues, ingérées dans certains contextes religieux ou civils, pour des usages clandestins ou criminels, pour faire la fête ou pour oublier. Un monde sans drogue au sens large voudrait dire un monde sans artifice, sans distraction, sans évasion, sans rien qui permette d'en corriger les défauts juste en le ressentant différent qu'il n'est.

Nous avons tous des représentations des drogues qui expriment notre philosophie de la « vie bonne » (Honneth, 2006 ; Butler, 2014). Pourquoi accepter d'ingérer un produit qui transforme la perception de soi et du monde ? Pourquoi persévérer dans une consommation, avec le risque de s'y perdre ? Qu'est-ce qu'une vie bonne ou une vie perdue ? Que dire d'un choix de vie irrationnel par rapport aux drogues ? Ce questionnement philosophique ne laisse pas les jeunes indifférents. Les motivations à s'abstenir ou à consommer sont alors l'objet du débat, et non les produits eux-mêmes avec leur cortège d'effets nuisibles. Peut suivre alors une réflexion sur notre société dite de consommation, fondée sur une économie qui « *capte la libido des individus que sont les consommateurs pour attirer leur investissement libidinal sur les objets de consommations* » (Stiegler, 2007, p. 34), et sur le clivage qui s'opère entre les pauvres et les nantis, les insoumis et les partisans. L'objet « drogue », décrit par le concept grec de *pharmakon*, tantôt remède et tantôt

poison, ouvre le débat sur le contrôle social induit par les multiples addictions qui sont les nôtres aujourd'hui, ainsi que sur la liberté que nous pouvons gagner en mettant au jour les mécanismes de cette sujétion.

Le travail des idées reçues dans une démarche d'accompagnement

Les idées reçues présentées plus haut s'incarnent dans une vision déterministe, chaque élément conduisant logiquement au suivant. Théorie de l'escalade, indices pour démasquer un consommateur resté dans le déni, stratégies préventives fondées sur la contrainte, vision du monde binaire partagée entre le bien et le mal : ces idées reçues font le jeu d'une dynamique oppressive qui ne laisse aucune chance au « coupable », ou qui condamne l'éducateur à se sentir lui-même lourdement fautif.

Les motivations à consommer des drogues

Informier les professionnels sur les addictions passe par une réflexion sur les motivations à y recourir. L'élève qui fume un joint tous les matins avant d'aller en classe ne présente pas la même réalité clinique que celui qui fume pour se détendre en fin de semaine, pour se faire accepter dans un groupe, ou encore pour se donner du courage. Quitter la simplicité du préconçu pour entrer dans la complexité est un objectif majeur de l'accompagnement.

Le modèle des jeux

Caillois (1967) définit une typologie à partir de ce que ressent la personne lorsqu'elle joue. Il définit quatre indicateurs que nous appliquons à la prise de drogues. « *Tout jeu est pharmacologique, toute pharmacologie a quelque chose qui relève de l'appartenance à une raison ludique* » (Stiegler, 2007, p. 28). La démarche du toxicomane offre en effet des points communs avec celle du joueur ou du sportif, articulant l'esprit de compétition, la prise de risque, l'amélioration ou la réparation d'une image de soi avec la recherche de sensations.

- L'*agon* est l'esprit de compétition, qu'il s'agisse de vaincre un adversaire ou de surmonter ses propres limites (bagarre, boxe).
- L'*alea*, « dé » en latin, est la chance, le hasard. Toute compétition comporte une part d'arbitraire : ce ne sont pas toujours les meilleurs qui gagnent, ni les plus mauvais qui perdent (pile ou face, pari).
- La *mimicry* (mimétisme) est le simulacre, le « faire comme si ». Elle représente la mise en scène, le spectacle (jouer à la poupée, théâtre).
- L'*ilinx* (vertige) est la griserie, la sensation intense de perte d'équilibre et de contrôle (balançoire, ski).

	Alea (Hasard)	Mimicry (Simulacre)	Ilinx (Vertige)
Agon (Compétition)	1. Stimulants en période d'examen, dopage	2. Avatar des jeux vidéo	4. Beuverie express, addiction au sport
Alea (Hasard)	-	3. Consommations désinhibantes lors de fêtes, anxiolytiques	5. Expérimentation de mélanges, prise de risques extrêmes
Mimicry (Simulacre)	-	-	6. Consommation d'hallucinogènes pour modifier ses perceptions, d'amphétamines pour faire la fête toute la nuit

Tableau 1 : Les usages de psychotropes à la lumière du modèle des jeux de Caillois

Le tableau propose l'appariement de chaque indicateur dans un cadre de consommation.

Case 1 : Selon Caillois, notre société est régie par l'*alea* et l'*agon*, la bonne fortune et le labeur, intervenant tour à tour et d'une façon parfois injuste dans un parcours de vie. Les situations stressantes, examens ou compétitions sportives, offrent un terrain favorable à la prise de stimulants. La part de chance, non négligeable, ajoute à la tension et constitue un argument pour « mettre toutes les chances de son côté ».

Case 2 : Les jeux vidéo, notamment les jeux de rôle, créent une vie construite à sa guise, avec des promotions et des gains qui stimulent l'intérêt. Ils peuvent s'inscrire dans une pathologie comportementale par un surinvestissement lié à des phases existentielles difficiles (Valleur, 2009).

Case 3 : La désinhibition est jugée nécessaire lors des fêtes, pour combler une timidité ou amplifier son pouvoir de séduction. Le psychotrope aide à se couper d'un quotidien médiocre, à améliorer une image de soi déficiente pour maximiser ses chances.

Case 4 : L'ingestion rapide d'alcool est connue dans les milieux festifs, pour ressentir le plus tôt possible les effets de l'ivresse ou pour relever un défi. Comme la pratique intensive du sport ou les paris, les drogues génèrent des sensations fortes, satisfont le goût du risque. La compétition peut s'exercer avec les autres ou avec soi-même (dépasser ses limites, modifier son corps).

Case 5 : Une prise de risque extrême, comme le mélange et l'excès de substances psychotropes, équivaut à s'en remettre au jugement de Dieu, comme dans les conduites ordaliques où l'individu joue « à la roulette russe ».

Case 6 : Certaines drogues permettent de « sortir de soi », d'éprouver de nouvelles sensations avec ses sens (entendre les couleurs). Les stimulants pris pendant les fêtes suppriment la fatigue et permettent de mieux ressentir l'intensité d'une musique trépidante.

Comme les jeux, les drogues prises en groupe provoquent « *la création artificielle [...] des conditions d'égalité pure que la réalité refuse aux hommes* » (Caillois, 1967, p. 60). Boire entre copains, fumer après l'école, autant de gestes ordinaires qui renforcent l'appartenance à un collectif et marquent l'entrée dans la vie adulte. Le hasard participe à un effacement des inégalités dans les défis et les prises de risque. Dans les jeux vidéo, il est annulé par des lois rigoureuses qui, contrairement à ce qui se passe dans la vraie vie, font que les meilleurs gagnent s'ils suivent strictement les règles. À cet égard, les jeux vidéo sont justes, ce qui contribue à leur succès (Valleur, 2009). Ces situations, diversement dangereuses, amènent plaisir et de souffrance dans une ambivalence qui mérite d'être analysée. L'inquiétude des éducateurs est à nuancer, l'entrée dans la vie adulte s'accompagnant d'un processus normal de mise à l'épreuve des normes et des limites.

Le modèle des jeux apporte des nuances dans la compréhension des consommations des jeunes, certaines étant dangereuses et d'autres récréatives, certaines venant combler une faille narcissique et d'autres permettant de tester de nouvelles sensations. Les réponses des adultes doivent par conséquent être nuancées aussi. Il en va de la crédibilité d'une institution qui se veut juste, et qui doit certes sanctionner pour faire respecter un cadre, mais par des actes dotés d'une « *dimension considérante* », chaque élève étant unique, en maniant avec tact et dextérité « *les principes d'égalité et de proportion car il s'agit toujours de traiter des élèves de manière égale sans les traiter de manière identique* », comme des sujets de droits (Prairat, 2013, p. 109).

Conclusion

Face à l'omniprésence des dangers, l'éducateur cherche à préserver le jeune. Cette préoccupation s'accompagne d'un sentiment d'urgence, avec la volonté d'agir vite. Or, il faut travailler *avec* l'urgence et non *dans* l'urgence, sous peine de provoquer des effets opposés à ceux que l'on souhaite. Le risque ne doit pas être brandi par les adultes comme un repoussoir, parce que, justement, l'intérêt des consommations tient beaucoup au fait de se mettre en danger, comme dans un jeu.

Le travail à mener dans l'accompagnement des adultes est d'abord de se départir de la quête d'un coupable pour se pencher vers la personne du jeune et ce qu'il vit. Ensuite, il s'agit de repérer avec le jeune (et non pour lui, ni à sa place) quelles sont les alternatives positives à la prise de substances psychoactives. C'est une nouvelle grammaire qui se dessine, loin du découpage manichéen propre aux idées reçues.

Elle s'inscrit dans un processus d'éducation « transformatoire » pour construire, avec l'autre, une solution spécifique. Comment avoir du plaisir à vivre sa vie ? Comment tisser des liens avec son entourage ? Comment mettre en mots le mal-être qui se cache sous la consommation ? Chacun doit imaginer et tester les réponses possibles, repérer ce qui peut-être existe déjà et mériterait d'être développé.

Au lieu de voir un jeune en train de se perdre, il faut se demander ce qu'il cherche, quel vide ou quel besoin il comble par un produit. Ensuite, il est important de valoriser les solutions créatives, qu'il s'agisse de théâtre, de rap, de sport ou de bénévolat, parce qu'elles font grandir la confiance, ce qui rejaillit sur l'adolescent et l'adulte qu'il sera (Couteron, 2009). Les idées reçues que nous avons analysées montrent qu'il est nécessaire de les déconstruire pour plus de démocratie, pour plus d'émancipation. Le tableau suivant synthétise les éléments repérés dans ce travail en indiquant, dans la colonne de gauche, les retombées d'une attitude répressive et frileuse et, dans la colonne de droite, l'évolution attendue.

Démocratie mince	Démocratie forte
Empêcher le débat	Favoriser le débat
Causalité unique	Causalité multiple
Centrée sur le produit	Centrée sur le contexte
Défiance	Confiance
Contraindre	Émanciper
Déterminisme	Changement possible

Tableau 2 : Une nouvelle grammaire démocratique (d'après Thésée G., Carr P. R. & Potwora F., 2015, p. 367)

L'accompagnement des éducateurs ouvre le débat sur un impensé, introduit un doute constructif et autorise la critique en déplaçant l'attention du produit vers la personne, ce qu'elle est et ce qu'elle vit. Il s'ensuit davantage de confiance, ce qui ouvre à un changement possible. Ce travail d'alphabétisation politique se construit dans le microcosme de la classe pour rejaillir à une échelle plus vaste, celle du consommateur sollicité par la publicité, ou celle du citoyen inscrit dans une société.

Références

- Abric J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Bachelard G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Vrin.
- Barras C. (2014). *On est trop sérieux quand on a quinze ans. Les jeunes écrivent sur la mort, l'amour et la vie*. Vevey : Éditions de l'Aire.

- Barras C. (2015). « Que faire des ‘pommes pourries’ dans une école ouverte à tous ? ». A. Manço (dir.), *Pratiques pour une école inclusive : agir ensemble*, 124-144. Paris : L’Harmattan.
- Boudon R. (1990). *L’art de se persuader des idées douteuses, fragiles ou fausses*. Paris : Fayard.
- Butler J. (2014). *Qu’est-ce qu’une vie bonne ?* Paris : Payot.
- Caillois R. (1967, première édition en 1958). *Les jeux et les hommes*. Paris : Gallimard.
- Carr P. R. (2008). « Educators and education for democracy: Moving beyond ‘thin’ democracy ». *InterAmerican Journal of Education and Democracy*, 1 (2) 147-165.
- Couteron J.-P. (2009). « Grandir parmi les addictions. Quelle place pour l’éducation ? ». *Psychotropes*, 15 (4) 9-25.
- Descombey J.-P. (2004). *L’économie addictive dans l’alcoolisme et autres dépendances*. Paris : Dunod.
- Deleuze G., Parnet C. & Boutang P.-A. (2004). *L’abécédaire de Gilles Deleuze*. Coffret de 3 DVD. Paris : Éditions Montparnasse.
- Dewey J. (2011, premières éditions 1916 et 1938). *Démocratie et éducation*, suivi de *Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin.
- Freire P. (1974). *La pédagogie des opprimés*. Paris : Maspéro.
- Gallopel-Morvan K., (2006). « Peur et persuasion sociale : état de l’art, limites et voies de recherches. *Recherches et application en marketing*, n° 21, p. 41-60.
- Girard R. (1982). *Le bouc émissaire*. Paris : Grasset.
- Giust-Desprairies F. (dir.) (2005). *Analyser ses pratiques professionnelles en formation*. Champigny-sur-Marne : CRPD de l’Académie de Créteil.
- Guxens M., Nebot M., Ariza C. & Ochoa D. (2007). « Factores asociados al inicio del consumo de cannabis: una revisión sistemática de estudios de cohortes ». *Gaceta Sanitaria*, 19 (3) 1-9.
- Honneth A. (2006). *La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique*. Paris : La Découverte.
- Jauffret-Roustide M. (2009). « Un regard sociologique sur les drogues : décrire la complexité des usages et rendre compte des contextes sociaux ». *La revue lacanienne*, 5 (3) 109-118.
- Jodelet D. (1984). « Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie ». In Moscovici, S. (dir.). *Psychologie sociale*, 363-384. Paris: PUF
- Kok G., Bartholomew L. K., Parcel G. S., Gottlieb N. H. & Fernandez M. E. (2014). « Finding theory and evidence-based alternatives to fear appeals : intervention mapping ». *International Journal of Psychology*, 49 (2) 98-107.
- Mangez E., Bouhon M., Cattanar B., Delvaux B., Draelands H., Dumay X., Dupriez V. & Verhoeven M., « ‘Faire société’ dans un monde incertain. Quel rôle pour l’école ? ». *Les cahiers du GIRSEF*, n° 110, 1-31.
- Mc Dougall J. (2004). « L’économie psychique de l’addiction ». *Revue française de psychanalyse*, 68 (2) 511-512.
- Moins P. (2010). « Alcool et nouvelles cliniques ? De l’apsychognoisie de Fouquet au *binge drinking* comme conduite à risque ». *La revue lacanienne*, 7 (2) 53-64.
- Morel A. (2007). « Drogues, plaisirs et politique ». *Socio-anthropologie*, 21, 3-22.
- Morel A., Couteron J.-P. & Fouilland P. (2010). *L’aide-mémoire d’addictologie en 46 notions*. Paris : Dunod.
- Moscovici S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- Nkansah-Amankra S. & Minelli M. (2016), « ‘Gateway hypothesis’ and early drug use: additional findings from tracking a population-based sample of adolescents to adulthood ». *Preventive medicine reports*, 4, 134-141.
- Olievenstein C. (1987). *La clinique du toxicomane*. Paris : Éditions Universitaires.
- Paul M. (2012). « L’accompagnement comme posture professionnelle spécifique. L’exemple de l’éducation thérapeutique du patient ». *Recherche en soins infirmiers*, 110 (2) 13-20.
- Peele S. (2009). « L’addiction au XXIe siècle ». *Psychotropes*, 15 (4) 27-40.
- Peters G.-J. Y, Ruiter R. A. C. & Kok G. (2014). « Threatening communication : a qualitative study of fear appeal effectiveness beliefs among intervention developers, policymakers,

- politicians, scientists, and advertising professionals ». *International Journal of Psychology*, 49 (2) 71-79.
- Pharo P. (2013). « Séduction et dépendance marchande ». *Multitudes*, 52 (1) 193-198.
- Pianelli C., Abric J.-C. & Saad F. (2010). « Rôle des représentations sociales préexistantes dans les processus d'ancrage et de structuration d'une nouvelle représentation ». *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 241-274.
- Prairat E. (2013). *La morale du professeur*. Paris : PUF.
- Ruiter R. A. C., Kessels L. T. E., Peters G. J. Y. & Kok G. (2014). « Sixty years of fear appeal research : current state of the evidence ». *Journal of International Psychology*, 49 (2) 63-70.
- Soulet M.-H. (2002). *Gérer sa consommation. Drogues dures et enjeu de conventionnalité*. Fribourg : Éditions universitaires.
- Stengers I. (1996). « Représentation sociale et interventions ». *Les cahiers de Prospective Jeunesse*, 1 (1-2) 55-61.
- Stiegler B. (2007). « Questions de pharmacologie générale. Il n'y a pas de simple pharmakon », *Psychotropes*, 13 (3) 27-54.
- Thésée G., Carr P. R. & Potwora F. (2015). « Le rôle des enseignants dans l'éducation et la démocratie : impacts d'un projet de recherche sur la perception des futurs enseignants ». *Mc Gill Journal of education*, 50 (2/3) 363-387.
- Thibaudeau C. (2013). « Psychanalyse du soupçon, l'altérité mise à l'épreuve ». *Topique*, 122 (1) 45-60.
- Valleur M. & Matysiak J.-C. (2006). *Les addictions. Panorama clinique, modèles explicatifs, débat social et prise en charge*. Paris : Armand Colin.
- Valleur M. (2009). « La cyberaddiction existe-t-elle ? ». *Psychotropes*, 15 (1) 9-19.
- Wajcman G. (2012). *Les experts. La police des morts*. Paris : PUF.

Christine Barras est Docteur ès lettres de l'Université de Neuchâtel (Suisse) et titulaire d'un DEA en Sciences psychopédagogiques de l'Université de Mons (Belgique). Elle est formatrice à Infor-Drogues (Bruxelles), chercheuse à l'IRFAM (Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations) et membre associée du GIRSEF (Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation), de l'Université catholique de Louvain. Depuis 1995, elle développe une pratique d'accompagnement des groupes, notamment en relation avec la violence ordinaire en éducation et la thématique des dépendances.