

Le pouvoir des mots : à propos de l'encadrement socio-éducatif des jeunes « sans avenir »¹

Par Isabelle Coutant*

Dans un contexte d'individualisation croissante des politiques d'emploi et de formation, à quelles conditions les jeunes non qualifiés adhèrent-ils aux dispositifs d'insertion qui leur sont proposés ? Quels sont les mots qui leur permettent de se reconstruire et de bâtir un parcours professionnel ?

La sociologie de la déviance montre que, pour nombre de jeunes, la conversion des *habitus*² déviants en *habitus* « conformes » résulte en partie d'adaptations « spontanées » (c'est-à-dire sans intervention institutionnelle), la « culture de la rue » étant homologue de la culture d'atelier : le passage à l'âge adulte et la mise en couple pèsent sur le style de vie, la « culture anti-école » cède progressivement la place à la culture du groupe ouvrier, l'éducation morale est assurée par les travailleurs adultes, comme l'indiquent les travaux de Richard Hoggart (1959), puis ceux de Paul Willis (1978) ou de Gérard Mauger et al. (1983). Mais, dans certains cas, diverses institutions sont amenées à intervenir au cours de ce processus de normalisation, et ce d'autant plus que

les conversions « spontanées » sont mises à mal depuis les années 70. En effet, compte tenu des évolutions du marché du travail (dévalorisation du travail ouvrier, précarisation, essor du secteur des services), du taux de chômage des jeunes non qualifiés, et des transformations de la « culture de rue »³, la morale

³ Dans son livre sur les dealers de crack, à New York, P. Bourgois (2001) décrit les tentatives d'insertion professionnelle infructueuses des revendeurs sur le marché du travail légal, leurs façons de parler, de se vêtir, de bouger étant totalement opposées aux normes de la culture de bureau.

¹ Je remercie Gérard Mauger (sociologue, directeur de recherche au CNRS) et Marie-Hélène Lechien (maître de conférences en sociologie, université de Limoges) pour leurs conseils.

² L'*habitus* est le produit incorporé de l'histoire sociale des agents : cette notion recouvre tout à la fois les manières d'être et de penser.

* Isabelle Coutant est sociologue, enseignante au département de sciences sociales de l'École normale supérieure et chercheur associé au Laboratoire de sciences sociales ENS-EHESS. Elle est l'auteur de : *Politiques du squat. Scènes de la vie d'un quartier populaire*, La Dispute, 2000 ; *Délit de jeunesse. La justice face aux quartiers*, La Découverte, 2005.

professionnelle se substitue moins facilement à la « morale de rue », l'atelier est moins attractif et intégrateur qu'auparavant, et le rôle des institutions socio-éducatives, censées assurer une forme de transition entre les deux univers, s'accroît sans doute.

Les différentes instances chargées de l'insertion des jeunes non qualifiés ont alors en commun de travailler à changer les dispositions de ces « inemployables ». Or comment changer des dispositions ? Afin d'apporter des éléments de réponse à cette question, nous avons mené une enquête ethnographique (cf. **encadré 1**) sur un dispositif d'insertion de la Protection Judiciaire de

la Jeunesse (PJJ), en banlieue parisienne. Nous avons étudié les rapports entre les jeunes encadrés et les différents agents institutionnels chargés de leur « conversion ». Ce dispositif (d'une durée de six mois), présenté comme un « module de socialisation par le BAFA (brevet d'aptitude à la fonction d'animateur) », s'adresse principalement à des jeunes âgés de 16 à 21 ans, sortis du système scolaire sans qualification et suivis sur le plan éducatif depuis plusieurs années (cf. **encadré 2**). Il s'agit en l'occurrence pour les intervenants de convertir des dispositions « de rue » en dispositions compatibles avec le métier d'animateur.

Encadré 1 La méthode d'enquête

L'enquête ethnographique combine, dans la durée, observations et entretiens. Elle repose en outre sur une analyse de la situation d'enquête destinée à mettre en évidence les conditions d'obtention du matériau (l'observateur perturbe le milieu étudié, mais cette perturbation, à condition d'être analysée, est moins un obstacle qu'un moteur pour la recherche).

J'ai assisté à différents temps de la formation, de janvier à juin 2001 (en moyenne deux jours par semaine), réalisé des entretiens avec les encadrants (formateurs et éducateurs) et avec les douze stagiaires. J'ai également rencontré sept jeunes issus des deux sessions précédentes. En 2002 et 2003, j'ai réinterrogé six d'entre eux, afin d'approfondir la relation et de susciter une autre parole. Les entretiens (de un à trois par jeune), semi-directifs, pour la plupart enregistrés, ont reposé principalement sur la technique de la « relance », à partir d'un récit de l'arrivée dans la formation (il s'agissait d'amener les enquêtés à expliciter les thèmes qui m'intéressaient, une fois qu'ils les avaient eux-mêmes introduits : scolarité, passé déviant, relations familiales, rapport au quartier, perception des éducateurs, des magistrats, point de vue sur la formation, sur le métier d'animateur, autres expériences professionnelles, etc.). Pour la clarté de l'exposé, j'ai toutefois choisi de ne présenter que quelques cas dans cet article.

Trois jeunes ont esquivé l'enquête. Dans l'ensemble, c'est toutefois la propension au récit de soi, dès lors qu'une relation de confiance était instaurée, qu'il m'a semblé important d'analyser. Déjà habitués au récit de soi dans le cadre socio-éducatif, les stagiaires rencontrés n'ont pas paru impressionnés par la situation d'entretien. Les entretiens ont eu lieu soit au domicile des enquêtés, soit dans un bureau du centre d'insertion de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ), lorsqu'ils le préféraient. Ils ont duré en moyenne trois heures, la plupart des jeunes m'ont remerciée à l'issue de la discussion, et ceux que j'ai recontactés par la suite ont manifesté la même attitude à chaque fois. Si cette propension au récit de soi peut être interprétée comme un effet de leur passage par diverses institutions, elle tient sans doute aussi au motif annoncé de la rencontre : il s'agissait d'évoquer la formation au BAFA (brevet d'aptitude à la fonction d'animateur) et le métier d'animateur, sujet pour eux valorisant. Pour une partie d'entre eux, l'enquête prenait place à un moment particulier de leur trajectoire, en « fin » de carrière délinquante : l'entretien opérait alors comme une sorte de validation de leur désir d'amendement, et pouvait être un moyen supplémentaire de laisser son passé derrière soi.

Compte-tenu du dispositif d'enquête, cette recherche met nettement plus en évidence les processus d'adhésion à l'encadrement socio-éducatif et les formes de conversion que les résistances. Pour une analyse mettant davantage l'accent sur les formes de résistance, voir Éric Marlière (2003).

Encadré 2
**Un module de socialisation
par la formation**

Ce dispositif d'insertion par la formation réunit chaque année une douzaine de stagiaires : les lundi et mardi, ils sont en formation « théorique », avec deux formateurs et parfois d'autres professionnels (animateurs et directeurs de centres de loisirs...). Les mercredi et pendant les vacances scolaires, chacun est en charge d'un groupe d'enfants sur son lieu de stage pratique. Les jeudi et vendredi sont consacrés à d'autres interventions (brevet de secourisme, informations sur la santé, atelier recherche-emploi). Pascal, éducateur de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ) responsable du dispositif, n'assiste pas aux temps de formation mais il est présent au moment des pauses, des déjeuners, en début et en fin de journée. Il fait le lien entre les différents intervenants (les jeunes étant par ailleurs suivis par un éducateur – certains sur le plan civil, d'autres sur le plan pénal ; certains en milieu ouvert, d'autres en foyer). Il peut être sollicité par les jeunes en cas de problème (dans le cadre de la formation ou en dehors, qu'il s'agisse de problèmes de logement, de problèmes judiciaires, familiaux). Il assure ensuite un suivi pendant une année afin d'accompagner l'insertion professionnelle.

À quelles conditions ces jeunes « difficiles » et « sans avenir » peuvent-ils adhérer aux injonctions qui leur sont faites ? Que retirent-ils de la relation socio-éducative ? Dans quelle mesure celle-ci peut-elle favoriser leur insertion à plus long terme ? En d'autres termes, quel est le « pouvoir des mots » prononcés dans le cadre de ces relations institutionnelles ? Ce questionnement nous semble d'autant plus important qu'il est valable pour l'ensemble des politiques sociales : celles-ci étant de plus en plus centrées sur l'individu et de moins en moins sur des catégories (Castel, 1995), elles accordent une place croissante à la parole. Lors de divers entretiens, les

agents institutionnels sont censés convertir les dispositions des requérants, et ceux-ci doivent faire la preuve de leur « bonne foi » en se racontant. C'est notamment ce que montrent Isabelle Astier (1991) à propos du Revenu minimum d'insertion, et Didier Fassin (2000) au sujet des aides sociales d'urgence. Parallèlement, « l'écoute » devient une nouvelle catégorie de l'action publique et les dispositifs qui la valorisent se multiplient (Fassin et al., 2004).

Comme l'adhésion au message transmis suppose que l'autorité morale de l'interlocuteur soit reconnue, ce sont les conditions de la croyance dans cette autorité que nous tentons d'abord de mettre en évidence. Nous émettons ensuite l'hypothèse qu'à travers le récit de soi, la parole suscitée chez les jeunes peut participer d'une construction de soi, prélude possible à une forme d'autonomisation vis-à-vis des pairs. La confrontation à de nouvelles normes relationnelles, au sein de la formation et sur les lieux de stage, leur permet enfin d'acquérir des « compétences interactionnelles » à l'origine d'une acculturation douce à de nouveaux univers de référence ; l'autonomisation à moyen terme est cependant plus ou moins possible selon les ressources dont ces jeunes disposent.

LA RECONNAISSANCE D'UNE AUTORITÉ MORALE

À quelles conditions les jeunes déviants peuvent-ils « croire » en ceux qui ont pour fonction de les convertir à d'autres valeurs ? Quels sont les éléments qui peuvent rendre « efficaces » les mots des divers intervenants auxquels ils sont confrontés ? L'efficacité des mots suppose d'abord la croyance dans l'autorité de celui qui les énonce. Cette autorité requiert elle-même certaines qualités morales qui, une fois reconnues, assurent la mise en place d'une dynamique de don-contre-don et les conditions de la réception du message éducatif.

Les qualités morales de l'intervenant

D'après les entretiens réalisés auprès des jeunes en formation, les qualités morales attendues recouvrent à la fois une forte implication de l'intervenant (disponibilité, ténacité), et une capacité à se faire respecter (en répondant aux divers « tests »), tout en veillant à ne pas se montrer humiliant.

Donner des gages de son investissement

Dans les récits, la disponibilité et la ténacité de l'intervenant apparaissent comme deux critères essentiels permettant aux jeunes d'évaluer son degré d'investissement. « *Il ne m'a pas lâché* », est la formule la plus souvent entendue pour à la fois traduire cette exigence et rendre compte des raisons qui amènent à accorder sa confiance, dans une sorte de contre-don. Walter⁴ souligne le respect qu'il éprouve pour les divers acteurs institutionnels chargés de l'encadrement socio-éducatif des jeunes déviants, qui « font tout » tandis que les « politiciens » ne font rien. C'est leur implication continue qui a progressivement suscité ce respect : « *J'ai beaucoup de respect pour ces personnes, parce que rester avec des jeunes comme nous qui foutent la merde tous les jours, on leur en a fait baver.* » « *Tellement ils voulaient qu'on réussisse* », dit-il à plusieurs reprises à propos des formateurs et des éducateurs intervenant dans la formation BAFA, comme pour traduire son étonnement face à une forme d'acharnement qui, en un sens, lui échappe. Il exprime sa reconnaissance envers « son » conseiller de Mission locale, fidèle depuis quatre ans, qui l'a toujours rappelé malgré les rendez-vous manqués et les longues périodes de silence. Souad⁵ est celle qui s'étend le plus longuement sur la relation qu'elle a entretenue avec son éducateur de milieu ouvert. Elle insiste sur la confiance qu'il a su

⁴ Walter est né en 1980 de parents congolais. Grand noir baraqué de près de deux mètres, portant ostensiblement bagues et chaîne en or, lunettes Cartier et survêtement de marque immaculé, il a grandi dans une cité de la banlieue parisienne. Il est l'aîné des cinq enfants de sa mère, mais a été élevé également avec ses demi-frères et sœurs, enfants de la première épouse de son père. Son père, né en 1934, était chauffeur à l'ambassade du Congo. Sa mère, née en 1965, est aide-cuisinière dans une maison de retraite. Sur le plan scolaire, Walter a triplé son CE1, et il interrompt sa scolarité sans avoir obtenu son CAP mécanique auto en 1996. Caïd dans son quartier, intégré à la culture et à l'économie « de rue », il est interpellé par l'institution judiciaire à plusieurs reprises et suivi par un éducateur en milieu ouvert. Il participe à une « plate-forme de mobilisation », via la Mission locale, de septembre 1998 à mars 1999, et il est intégré à la formation BAFA de janvier à juin 2000. Pour une affaire antérieure, il est condamné en mai 2000 à une peine de 3 ans d'emprisonnement dont 35 mois avec sursis et mise à l'épreuve pendant deux ans, avec obligation d'exercer une activité professionnelle ou de suivre une formation. Parmi ses demi-frères, l'un travaille à Roissy, un autre dans la fonction publique, un autre connaît des difficultés d'insertion après plusieurs condamnations à des peines de prison. Celui qui est du même âge que lui est étudiant et surveillant dans un collège. Deux sœurs plus jeunes sont vendeuses, un frère et une sœur sont toujours scolarisés.

obtenir de par sa patience. Il ne l'a « *jamais lâchée* », il est venu la chercher jusque chez elle pour l'emmener dans des séjours qu'elle refusait par peur de s'éloigner de sa cité : « *C'était mon confident. C'était une personne qui me soutenait toujours. Y'a toujours quelqu'un qui est là pour vous quand vous avez besoin d'aide. Pour une personne au moins être important, c'est déjà bien.* »

« Se faire respecter »

Donner des gages afin de susciter la confiance, « ne pas lâcher », cela ne signifie pas pour autant tout accepter. La relation éducative telle qu'elle est décrite est aussi un rapport de force. Lors de la formation, les « tests » servent à la fois à s'assurer de la solidité du lien mais aussi à vérifier la « force de caractère » de l'interlocuteur. Il convient donc pour le « maître » de réagir tout en défendant les principes qu'il affiche. C'est en tout cas ce que suggère Walter : « *Je faisais une petite connerie pour voir ce qu'il va dire, comment il va réagir. Comme ça, si il me laisse, après, j'en profite. Si il me met des bâtons dans les roues, ben je vais rester calme. Mais si il fait rien, moi, je vais lui marcher dessus.* »

Ces tests relèvent parfois aussi d'une forme de chahut à travers lequel le groupe s'éprouve et éprouve la « solidité » de l'interlocuteur. Dans cette évaluation, les femmes ne disposent pas des mêmes atouts que les hommes : elles ne possèdent pas les attributs de l'autorité valorisés dans la culture de rue (force physique, virilité, ton de la voix). Elles doivent donc procéder d'une autre manière, « faire preuve de caractère », la compétence et la force « psychique » (c'est-à-dire la fait de ne pas « craquer » malgré les « tests ») établissant la réputation.

⁵ Souad est née en 1980 de parents algériens. Son père, arrivé en France en 1954, à l'âge de 17 ans, ancien militant du FLN (Front de libération nationale algérien) en France, avait d'abord été marié à une Française avant d'épouser la mère de Souad, répudiée par un premier mari en Algérie. Ses parents se sont séparés en 1987 (Souad évoque les violences conjugales, l'alcoolisme de son père, l'endettement du ménage). Elle arrive alors dans une cité de la banlieue parisienne, après avoir grandi dans un village. Repérée comme « bouffonne », elle est victime de violences de la part d'autres jeunes de son quartier et triple sa sixième avant d'abandonner l'école. Elle devient « dure », multiplie les vols et les agressions pour défendre son « honneur », est suivie sur le plan éducatif en milieu ouvert par le même éducateur pendant plusieurs années. Souad vit avec sa mère et sa demi-sœur, plus âgée, qui travaille dans la vente. Sa mère perçoit le RMI (revenu minimum d'insertion), et une pension de la COTOREP (Commission technique d'orientation et de reclassement professionnel).

Ne pas faire perdre la face

Si les hommes s'imposent potentiellement par la force physique, c'est surtout au plan symbolique. En pratique, imposer son autorité de façon autoritaire, en tout cas en public, semble inefficace dans la mesure où cela inscrit d'emblée la relation dans la culture de rue et qu'il s'agit alors pour le jeune humilié de sauver la face. Parce qu'ils sont confrontés à des adolescents qui ne peuvent accepter de « recevoir des ordres », les animateurs étudiés par Olivier Masplet (2001) apprennent à s'imposer d'une autre manière. Ils élaborent ainsi des techniques de maintien de l'ordre qui ménagent les susceptibilités potentielles : maîtres de l'art de la vanne, ils prennent les adolescents « à la rigolade », détournent le regard d'un adolescent provocant, les « charrient » pour les calmer sans risquer de perdre la face, usant ainsi des « mêmes armes » qu'eux. Pour s'imposer tout en maintenant des conditions propices à la réception de son message, le « maître » doit prendre garde à ne pas humilier son élève. Emile Durkheim (1925), s'il souligne l'importance de la discipline scolaire, insiste aussi sur l'idée que le maître doit se résister à lui-même pour ne pas abuser de son pouvoir : si l'enfant voit dans la discipline « *des mesures odieuses ou absurdes* », cela compromet l'autorité de la règle. Alors qu'aux images de la verticalité (« *prendre de haut* », les « *grands mots* ») sont associés des jugements négatifs, le lexique de l'horizontalité est connoté positivement. Les « face-à-face », les « tête-à-tête » sont des moments souvent évoqués par les jeunes rencontrés comme des échanges privilégiés. Au sein de la formation, la relation pédagogique semble ainsi davantage adaptée que dans le cadre scolaire, dans la mesure où elle permet une mise en confiance progressive. L'ambiance est bonne, tous se tutoient, la normalisation s'effectue par le biais d'entretiens individuels, en aparté, et cela contraste avec leur expérience scolaire.

■ Don et contre-don

Les premières interactions sont ainsi l'occasion de mesurer à la fois l'implication et la solidité de l'inter-

locuteur. Pour élaborer sa « ligne d'action », le jeune doit d'abord évaluer celle de l'agent institutionnel qui lui fait face. Si celui-ci donne suffisamment de gages conformes aux attentes, la confiance peut en retour lui être accordée, comme une forme de contre-don. La relation éducative peut donc être analysée sur le modèle de toute interaction comme un « ajustement mutuel » : si les attentes sont satisfaites de part et d'autre, la logique du don semble aller en s'accroissant. Walter insiste sur l'idée que l'équipe responsable de la formation ayant tenu ses engagements, il convenait d'y répondre en quelque sorte sous forme de contre-don. Puisqu'ils « tenaient leurs promesses », puisque c'était « sérieux », « organisé », il fallait faire de même : « *Tout ce qu'ils ont dit, ça se passait vraiment. Et ils mettaient tous les gens en valeur. Ils nous faisaient confiance. Si ils tenaient leur promesse, nous aussi fallait qu'on tienne la nôtre.* » Tout se passe comme si le fait de se retrouver dans une situation où les autres font confiance et tiennent leur parole désamorçait en partie une méfiance inhérente à la manière dont ils se sont construits, conformément aux préceptes de « la rue » selon lesquels « il faut toujours rester sur ses gardes ».

■ Le pouvoir des mots

La traduction du message dans la culture de rue

Si l'autorité morale de l'éducateur est reconnue et si le cadre de l'interaction est propice, les mots peuvent avoir une certaine portée, d'autant plus qu'ils prennent sens dans la culture de rue. Walter explique que les injonctions de ses parents sont longtemps restées lettre morte, comme s'ils n'étaient pas les mieux placés pour lui « faire comprendre les choses de la vie », insuffisamment armés pour concurrencer l'attraction de la « rue » sur leur fils. L'éducateur, en revanche, est parvenu à le déstabiliser : il lui a parlé « entre quatre murs », et a mobilisé des arguments qui ont eu une certaine résonance parce qu'ils démontraient sa connaissance de la culture de rue. Comme Walter n'avait pas su retrouver les mots qui lui avaient permis de « comprendre », j'ai abordé ce sujet avec l'éducateur, quelques jours plus tard. Pascal tente de se remémorer les différentes discussions qu'ils ont eues, tous les deux, entre menaces (la fermeture des possibles concernant l'avenir engagé) et inculcation progressive d'une autre vision de lui-même :

« *La relation éducative
peut donc être
analysée sur le modèle
de toute interaction
comme un
"ajustement mutuel"* »

« J'ai dû lui dire qu'il pouvait continuer à se fermer, à pas faire confiance à la Justice, et dans cinq ans, il était en taule pour un long moment. Je lui ai dit un autre truc, c'est peut-être ça qui a percuté... Je lui ai dit t'es balèze, tu joues au dur, t'aimes bien qu'on te prenne pour un leader, mais je crois que t'es un suiveur... Je crois que tu te laisses manipuler... Et là j'ai eu un bébé en face de moi. T'as vu le molosse que c'est ! Il s'est ratatiné... Je lui ai dit que moi, y'avait deux solutions : ou il jouait au con avec moi et je l'emmenais nulle part, c'est-à-dire que j'aurais beau faire n'importe quoi, il irait pas où il veut aller, ou alors il acceptait de baisser sa garde, il acceptait de jouer le jeu, et il progresserait. »

L'éducateur cherche à démontrer à Walter qu'il peut retirer des bénéfices sur tous les tableaux s'il joue le jeu attendu. Il lui esquisse les perspectives d'une transition douce, veut le convaincre qu'il est possible de changer de casquette selon les situations, de jouer différents rôles sur les différentes scènes :

« Je lui ai expliqué que en gros c'était bien beau qu'il fasse ses petites magouilles sur sa cité, c'est pas grave, ça fonctionne pour tout le monde comme ça, mais ce que je lui ai expliqué, c'est que quand il sortait de sa cité, ça fonctionnait pas comme ça. Et qu'il fallait qu'il apprenne les règles en dehors pour être capable de s'y adapter. Et que en dehors, y'avait pas ses copains, il était pas du tout obligé de se la jouer pareil. »

Des mots renforcés par des actes

À ces discussions au cours desquelles Pascal laisse entrevoir à Walter la possibilité de jouer sur plusieurs tableaux, écornant au passage son image de caïd peu valable en dehors de la cité, se sont ajoutées différentes formes de soutien, les actes venant en quelque sorte appuyer les mots. Au cours de la formation, Pascal l'a accompagné au tribunal (pour des délits antérieurs) alors qu'il n'était pas dans l'obligation de le faire. Par cette présence, il entérinait les efforts d'insertion de Walter aux yeux de la Justice et permettait d'éloigner un peu plus le spectre de la prison. Il est aussi intervenu auprès du commissariat afin d'éviter que Walter ne devienne « une balance » (la police l'obligeait à collaborer s'il ne voulait pas qu'elle transmette de nouvelles affaires au parquet).

Tout en soulignant le rôle de l'éducateur dans la trajectoire de Walter, il ne s'agit pas pour autant

d'« enchanter » l'action éducative. Elle prend place parmi d'autres facteurs : le spectre de la prison, rendu plus concret depuis l'incarcération des trois meilleurs amis de Walter pour viol collectif ; la conversion à l'Islam qui l'a amené à prendre ses distances avec certaines pratiques délinquantes qu'il juge désormais immorales. Il convient sans doute aussi de relativiser l'ampleur des changements opérés : si le jeune homme affiche son « capital de conformité », s'il dispose désormais d'un statut qui lui permet de jouer ce jeu (après avoir été agent de sécurité, il est désormais manutentionnaire chez Ed), il est probable qu'il complète ses ressources à travers le « business »⁶.

■ RÉCIT DE SOI ET CONSTRUCTION DE SOI

Au fondement de l'autorité morale se trouve ainsi la croyance dans sa légitimité, qui peut être progressivement conquise. Le pouvoir des mots prononcés provient de cette croyance. Mais ce n'est pas le seul effet de la relation nouée : si « l'élève » écoute le « maître » et intériorise des normes de conduite, il est également sollicité pour lui parler. Nous voudrions ici nous intéresser au « pouvoir des mots », de cet autre point de vue : quels peuvent être les effets du récit de soi ? Et quelles sont les conditions sociales de l'émergence d'une parole réflexive ?

Nous tentons d'abord d'expliquer le « besoin de parole » des jeunes rencontrés, avant de montrer que le récit de soi peut participer d'une construction de soi. Nous nous interrogeons ensuite sur le paradoxe de leur réticence face aux psychologues compte-tenu du besoin de parole exprimé.

■ Le « besoin de parler »

Une disposition féminine ?

Ce que les filles mettent en avant, lorsqu'elles réfléchissent à la relation nouée avec leurs éducateurs, c'est l'espace qui leur est ainsi ouvert pour « parler ».

⁶ Ce terme utilisé par les jeunes fonctionne comme un euphémisme et permet d'établir un continuum entre toutes les formes d'« affaires », de « commerce » : le flou du terme englobe diverses pratiques dont le degré d'illégalité est variable (principalement trafic de cannabis, vol, recel, revente).

Fatima⁷ a elle-même entrepris les démarches auprès de l'assistante sociale pour obtenir un soutien éducatif parce que les relations avec son père étaient très conflictuelles : « *On parle pas avec mes parents. Avec mon éducatrice, on parle. Elle prend pas la place de mes parents mais elle est toujours là. Je peux tout lui dire.* » À la différence des filles, les garçons rencontrés soulignent d'abord la dimension matérielle du soutien apporté : l'éducateur permet d'accumuler une certaine forme de capital social, il donne accès à un réseau de structures et d'agents institutionnels. Walter est reconnaissant à son conseiller de Mission locale de lui avoir trouvé des stages, des formations. Une relation éducative uniquement fondée sur le tête-à-tête et la discussion lui semble peu « lucrative » : « *Une formation, c'est sur le terrain, t'apprends des choses, le formateur, il est toujours derrière toi. C'est lucratif quoi.* »

Si la valorisation de l'extériorisation des affects par la parole varie selon le sexe, elle semble aussi varier en fonction du capital culturel. Les garçons les mieux pourvus en capital culturel peuvent tenir des propos valorisant la dimension proprement relationnelle de l'action éducative. De la même manière que la valorisation de l'écoute croît avec le capital culturel, la valorisation des soutiens matériels est d'autant plus forte que les ressources (sociales, économiques, culturelles) sont faibles.

Des sujets tabous avec les proches

Si la relation éducative est valorisée comme un espace de parole, c'est que les autres scènes sociales ne permettent pas toujours d'aborder des sujets

⁷ Fatima est née en 1983 de parents marocains. Son père est arrivé en France dans les années 60, à l'âge de 25 ans. D'abord ouvrier, il suit des cours du soir et passe un BEP, monte sa société et fait faillite. Il travaille ensuite comme chauffeur de bus jusqu'en 2002, date à laquelle il s'arrête pour raisons de santé. Après avoir vécu près de trente ans dans une cité de la région parisienne, les parents ont investi tardivement dans un pavillon. Fatima est la dernière des cinq enfants et la seule à avoir « posé problème ». Suite aux violents conflits qui l'opposent à son père et à ses frères, elle demande une assistance éducative par l'intermédiaire d'une assistante sociale. Elle abandonne rapidement son BEP secrétariat et, à 15 ans, elle fugue plusieurs mois sans donner de nouvelles à son éducatrice et à sa famille, commet quelques délits (racket, deal). Lorsqu'elle revient, elle est d'abord placée en foyer puis dans un service psychiatrique pour adolescents pendant six mois. Six mois après sa sortie de l'hôpital, elle intègre la formation au BAFA.

préoccupants. La famille et les groupes de pairs⁸ apparaissent comme des espaces dans lesquels un certain nombre de sujets sont difficiles à aborder, et ce pour différentes raisons.

Dans le cadre familial, tout ce qui concerne les activités délinquantes, même passées, et ce qui touche aux relations avec l'autre sexe suscite de la « honte ». En fait, ces pratiques sont nécessairement tuées à la maison parce que la honte surgit lorsque l'individu réalise qu'il n'est pas à la hauteur de ce qu'il devrait être. Samia⁹ peut ainsi aborder des sujets avec son éducatrice qui ne peuvent être évoqués dans le cadre familial car trop éloignés de l'image que ses parents ont d'elle. Cette image d'elle-même, elle ne peut l'affronter que dans un autre contexte, avec quelqu'un qui n'a pas les mêmes attentes à son égard. Walter explique également qu'il ne pouvait pas parler avec ses parents du temps de son fort engagement dans le business et la délinquance : « *Un jeune qui fait beaucoup de bêtises, il a du mal à parler à ses parents et à ses frères et sœurs.* » Indirectement, il suggère également qu'il ne pouvait pas parler de n'importe quoi avec ses copains, même proches. À la fin de l'entretien, il confie : « *Jamais j'ai parlé de moi comme ça.* » Pour ceux qui sont très insérés dans la « culture de rue » et dont la réputation ainsi acquise est socialement vitale, il semble que la prudence impose de ne pas se livrer de façon trop personnelle : « *Là, comme je parle avec vous, je vais pas parler comme ça avec les jeunes de la cité parce qu'ils vont prendre la confiance [se croire tout permis]* », explique Souad. Dans la « rue », parler de soi, ce peut être pris pour

⁸ Pour rendre compte de leurs trajectoires déviantes, les jeunes rencontrés expliquent qu'ils se sont faits « engrainer » (Lepoutre, 1997) : pour eux, c'est « la rue » et les fréquentations qu'elle offre qui sont à l'origine de la carrière délinquante. Si « la rue » (et les pairs qu'on y rencontre) est si attractive, c'est qu'elle apporte de la « considération », une forme de reconnaissance sociale, à des jeunes qui sont pour la plupart peu considérés dans leurs autres cercles d'appartenance (école et famille). Pour obtenir toujours plus de considération, le moteur des conduites déviantes ou à risque est ensuite la « réputation » (voir D. Lepoutre, 1997).

⁹ Samia est née en France de parents marocains. Son père est ouvrier. Sa mère ne travaille pas. Elle est la troisième de leurs quatre filles. Ils vivent dans un pavillon, en région parisienne. Au collège, elle commence à « traîner » avec des filles de la cité voisine, plus âgées. Elle fait l'école buissonnière et les suit dans diverses activités, dont certaines délictueuses. Après un vol dans un supermarché, suspectée d'avoir joué le rôle du guet, elle est placée en garde à vue avant d'être suivie par une éducatrice.

une faiblesse. La préservation d'une réputation de « dur » limite les possibles en matière de discussion. Il est plus facile de parler de certaines choses avec un « étranger ».

La relation d'enquête est ainsi un indicateur du rapport à la parole. J'ai été étonnée, lors des premiers entretiens, du désir de parole suscité : tous les entretiens ont duré trois heures, parfois plus. Souvent, j'ai dû interrompre les entrevues. Et tous ont exprimé le plaisir qu'ils avaient ressenti à ainsi se raconter.

« *l'entretien peut être saisi comme une occasion offerte de se réhabiliter symboliquement* »

Les effets de la parole : la construction de « soi »

Les bénéfices de l'entretien biographique

Si l'attrait de l'enquête peut être interprété en termes de bénéfices symboliques, dans la mesure où elle assure reconnaissance et légitimation, les profits retirés sont aussi des profits psychologiques. Pour des personnes stigmatisées, l'entretien peut être saisi comme une occasion offerte de se réhabiliter symboliquement, c'est-à-dire de présenter une image d'elles-mêmes qui soit positive. C'est aussi un moyen de donner une cohérence, et donc du sens, à sa trajectoire biographique. Abdelmalek Sayad (1991) insiste sur la « *fonction de libération* » de l'entretien qui peut redonner une unité à une trajectoire heurtée, restaurer l'intégrité d'une identité.

*Relation éducative et constitution d'une disposition à la réflexivité*¹⁰

On peut penser que l'analyse que propose Sayad de la relation d'enquête peut être en partie transposée à la

¹⁰ F. Dubet (1987) montre que la diffusion de la psychologie parmi les jeunes de la « galère », du fait de leurs interactions avec divers agents institutionnels et travailleurs sociaux, contribue à une expansion d'un langage narcissique.

relation éducative. Frédéric¹¹ estime *a posteriori* qu'il aurait pu se passer d'éducateur mais que le cheminement réflexif qu'il a entrepris depuis son adolescence aurait été plus lent s'il avait dû l'entreprendre seul, sans « regard extérieur ». La relation éducative a été pour lui l'occasion d'acquérir une disposition à la réflexivité qu'il présente comme une ressource, à travers l'image de l'« enrichissement » intérieur.

Souad énonce une proposition similaire : « *Sans mon éducateur, j'aurais pas fait la moitié du chemin, je serais au début* », dit-elle. Lorsqu'elle cherche à préciser ce qu'il lui a apporté, elle explique qu'il lui a appris « la psychologie », c'est-à-dire une capacité à se questionner sur elle-même. Cette mise en mots de son histoire, au fur et à mesure des rencontres avec son éducateur, lui permet de mettre en cohérence différentes périodes de sa vie : à force de réflexion, Souad parvient à élaborer des raisonnements qui éclairent des comportements jusqu'alors inexplicables à ses propres yeux. Elle reprend les arguments et les catégories d'analyse psychologiques mobilisés par les éducateurs à son propre compte parce qu'elle se les est, d'une certaine manière, appropriés, qu'ils ont pris un certain sens en rapport avec son histoire. Ce qui importe, c'est qu'elle y croie et que de ce fait, cela produise des effets. En étant capable de fournir des explications à ses comportements, elle s'approprie sa biographie, comme les immigrés étudiés par Sayad. Elle valorise aussi une autre modalité de gestion de ses émotions, la parole servant à « évacuer » parce que « *sinon ça explose* ».

Souad suggère toutefois que les éducateurs qui l'ont suivie n'ont jamais vraiment compris les raisons de sa trajectoire délinquante parce qu'ils se sont focalisés sur son histoire familiale, négligeant le poids de la culture de rue. Le jour de l'entretien, elle reconstruit pour la première fois, face à un interlocuteur, sa biographie à partir d'un autre point que celui de la

¹¹ Frédéric est né en 1982. Il habite dans un quartier pavillonnaire qui jouxte une cité avec sa mère, son frère et sa sœur. Ses parents sont originaires de Guadeloupe, ils ont divorcé quand il avait 15 ans. Son père était agent RATP (Régie des transports parisiens) avant un accident du travail : il s'est reconverti dans la police. Sa mère est assistante maternelle. Frédéric est suivi par une éducatrice de milieu ouvert (suite à une plainte déposée à son encontre pour violences). Chef d'une bande de la cité voisine, déscolarisé après son exclusion du collège, il a longtemps revendu du cannabis mais n'a jamais été repéré. La formation au BAFA et les expériences dans l'animation sont pour lui l'occasion de rompre progressivement avec ses pratiques déviantes.

séparation de ses parents : elle commence par rattacher son échec scolaire aux violences et aux humiliations qu'elle subissait de la part d'autres jeunes de la cité. Elle précise d'emblée : « ils [les éducateurs et les magistrats] le savent pas », « je pense qu'ils ont dû penser que ça venait du niveau de ma famille », « on m'a jamais posé la question ».

Identité du « je » et identité du « nous »

Norbert Elias (1991) utilise le « modèle des pronoms » pour souligner l'interdépendance entre le « je » et les autres pronoms. L'identité du « je » est inséparable de l'identité du « nous » : « Il n'y a pas d'identité du je sans identité du nous. Seules la pondération du rapport je-nous, la configuration de ce rapport changent ». Dans cette perspective, on peut penser que le récit de soi constitue une forme d'autonomisation à l'égard des groupes de pairs dans la mesure où il modifie la pondération du rapport entre « l'identité du je » et « l'identité du nous ». Il nous semble que l'exemple de Fatima, évoquée précédemment, peut illustrer cette hypothèse de manière paradigmatique. En conflit avec sa famille, Fatima a fugué plusieurs mois lorsqu'elle était âgée de dix-sept ans : elle est accueillie par des amis et se socialise à la « culture de la rue », aux agressions, à la débrouille. Les quatre premiers mois, elle ne donne aucune nouvelle à ses proches. Puis elle reprend contact avec sa famille. Son éducatrice veut la voir ; elle l'évite. Au bout de huit mois, elle décide de revenir. Elle est d'abord placée en foyer en octobre 1999 et, après une semaine, elle est hospitalisée en psychiatrie, dans un service pour adolescents, à l'initiative de son éducatrice. Fatima s'est d'abord sentie trahie, a refusé le suivi proposé. Enfermée à l'hôpital, elle « pète encore plus les boulons », agresse une infirmière. Elle est isolée puis finit par céder. Comme elle refuse le face-à-face avec le psychiatre, il lui propose de raconter ce qui lui est arrivé pendant cette période de fugue par l'intermédiaire de l'ordinateur :

« [Le psychiatre], il me jugeait pas mais il comprenait bien les choses et il m'a vachement aidée. En fait, c'est comme si je me connaissais pas moi-même, à une certaine période, je me reconnaissais plus, et lui, il m'a aidée à me reconnaître, à être moi d'avant, à être la jeune fille d'avant. Parce qu'en fait, j'étais plus du tout moi, j'étais hors de moi... »

Le récit de Fatima peut être lu comme le résultat de l'intériorisation du discours psychiatrique auquel elle

a été confrontée. Mais les expressions utilisées suggèrent également que l'hospitalisation a constitué, en même temps qu'une séparation physique avec le groupe des pairs, une séparation psychique à travers le récit de soi. L'hospitalisation permet à Fatima de rompre avec les gens qu'elle fréquentait : « L'hôpital, ça m'a tout coupé. Toute seule, je pense pas que j'aurais su affronter ça. » Car rompre avec ce passé, c'était aussi rompre des liens affectifs auxquels elle tenait : « Je sais que ces gens-là [les pairs] quand j'avais besoin de quelque chose, ils étaient tout le temps là. » Si l'on reprend l'analyse de Norbert Elias, on peut penser que la séparation psychique était particulièrement difficile parce que son « identité du je » était indissociable de « l'identité du nous » représentée par le groupe de pairs. Elle ne pouvait se penser, se projeter, en dehors de ce groupe. Quand elle explique, *a posteriori*, qu'elle a travaillé à retrouver son « moi d'avant », il s'agit d'un moi séparé du « nous » constitué par le groupe de pairs. Du fait de l'adéquation entre le discours psychiatrique et sa perception de sa trajectoire, elle considère *a posteriori* que l'hospitalisation a été salvatrice. Mais elle a mis du temps à pouvoir sortir de chez elle sans angoisse. Au moment de son recrutement dans la formation, elle avait précisé à Pascal qu'elle n'était pas sûre d'elle-même, qu'elle était par exemple angoissée à l'idée de prendre les transports en commun. Dans le cas de Fatima, la formation est l'occasion de se forger une nouvelle « identité du nous » autour du groupe de stagiaires et des collègues de travail. Durant l'été, elle a travaillé au sein de la Maison de quartier dans laquelle elle avait réalisé son stage pratique : elle en parle en termes très affectifs (c'est sa « deuxième maison »).

■ Le silence face aux « psys »

Hormis Fatima, les jeunes rencontrés expriment leur réticence à l'égard des professionnels de l'écoute que sont psychiatres et psychologues. Alors même que le discours de Souad témoigne d'une aspiration à la réflexivité, et d'une aisance à parler d'elle-même, comme je lui demande si elle a été amenée à rencontrer des psychologues, elle répond : « Une fois. L'éducateur ou le juge m'a envoyée voir M. G. J'ai parlé avec lui mais rien n'est sorti. J'avais rien envie de lui dire. » Ce silence face aux professionnels de l'écoute que sont les psychologues et les psychiatres est un

thème récurrent dans les entretiens réalisés, alors que le désir de se raconter est tout aussi prégnant, comme nous venons de le montrer. Cet apparent paradoxe peut s'interpréter de plusieurs façons.

« Si le cadre de l'interaction doit atténuer la violence symbolique de l'échange, il faut encore que les questions posées soient aisément compréhensibles »

Si le questionnement des psychologues auxquels certains jeunes ont été confrontés a suscité de la gêne, c'est d'abord parce qu'il pouvait être ressenti comme stigmatisant, les consacrant comme des « attardés », conformément à l'idée répandue selon laquelle les « psy » s'occupent des « fous ». En ce sens, l'orientation vers des institutions psychiatriques renforce la stigmatisation dont ils font déjà l'objet.

La violence symbolique des interactions

Le silence résulte aussi du fait que le type d'interaction proposé peut comporter une violence symbolique¹² d'autant plus forte qu'elle est méconnue par l'intervenant. En effet, si la première condition qui facilite la prise de parole dans le cadre d'un échange avec un « étranger » est l'empathie, ce n'est pas pour autant le seul élément déterminant. La manière de conduire l'interaction est tout aussi importante. Zora¹³ explique qu'elle ne parle pas facilement d'elle-même, que cette capacité à se raconter repose sur un ensemble d'éléments. Les « psychologues » font figure de contre-exemple : « Ils attendent de nous qu'on leur dévoile tout. Mais moi, je peux pas parler si on me pose pas des questions. Si tu me posais pas des questions, je pourrais rien te dire. » Zora critique également la rigidité du cadre de l'entretien psychothérapeutique, qu'elle oppose à la souplesse des entrevues avec l'éducateur. Si le cadre de l'interaction doit atténuer la violence symbolique de l'échange, il faut encore que les questions posées soient aisément

compréhensibles. Samia évoque les « questions mythiques » posées par la psychologue qui l'a reçue quelques temps et « les grands mots » de son lexique. Ces expressions traduisent sa difficulté à saisir les attentes de la psychologue et son malaise face à un langage qui la place dans une situation où elle est culturellement dominée :

« Au début, y'avait une psychologue. La psychologue, elle me posait des questions mais mythiques, je comprenais rien du tout, elle sortait les grands mots et tout... Elle me disait : "Qu'est-ce que tu ressens au fond de toi ?" Je comprenais pas ce qu'elle disait... Elle posait des questions chelou [louches] ! Comme si j'étais une attardée ou quelque chose : qu'est-ce que tu ressens au fond de toi ? [rire] Qu'est-ce que tu veux que je te dise ? J'ai rien à te dire moi ! Des fois, je voulais lui dire ça... Moi je suis pas... Si t'es psychologue, va voir en prison, les criminels... Pourquoi tu viens me voir moi ? »

Souvent, les questions centrées sur la sphère familiale sont ressenties comme inquisitrices, normalisatrices et dénuées de sens. De surcroît, lorsque les jeunes ne se sont jamais posé ces questions auparavant, elles relèvent d'une imposition de problématique. Patrick¹⁴ a eu le sentiment d'être « pris pour un con » par la psychologue qui réitérait « les mêmes questions » :

« J'avais une psychologue mais elle me rend encore plus fou. Parce que à chaque fois que je vais la voir, c'est toujours les mêmes questions. "Pourquoi tu fais ça ? C'est à cause de ta mère ? Il se passe quelque chose chez toi ?" Les histoires, c'est moi qui les fais, mais elle prend à l'envers, c'est ma mère, mes sœurs, mon père parce qu'il est pas là, mon petit frère... Si tu veux m'aider, c'est pas comme ça, à chaque fois, tu remues le passé, toujours les mêmes questions ! Même quand j'ai rien fait : "Pourquoi t'as fait ça ?" On dirait un robot ! Toujours les mêmes questions... Une ou deux séances, ça va, mais après... C'était une fois par semaine en plus. Ça veut dire elle me prend pour un con. »

¹² Une violence liée à la dissymétrie de la relation, notamment à la domination culturelle qui la sous-tend.

¹³ Zora est issue d'une famille immigrée et vit dans une cité de la région parisienne. Elle n'a jamais été suivie sur le plan éducatif et a été orientée vers le dispositif de formation, comme quelques autres, via la Mission locale.

¹⁴ Patrick est né en 1982. Il habite un quartier HLM (habitation à loyer modérée) de Paris avec sa mère, son frère et parfois ses deux sœurs. Ses parents ont divorcé quand il était petit. Sa mère, française, est femme de service dans les écoles. Son père, malien, est agent d'entretien. Il a redoublé son CM1, sa 5^e, a été placé en foyer. Il a été jugé de nombreuses fois pour des délits (tags, vols, violences graves). Il a été orienté sur la formation BAFA comme alternative à une peine de prison.

Nous avons montré que la relation socio-éducative pouvait, lorsque l'intervenant institutionnel était doté d'une certaine autorité morale, faciliter l'autonomisation à l'égard des groupes de pairs et, à travers elle, une forme de conversion morale : les mots prononcés par les intervenants comme la parole suscitée chez les jeunes ont ainsi des effets. À plus long terme, quelles sont les conditions qui peuvent renforcer ce « pouvoir des mots » ?

L'insertion professionnelle, en tant qu'elle ouvre à de nouvelles expériences sociales, prolonge cette acculturation progressive à des valeurs différentes de celles de la « rue ».

■ INSERTION PROFESSIONNELLE ET ACCULTURATION

Pour les jeunes rencontrés, le métier d'animateur est l'occasion d'acquérir un statut qu'ils jugent valorisant et qui les place dans un rôle éducatif vis-à-vis des enfants : tenus de représenter une certaine morale, ils en viennent à revoir leur style de vie. À moyen terme, la conversion suppose toutefois que l'on se représente l'avenir proposé comme souhaitable et possible. En ce sens, elle est d'autant plus probable que l'on dispose des capitaux (scolaire, économique, social) nécessaires.

■ Devenir animateur

Outre la relation nouée avec les agents d'encadrement, les jeunes rencontrés soulignent l'importance de la reconnaissance obtenue dans le cadre de la formation, et notamment la fierté qu'ils ressentent à être

considérés comme des professionnels à part entière par leurs collègues et par les familles des enfants dont ils s'occupent. Désignés comme des animateurs et non comme des délinquants (« *vous êtes des stagiaires* » leur dit-on), l'image qu'ils ont d'eux-mêmes est modifiée. Ils apprécient les responsabilités qu'on leur délègue, la confiance accordée, presque étonnés, et valorisent leur fonction éducative ainsi que la dimension « intellectuelle » du métier. Par une

« Par une sorte d'effet Pygmalion, ils [les jeunes] deviennent ce que l'on attend d'eux »

sorte d'effet Pygmalion, ils deviennent ce que l'on attend d'eux¹⁵.

Les interactions imposées par la fonction exercée peuvent avoir divers effets qui relèvent de formes d'acculturation, notamment l'acquisition de « compétences relationnelles » différentes de celles qui sont valorisées dans la « rue »¹⁶. L'acculturation progressive à de nouveaux univers engendre une prise de distance vis-à-vis des pairs : le rôle à tenir (s'occuper d'enfants) les confronte à des dilemmes moraux puisqu'ils se retrouvent en position d'éducateurs, doivent gérer un groupe, poser des règles, exprimer une morale différente de la culture de rue (en s'opposant par exemple aux règlements de comptes physiques entre enfants). Walter, en poste auprès de tout-petits, raconte qu'il a dû apprendre à réagir et à parler en douceur, à l'opposé de sa façon d'être dans son quartier. Cette acculturation progressive semble toutefois nécessiter un accompagnement, ne serait-ce que pour décoder certaines situations professionnelles et apprendre à réagir aux conflits d'une autre manière que dans la « rue » : la présence de l'éducateur s'est ainsi révélée essentielle lorsque Walter s'est retrouvé en difficulté sur son lieu de stage. Un mois avant la fin de la formation, sa directrice lui a en effet expliqué qu'elle ne pourrait pas valider son BAFA (en raison de ses absences et de ses retards). Walter est resté interdit, apparemment incapable de réagir, dépourvu des codes lui permettant d'ajuster sa réponse, comme s'il n'avait pas vraiment compris la situation. Il interprète l'attitude de la directrice dans le registre de la « rue », se demandant si elle est train de le « tester », mais il ne sait pas comment on doit répondre à ce type de test. Il n'est pas encore « acculturé » à cet univers de travail, tout comme les dealers étudiés par Philippe Bourgois (2001), socialisés dans la rue, ne parviennent pas à s'ajuster aux normes de la « culture de bureau ». L'éducateur joue alors un rôle de traduction et d'explicitation du type de réaction

¹⁵ Cet effet désigne les conséquences des attentes du maître sur le comportement de ses élèves : s'il attend d'eux qu'ils réussissent, leurs résultats scolaires s'en ressentent positivement (R. Rosenthal et al., 1969).

¹⁶ O. Schwartz (1998, pp. 95-97), s'intéressant aux effets de l'élargissement des espaces interactionnels dans les milieux populaires (lié notamment au développement des métiers de service), considère que les situations de contact avec le public sont génératrices d'un « capital communicationnel », de « compétences interactionnelles », et qu'elles favorisent donc « des dispositions et des aptitudes accrues à entrer en relation avec le monde extérieur ».

attendue, et Walter peut affronter sa directrice le lendemain en insistant sur sa bonne volonté et son désir de conversion.

■ Ressources et conversion

« Plus on dispose de ressources [...] plus la conversion aux normes dominantes est probable »

Si l'intervention socio-éducative peut participer d'une autonomisation à l'égard du groupe de pairs, l'autonomisation à moyen terme est cependant plus ou moins possible selon les ressources (économiques, sociales, culturelles) dont disposent les jeunes. Plus on dispose de ressources, plus on peut envisager d'autres perspectives crédibles, plus la conversion aux normes dominantes est probable. C'est ce que Pierre Bourdieu (1974) nomme la « *causalité du probable* » : les probabilités objectives, intériorisées, conditionnent ce qu'on s'autorise à espérer. Selon le niveau auquel la scolarité a été interrompue, l'engagement dans une formation qualifiante (équivalents du BEP et du baccalauréat dans l'animation) est plus ou moins difficile. Les frères et sœurs peuvent constituer des intermédiaires facilitant l'insertion professionnelle. Plus généralement, les affiliations familiales et professionnelles facilitent la prise de distance à l'égard de « la rue », notamment parce qu'elles offrent une « identité du nous » alternative à celle constituée par les pairs. Pour les jeunes qui vivent en pavillon, l'émancipation à l'égard des anciennes fréquentations est relativement aisée. À l'inverse, l'enracinement dans le quartier peut parfois constituer un handicap en n'autorisant pas cette rupture (il faudrait toutefois nuancer l'analyse selon le statut local : Souad se sent « piégée dans le cercle vicieux de la cité » tandis que Walter, ancien caïd respecté, a pu ménager sa conversion sans rompre avec ses pairs).

Toutefois, pour les plus démunis des différentes formes de capitaux, le soutien d'agents institutionnels peut représenter une forme de capital social (sorte de famille élargie de substitution, socle d'adultes de référence compensant en partie le handicap initial) qui peut s'avérer utile sur le plan de l'inflexion des trajectoires (l'éducateur pouvant faire office de « caution morale » sur le marché du travail ou dans

l'accès à diverses ressources : préparation du permis de conduire, recherche de logement social, accompagnement auprès de diverses administrations). Fatima, par exemple, a appris à se repérer dans le dédale institutionnel et sait mobiliser les soutiens utiles (assistante sociale, services éducatifs, juge, psychiatre) dans les situations difficiles¹⁷. Les contacts institutionnels sont autant de « liens faibles » qui introduisent dans de nouveaux réseaux¹⁸. Le rendement de ce type de capital social semble cependant décroissant (d'autres jeunes arrivant régulièrement dans le « circuit ») : il est d'autant plus rentable qu'il est mobilisé dans la période où il est acquis.

■ Pouvoir se projeter dans l'avenir

À plus long terme, les « carrières morales » dépendent des carrières sur le marché du travail : un « statut », un contrat professionnel stable renforcent considérablement la croyance dans l'intérêt de la conversion et la socialisation professionnelle concomitante favorise l'acculturation à de nouvelles normes relationnelles. C'est le cas par exemple pour Fatima qui obtient un contrat à durée indéterminée dans la maison de quartier où elle a effectué son stage. Elle s'intéresse à la psychologie de l'enfant, a emprunté des documents sur le sujet auprès de la responsable du centre social. Elle a aussi régulièrement discuté avec sa « binôme », Sophie, qui a étudié la psychologie de l'enfant à l'université : « *Elle assure grave. Elle m'a appris trop de choses* ». Fatima confronte ses lectures à ses propres expériences, renforçant encore sa curiosité du fait de la validation pratique potentielle des théories. Elle estime avoir de la chance de travailler dans l'animation, dans la mesure où c'est pour elle l'occasion de « s'instruire », de se « recultiver ». Lors des différentes sorties qu'elle encadre, elle s'intéresse parfois plus que les enfants aux explications proposées.

À l'inverse, la précarité empêche la projection dans l'avenir et peut conduire à des arrangements

¹⁷ En 2004, elle est enceinte et son petit ami, désireux de garder l'enfant, n'ose affronter ses parents, hostiles à l'union. Les parents de Fatima l'excluent du domicile familial et elle doit se débrouiller seule : elle parvient à obtenir une place en foyer maternel après maintes démarches auprès des services sociaux.

¹⁸ M. Granovetter (2000, pp. 45-73) estime que les « *liens faibles* » sont plus efficaces que les « *liens forts* » (famille, amis) en matière d'insertion.

éthiques¹⁹ qui permettent de bricoler une double appartenance au « business » et au marché du travail légal, quand elle n'engendre pas un découragement qui peut rendre l'insertion de plus en plus problématique. Souad et Patrick combinent ainsi diverses missions intérimaires et quelques petits trafics. Pour certains, la stabilisation professionnelle est difficile en raison de la persistance de la culture de rue à l'origine de certains conflits au travail notamment. Souad explique qu'elle a du mal à « prendre sur elle » lorsqu'elle se sent injustement mise en cause par des collègues parce que dans la cité, elle a appris qu'il valait mieux être « agresseur » que « victime ».

Si tous n'obtiennent pas des contrats stables dans l'animation, les expériences accumulées en tant que vacataire peuvent faciliter l'insertion dans d'autres domaines. Walter devient magasinier dans le magasin Ed de son quartier. Frédéric entre à la RATP, lassé de n'obtenir aucun contrat stable après trois ans de vacances comme animateur. Le récit des différentes étapes de son recrutement met en évidence la manière dont le capital acquis dans l'animation peut être en partie rentabilisé et transféré sur le marché du travail. Il explique par exemple que l'aide aux devoirs, lors des accueils périscolaires, lui a permis d'entretenir ses connaissances en mathématiques, en grammaire et en orthographe. L'habitude des entretiens d'embauche lui a également été utile : « *J'ai passé pas mal d'entretiens d'embauche pour l'animation, à droite à gauche, c'est à peu près toujours la même chose.* » Face au jury, il a pu insister sur les compétences acquises dans l'animation qui pouvaient être utiles au sein de la RATP :

« J'ai joué énormément là-dessus. Au niveau du CV, le cadre, il m'interroge là-dessus et il m'a demandé mes qualités. J'ai dit : ayant fait de l'animation pendant trois ans, je pense que mon relationnel s'est développé pour me permettre de faire du commercial,

¹⁹ Ces arrangements consistent en un renoncement à certaines pratiques délictueuses jugées moralement condamnables (comme les violences, le vol à l'encontre de personnes âgées, le vol de voitures par exemple) et un maintien dans les activités considérées comme moins graves (revente de cannabis, vol à l'étalage, recel).

parce que bon, pour eux, c'est du commercial, vendeur de billets... »

Ces compétences relationnelles englobent aussi des capacités d'explication, une habitude du « contrôle de soi », une faculté à réagir aux insultes sans violence, grâce à un sens de la « répartie » : « *Quand t'es animateur, même si t'es apprécié, une connerie d'un gamin, il t'insulte. Faut savoir réagir. Faut de la répartie.* »

* *
*

Pour rendre compte des conditions d'efficacité de l'intervention socio-éducative, notamment des formations, nous avons dégagé deux dimensions qui, en réalité, s'entremêlent : la reconnaissance de l'autorité morale de l'intervenant et l'appropriation de sa propre biographie à travers le récit de soi. Les entretiens réalisés révèlent quelques caractéristiques récurrentes qui apparaissent comme des conditions nécessaires de l'adhésion au message transmis : l'empathie, la disponibilité, la ténacité de l'interlocuteur et sa capacité à traduire ses attentes dans la culture de rue. Le jeune se différencie ainsi progressivement du « monde des autres » (Hoggart, *op.cit.* pp. 115-137) et fournit les gages permettant d'enclencher une dynamique de don, contre-don : puisqu'il marque son autonomie vis-à-vis des siens, on peut en retour lui faire confiance et s'émanciper de ses propres cercles d'appartenance. C'est donc à partir du moment où la relation est personnalisée, à l'opposé des relations bureaucratiques anonymes, que l'échange devient possible. L'interlocuteur acquiert une « physionomie sociale », il n'est plus un « autre ». Le travail d'insertion, lorsqu'il s'accompagne d'une réouverture de l'espace des possibles et d'une valorisation, peut alors engendrer une acculturation à de nouvelles normes relationnelles (notamment via un « effet Pygmalion »). À plus long terme, les relations socio-éducatives peuvent fonctionner comme un capital social favorisant l'intégration sur le marché du travail et compensant partiellement l'absence de ressources. À condition toutefois que les perspectives d'emploi soient suffisantes pour entretenir la croyance dans l'intérêt de la conversion (*cf.* Coutant, 2005).

Bibliographie

- Astier I. (1991), « Chronique d'une commission locale d'insertion », in Jacques Donzelot (dir.), *Face à l'exclusion. Le modèle français*, Paris, Esprit.
- Bourdieu P. (1974), « Avenir de classe et causalité du probable », *Revue française de sociologie*, XV, 1, janvier-mars, pp. 3-42.
- Bourgois P. (2001), *En quête de respect*, Paris, Seuil.
- Castel R. (1995), *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris, Fayard.
- Coutant I. (2005), *Délit de jeunesse*, Paris, La Découverte.
- Dubet F. (1987), *La galère*, Paris, Fayard.
- Durkheim E. (1974), *L'éducation morale*, Paris, PUF, [1925].
- Elias N. (1991), « Les transformations de l'équilibre nous-je », *La société des individus*, Paris, Fayard, pp. 205-301.
- Fassin D. (2000), « La supplique. Stratégies rhétoriques et constructions identitaires dans les demandes d'aide d'urgence », *Annales. Histoire, Sciences sociales*, 5, pp. 955-981.
- Fassin D. (dir.) (2004), *Des maux indicibles. Sociologie des lieux d'écoute*, Paris, La Découverte.
- Granovetter M. (2000), « La force des liens faibles », *Le marché autrement*, Paris, Desclée de Brouwer, pp. 45-73.
- Hoggart R. (1970), *La culture du pauvre*, Paris, Minuit, [1959].
- Lepoutre D. (1997), *Cœur de banlieue*, Paris, Odile Jacob.
- Marlière É. (2003), « Dispositifs de discipline et logiques de résistance. L'intervention sociale vue par les jeunes d'une cité de Genevilliers », *Le passant ordinaire*, n° 44, avril-juin.
- Masclat O. (2001), « Mission impossible. Ethnographie d'un club de jeunes », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 136-137, mars, pp. 62-69.
- Mauger G. et Fossé-Poliak C. (1983), « Les loubards », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 50, novembre, pp. 49-67.
- Rosenthal R. et Jacobson L. (1971), *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman, [1969].
- Sayad A. (1991), « Les enfants illégitimes », *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*, Bruxelles, De Boeck.
- Schwartz O. (1998), *La notion de « classes populaires »*, Habilitation à diriger des recherches en sociologie, université de Versailles – Saint-Quentin-en-Yvelines.
- Willis P. (1978), « L'école des ouvriers », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 24, novembre, pp. 50-61.

Résumé

Le pouvoir des mots : à propos de l'encadrement socio-éducatif des jeunes « sans avenir »

Par Isabelle Coutant

Une enquête ethnographique sur un dispositif d'insertion de la Protection Judiciaire de la Jeunesse nous permet d'étudier les rapports entre les jeunes et les intervenants chargés de leur « conversion ». À quelles conditions ces jeunes « difficiles et sans avenir » adhèrent-ils aux injonctions qui leur sont faites ? Que retirent-ils de la relation socio-éducatif ? Comme l'adhésion au message transmis suppose que l'autorité morale de l'interlocuteur soit reconnue, nous repérons d'abord les conditions de la croyance dans cette autorité. Ensuite, nous émettons l'hypothèse que, pour les jeunes rencontrés, la mise en mots de leur histoire participe d'une construction de soi, prélude à une autonomisation. La confrontation à de nouvelles normes relationnelles leur permet enfin d'acquérir des « compétences interactionnelles » à l'origine d'une socialisation douce dans de nouveaux univers de référence. L'autonomisation dépend des ressources dont disposent ces jeunes ; pour les plus démunis, la relation socio-éducatif peut fonctionner comme un capital social susceptible d'infléchir les trajectoires.

Mots Clés

Animateur socioculturel, autonomie professionnelle, bnf – bas niveau de qualification, compétence relationnelle, encadrement, insertion professionnelle, jeune, relation humaine.

Classification *Journal of Economic Literature* : J 24