

LES CAHIERS
D'ETUDES
DU C.U.E.E.P

**Violence des jeunes :
Violences faites aux jeunes**

Coordination :

Agathe HAUDIQUET, Eric MARTEAU,
Christophe NIEWIADOMSKI

Juin
2007

U.S.T.L.
C.U.E.E.P.

N° 60-61

LES CAHIERS D'ETUDES DU CUEEP

Membres fondateurs

Joseph Losfeld
Paul Demunter

Comité de Direction

les Membres fondateurs
le Directeur du **CUEEP-USTL**
le Directeur du Laboratoire TRIGONE
le Secrétaire de Rédaction

Directeur de la Publication

Le Directeur du **CUEEP-USTL**

Comité de Lecture

| | | | |
|--------------|--------------|-------------|-----------|
| P. Astier | D. Delache | D. Poisson | P. Roquet |
| E. Charlon | J.N. Demol | G. Leclercq | |
| J. Clénet | A. Derycke | V. Leclercq | |
| C. D'Halluin | D. Forestier | M. Mébarki | |

Secrétaire de Rédaction

Jean-Noël Demol

Conception, Gestion et Diffusion

Jean-Noël Demol
Anne Dourlens
Nathalie Masclef

Commande et courrier à adresser à :

Mme Anne Dourlens
Cahiers d'Etudes du CUEEP
9-11 rue Auguste Angellier
59046 LILLE CEDEX

Tél. : 03 20 58 14 29 - Fax : 03 20 58 93 87
e-mail : anne.dourlens@univ-lille1.fr

N° ISSN : 0999-8659
Editeur : CUEEP, 11 rue Angellier - 59046 Lille Cedex



LES CAHIERS
D'ETUDES
DU C.U.E.E.P

**Violence des jeunes :
Violences faites aux jeunes**

Coordination :

Agathe HAUDIQUET, Eric MARTEAU ,
Christophe NIEWIADOMSKI

Juin
2007

U.S.T.L.
C.U.E.E.P.

N° 60-61

SOMMAIRE

| | |
|--|-------|
| INTRODUCTION GENERALE | p. 3 |
| 1^{ère} PARTIE : "CONTEXTE SECURITAIRE", TRAJECTOIRES INDIVUDELLES ET RESPONSABILITE JURIDIQUE | p. 9 |
| • Le travail social à l'épreuve du sécuritaire : enjeux de déqualification - Eric Marteau..... | p. 11 |
| • Quel horizon d'attente pour les jeunes habitants des quartiers dits "sensibles" ? Récit biographique d'un jeune de banlieue - Christophe Niewiadomski..... | p. 39 |
| • Responsabilisation juridique : les jeunes , des sujets de droit à part entière ? - Agathe Haudiquet | p. 61 |
| 2^{ème} PARTIE : VIOLENCES ET INSTITUTIONS | p. 77 |
| • Jeunes et institutions : la violence des décalages. Comment réduire le décalage entre les jeunes et les institutions - Rémi Casanova | p. 79 |
| • Violences en institution et violences institutionnelles : l'éthique et la formation interrogées - Pascale Lefranc | p.103 |
| 3^{ème} PARTIE : "LE RAPPORT A L'ECOLE" | p.125 |
| • Ecoles et violences aujourd'hui - Cécile Carra, Daniel Faggianelli | p.127 |
| • Faire et se faire violence à l'école : regards croisés sur la scolarisation des Tsiganes en France - Delphine Bruggeman | p.145 |
| 4^{ème} PARTIE : FRACTURE SOCIALE ET EXCLUSION | p.163 |
| • Violences urbaines, violences sociétales. Sociologie des émeutes en France - Emmanuel Jovelin | p.165 |
| • Violences faites aux jeunes : le cas des jeunes sans domicile fixe dans le Nord Pas-de-Calais - Anne-Françoise Dequiré | p.187 |
| CONCLUSION GENERALE | p.213 |
| LIVRES REÇUS | p.221 |

Ce numéro des Cahiers d'Etudes du CUEEP a été coordonné par

- Agathe HAUDIQUET,
Juriste, Maître de Conférences en Sciences de l'Education,
Université de Lille 1, Laboratoire Trigone
- Eric MARTEAU,
Educateur Spécialisé,
Formateur à l'Ecole d'Educateurs Spécialisés de Lille,
Collaborateur du Laboratoire Profeor, Université de Lille 3
- Christophe NIEWIADOMSKI,
Maître de Conférences en Sciences de l'Education,
Université de Lille 3, Laboratoire Proféor

Ont également apporté leur contribution à cette publication :

- Delphine BRUGGEMAN,
Maître de Conférences en Sciences de l'Education,
Université de Lille 3, Laboratoire Proféor EA 2261
- Cécile CARRA,
Maître de Conférences à l'IUFM Nord/Pas-de-Calais,
Membre du Laboratoire CESDIP
- Rémi CASANOVA,
Maître de Conférences en Sciences de l'Education,
Université Lille 3, Equipe d'accueil Proféor
- Anne-Françoise DEQUIRE,
Docteur en Sciences de l'Education,
Institut Social Lille Vauban/ Université Catholique de Lille,
Membre du laboratoire Proféor EA2261
- Daniel FAGGIANELLI,
Sociologue et formateur à l'IRTS de Franche-Comté
- Emmanuel JOVELIN,
Maître de conférences en sociologie,
Directeur adjoint Recherches et Développement international,
Responsable du Groupe d'Etudes et de Recherches en Travail social des
Masters 2 développement Social Urbain et du travail social en Europe à
l'Institut Social Lille Vauban, Université catholique de Lille
- Pascale LEFRANC,
Educatrice spécialisée, Maître de formation à l'IUT B. de Lille 3,
Collaboratrice du Laboratoire Proféor, Sciences de l'Education, Université de Lille 3

INTRODUCTION GENERALE

Plus d'un an après la "crise des banlieues de novembre 2005" et quelques mois seulement après les événements violents de la fin 2006 qui ont une nouvelle fois impliqués des jeunes pour des actes délictueux dont la presse s'est largement fait l'écho, cette publication reprend et prolonge les actes d'une journée d'études¹ au cours de laquelle des professionnels du travail social et des universitaires s'étaient collectivement interrogés sur ces phénomènes. A l'initiative de l'EES, associée à l'UFR des Sciences de l'Education de l'université de Lille 3 et au CUEEP de l'université de Lille 1, les 300 participants qui ont assisté à cette journée ont, à partir des conférences plénières et des débats proposés, tenté d'élaborer un questionnement interrogeant le sens commun médiatique et politique en se dotant de quelques clés de lectures possibles des violences produites et /ou subies par certains jeunes ou groupes de jeunes.

De nouvelles contributions viennent ici enrichir les travaux présentés au cours de cette journée d'études sur un principe identique à celui qui avait fait le succès de cette rencontre : proposer une approche plurielle de la question "**Violence des jeunes : Violences faites aux jeunes ?**"

La formulation adoptée ici, tout à fait intentionnelle, apparaîtra peut être malvenue voire même tout à fait provocatrice si l'on s'en tient à une lecture hâtive des événements qui ont récemment touché l'intégrité physique et morale d'usagers des transports publics et des personnes chargées d'assurer la sécurité de leurs concitoyens.² Si ces faits sont bien évidemment inacceptables, ils ne doivent pour autant pas faire obstacle à la tentative d'analyse de ces phénomènes. Ainsi, poser une question, c'est, à notre sens, vouloir s'ouvrir au doute et frayer le chemin de possibles lectures critiques. Nous employons donc à dessein l'utilisation du pluriel dans la formule "violences faites aux jeunes" en raison même de l'importance des difficultés auxquelles certains d'entre eux se trouvent aujourd'hui douloureusement confrontés du fait de leurs conditions sociales d'existence (précarité sociale et

¹ Lundi 16 janvier 2006 "Violence des jeunes : Violences faites aux jeunes ? Quelles clés pour en comprendre les enjeux ?" Amphi 1, 9 rue A. Angellier, LILLE.

² Drame du bus de Marseille fin octobre 2006 où une jeune étudiante s'est trouvée grièvement brûlée au visage et au thorax, climat de plus en plus tendu avec les représentants des institutions publiques (violences directes à l'égard de fonctionnaires de police, jets de projectiles sur des véhicules de pompiers, des autobus, etc.)

familiale, discriminations ethniques et résidentielles, complexification des modalités de construction identitaire, horizon d'attente incertain... l'ensemble se manifestant sur fond de "désenchantement du monde.") Ces phénomènes renvoient ainsi à des violences réelles, symboliques ou fantasmées que l'on se propose d'étudier afin de mieux comprendre la production en retour de "la violence" au singulier et au sens générique du terme chez les jeunes aujourd'hui. Ainsi, poser cette question en ces termes, c'est refuser d'emblée de reprendre à notre compte un certain vocabulaire qui véhicule dans son sillage des amalgames qu'il convient de soigneusement interroger : *banlieues-immigration-jeunes-violences ; islamisme-terrorisme, etc.* et des métaphores guerrières : *violences-guérilla urbaine-reconquête du territoire,...*³. Rompre avec le lexique de la "crise" et de "l'explosion" c'est déjà suspecter que "l'urgence" (accompagnée de l'état du même nom) et "le nettoyage au kärcher",⁴ nous entraînent à débattre déjà de pseudo-solutions sans même avoir tenté d'identifier, d'objectiver et d'analyser les problèmes...

Il n'empêche que l'intitulé que nous avons retenu doit, à son tour, être soumis au même examen critique de sorte d'éviter l'écueil d'un angélisme naïf qui viendrait occulter l'analyse critique des problèmes soulevés par l'évolution de nos sociétés. Il serait absurde et particulièrement dangereux de dénier la responsabilité personnelle des acteurs sociaux qui se livrent à des violences, même si ces dernières trouvent sans doute pour partie leurs racines dans des processus qui débordent la seule dimension individuelle. Par ailleurs, si les problèmes de violences individuelles ou collectives ne sont pas chose nouvelle, il reste que ces phénomènes figurent aujourd'hui au premier rang des thématiques étudiées par les sciences humaines.⁵ En outre, ces préoccupations sont également familières aux travailleurs sociaux et, plus largement, aux agents et aux institutions éducatives.⁶ Sans aucune prétention à l'exhaustivité, nous avons souhaité apporter ici quelques éclairages afin de nuancer les images catastrophistes et inquiétantes qui émaillent le discours

³ On relira avec intérêt *Mise en images d'une banlieue ordinaire* du regretté Christian BACHMANN et Luc BASIER, Paris, Syros, 1989. 140 p. qui mettait en évidence, il y a 15 ans, la métaphore de la Maladie. C'est peut être celle de la guerre qui est en passe de lui succéder.

⁴ De l'incarcération des "sauvageons" (CHEVENEMENT J.-P.) au nettoyage de la "racaille" (SARKOZY N.) le plan de communication semble identique : stigmatiser une jeunesse envisagée comme inéducable.

⁵ Des disciplines telles que l'histoire, la philosophie, la sociologie, la psychosociologie, l'anthropologie, les sciences politiques... mènent régulièrement des enquêtes sur ces questions.

⁶ A titre illustratif on consultera "*professionnels victimes de violences : que faire ?*" in Lien Social n°780 - 12 janvier 2006.

social depuis une quinzaine d'années. Dans un article fameux "*la jeunesse n'est d'un mot*"⁷, Pierre Bourdieu nous mettait déjà en garde sur la polysémie du terme. Sans entrer dans la complexité des débats sociologiques en la matière, nous avons souhaité ré interroger les manifestations de la violence dans le processus d'adolescence. Enfin, notre formulation a voulu rendre compte du balancement historique de la société française entre deux types de représentations sociales de sa jeunesse, et peut être surtout de sa jeunesse issue des milieux populaires : d'un côté *une jeunesse et/ou une enfance en danger*⁸, c'est-à-dire une jeunesse victime de ses conditions d'éducation au sein de classes laborieuses ; de l'autre *une jeunesse dangereuse*, au seuil de la délinquance, mobilisée dans la déviance. Dans le premier cas, la jeunesse, jugée éduicable, doit être assistée en vue de sa protection et de son inscription dans la société. Dans le second cas, la jeunesse, jugée anomique, doit être réprimée et sanctionnée afin de protéger cette même société mise en danger par la délinquance et le risque d'émeutes.⁹

Par ailleurs, ces représentations semblent s'articuler aujourd'hui avec la transformation d'une représentation plus ancienne encore : celle de la *pauvreté* dans l'imaginaire républicain. À la fin du 19^{ème} siècle, la république se dote d'un principe sur lequel l'éducation spécialisée et le travail social peuvent politiquement fonder leurs interventions : "*le pauvre est une victime avant d'être un coupable*"¹⁰, et c'est à ce titre que la nation a le devoir sacré de l'assister... Qu'en est-il aujourd'hui de cette perspective humaniste ? Il est possible que se déploie actuellement une représentation quasi inversée vis-à-vis des pauvres et des populations en situation de précarité : ces derniers seraient finalement coupables avant d'être victimes... L'on sait que les groupes sociaux les plus précaires ne disposent généralement pas de la capacité politique et médiatique de s'opposer à cette représentation. En outre, ils feraient parfois les frais de cette criminalisation de la misère et de la précarité, et en seraient finalement la cible : SDF, immigrés, chômeurs, familles paupérisées, et bien évidemment les jeunes de milieux populaires... Dans un tel contexte, on assiste alors à l'effacement des perspectives de prévention et d'éducation des jeunes susceptibles de devenir des "*émeutiers*", au profit de politiques et de dispositifs sécuritaires et répressifs. Ces phénomènes ne manquent bien évidemment pas d'inquiéter les professionnels de l'éducation et du travail social.

7 In "*Question de sociologie*", Paris, Ed. de Minuit, 1984, 277 p.

8 Les articles 375 et suivant du Code civil consacrent le terme de mineur *en danger*.

9 Ce balancement entre aide et contrôle, répression et éducation s'incarne dans la célèbre Ordonnance de 1945 qui balise les champs de l'actuelle Protection Judiciaire de la Jeunesse et du traitement de la délinquance des mineurs.

10 Cf. Colette BEC in "*Assistance et république*", Paris, Ed. de l'Atelier, 1994, 254 p.

Une fois encore, il ne s'agit évidemment pas d'exonérer les individus de leur responsabilité pénale, mais bien de tenter de repérer, en amont des situations de violence des jeunes, quelques uns des mécanismes qui les assignent et les relèguent dans les marges. Or, celles-ci peuvent contribuer à la production de violences symboliques ou matérielles à l'encontre des jeunes, et déclencher en retour des violences destructrices et /ou autodestructrices¹¹. Pour illustrer ces préoccupations, nous avons choisi de structurer ce numéro des cahiers du CUEEP en quatre parties :

- La première cherche à rendre compte de l'évolution du contexte social et économique de nos sociétés post-industrielles, des trajectoires identitaires et de la responsabilité juridique des jeunes. L'article d'Eric Marteau interroge ainsi les conséquences du développement d'un climat politico-médiatique "sécuritaire" sur le devenir du travail social et ses possibles effets en matière de déqualification professionnelle des agents éducatifs. La contribution de Christophe Niewiadomski, dans une perspective plus clinique, aborde l'analyse du récit de vie d'un jeune adulte issu des banlieues dites "sensibles" en tentant de montrer combien la position subjective des individus et les événements biographiques qui marquent leurs trajectoires jouent un rôle essentiel pour contourner les effets d'une hypothétique et stigmatisante "causalité de destin". Enfin, le texte d'Agathe Haudiquet, qui conclut cette première partie, précise le contexte d'évolution de la responsabilité juridique au regard du développement d'une violence économique et sociale à laquelle vient désormais s'adjoindre une violence juridique qui témoigne de l'abaissement du seuil de tolérance social face à un supposé "péril jeune".
- La deuxième partie de ce cahier thématique s'organise autour du rapport entre violences et institutions. Le texte de Rémi Casanova, s'appuyant sur l'analyse très fine des situations de décalage entre les désirs et les aspirations des jeunes et les missions des institutions qui les accueillent, montre que ces "décalages" ne peuvent être envisagés de manière univoque. Ceux-ci peuvent en effet induire des "rencontres ratées" entre acteurs et institutions, contribuant ainsi à pérenniser parfois durablement des fonctionnements délétères, mais recèlent également, pour autant qu'ils puissent être pensés dans une

¹¹ Maryse ESTERLE-HEDIBEL, par exemple, analyse très finement des trajectoires de décrochage scolaire et d'entrée dans la délinquance de jeunes roubaisiens scolairement humiliés dans un article passionnant "Arrêt de scolarité et délinquance" in *Trajectoire de déviance juvénile. Les éclairages de la recherche qualitative*, Sainte-Foy, Ed. Presse de l'Université du Québec, 2005, 215 p.

perspective inspirée de la pédagogie institutionnelle, des potentialités beaucoup plus constructives. L'auteur montre ainsi que "*si nul n'est sans responsabilité, nul n'est également sans ressources*" et que celles-ci peuvent être utilement mobilisées au service des usagers et participer au bon fonctionnement des institutions. Dans une optique un peu différente, le texte de Pascale Lefranc propose au lecteur une réflexion inspirée de sa pratique de formatrice dans un institut de formation aux carrières sociales. Revendiquant une salubre capacité d'indignation qui trouve son origine dans l'écoute attentive d'étudiants confrontés à des situations de violences institutionnelles, celle-ci livre une réflexion interrogeant de manière à la fois théorique et pratique le domaine de l'éthique et de la déontologie professionnelle tant au niveau des institutions éducatives que dans la formation des futurs professionnels de l'action sociale.

- La troisième partie de ce travail collectif questionne la problématique du rapport à l'école. Le texte de Cécile Carra et de Daniel Faggianelli fournit au lecteur une appréhension très argumentée des phénomènes de violence en milieu scolaire au travers des résultats que font apparaître les enquêtes de victimation. Celles-ci, en permettant de saisir les actes de violence sans dissocier acte, perception et vécu, montrent toute l'importance à accorder aux microviolences répétées sur le climat au sein de l'école. Fortement corrélée à la question des inégalités sociales, la violence se trouverait ainsi "importée" par des phénomènes extérieurs, alors même que son fonctionnement reliait ces disparités sociales à l'interne au travers des inégalités territoriales influant sur les conditions d'enseignement. Néanmoins, l'importance de la variable "climat d'école", montre que des réponses pédagogiques peuvent être trouvées en favorisant des pratiques professionnelles privilégiant un souci d'éducabilité et un principe de justice dans le rapport aux élèves, à leur travail et à leur comportement. Dans sa contribution, Delphine Bruggeman, évoque pour sa part le rapport à l'école d'une population souvent méconnue et dont l'histoire est fondamentalement marquée par la stigmatisation culturelle et sociale : les populations tziganes. Elle montre ainsi combien la négation de la spécificité de l'éducation familiale des jeunes tziganes dans l'univers de l'école les confronte à une violence symbolique qui affermit le caractère contraignant et coercitif de l'institution scolaire, renforçant du même coup le sentiment d'arbitraire à l'égard de ces jeunes et de leurs familles.

- La quatrième et dernière partie de ce numéro interroge la notion de "fracture sociale" et d'exclusion à partir de deux contributions. Dans la première, Emmanuel Jovelin nous livre une réflexion sociologique à propos des émeutes de novembre 2005 en soulignant l'impérieuse nécessité de prendre en considération la dimension politique de ces événements pour mieux en comprendre le sens. Dans la seconde, Anne Françoise Dequiré expose les résultats d'une recherche menée auprès de jeunes sans domicile fixe dans le Nord Pas-de-Calais. Ici encore, elle souligne l'importance des phénomènes de violence que subissent ces jeunes, mais insiste par ailleurs sur la souffrance et le sentiment d'impuissance des professionnels qui se trouvent amenés à rencontrer et à accompagner ces populations.

Nous voudrions enfin, au travers de cette publication, contribuer à dialoguer avec les agents éducatifs régulièrement confrontés à ces mécanismes complexes : enseignants, travailleurs sociaux, formateurs d'adultes... L'incidence éducative de leurs convictions et de leurs valeurs, la richesse de leurs expériences et de leurs connaissances, méritent d'être diffusées au delà du cercle restreint de "l'entre-soi professionnel" car finalement *"il suffit d'entendre tous ceux qui travaillent vraiment dans ces "banlieues" , travailleurs sociaux , responsables d'ANPE , directeurs d'agences de travail intérimaires pour découvrir que les solutions ne se trouvent pas dans les "banlieues" elles-mêmes, tout simplement parce que les causes des problèmes ne sont pas dans les cités, mais ailleurs , souvent au cœur même de l'Etat."*¹².

¹² CHAMPAGNE P., 1993, in *La misère du monde*, 948 p., Paris, Seuil, p. 269.

PREMIERE PARTIE :

**"CONTEXTE "SECURITAIRE", TRAJECTOIRES
INDIVIDUELLES ET RESPONSABILITE JURIDIQUE"**

LE TRAVAIL SOCIAL A L'EPREUVE DU SECURITAIRE : ENJEUX DE DEQUALIFICATION ?

Éric MARTEAU

INTRODUCTION

L'origine de cet article remonte aux prémices de la campagne des présidentielles françaises, en 2001¹³. A l'époque, la montée en puissance du discours sur l'insécurité m'avait choqué. Au hasard des rencontres professionnelles et militantes j'avais cherché à décoder avec des collègues de terrain, de la formation et /ou de l'université ce qui se passait là, sous nos yeux, qui semblait nous concerner au plus haut point, et était accueilli paradoxalement dans une sorte d'indifférence générale par les travailleurs sociaux. A quoi assistions nous ?

De larges fractions de la jeunesse française : les jeunes habitants des banlieues, les jeunes issus de l'immigration, les jeunes de confession musulmane, les jeunes rencontrés de près ou de loin, avec ou sans mandat judiciaire par des éducateurs, les jeunes des collèges et des lycées des banlieues, bref, toute une jeunesse populaire était mise en procès, stigmatisée, condamnée comme responsable de l'insécurité. Face à cette jeunesse "dangereuse" s'imposait l'idée d'une répression "civilisatrice", sans concession. Dans le même temps, insidieusement la plupart du temps, les "éducateurs", professionnels ou non (instituteurs, parents, éducateurs spécialisés, professeurs, assistantes sociales, militants de l'éducation populaire, formateurs d'insertion, etc.) étaient soupçonnés d'un angélisme corrupteur, d'une connivence laxiste avec cette jeunesse "dangereuse".

Les élections se sont achevées avec un résultat prévisible¹⁴ : le discours sécuritaire s'étant renforcé consensuellement, il a ensuite trouvé sa

¹³ Je remercie la revue CONTRADICTIONS qui m'a permis de puiser dans un édito et un article que j'avais commis en coordonnant les N°101 et 107, tome I et II de "TRAVAIL SOCIAL ET NEOLIBERALISME".

¹⁴ La présence au second tour du candidat du parti d'extrême droite ("Front national"), la victoire "écrasante" au second tour du candidat de droite (CHIRAC J.), bénéficiant d'un large report des voix de l'électorat de gauche, n'ont sans doute fait qu'ajouter à la légitimité du discours sécuritaire.

concrétisation dans une politique et des pratiques placées au cœur de l'action gouvernementale.

En novembre 2005, des "violences urbaines" se multipliaient sur le territoire français après la mort de deux jeunes poursuivis par la police. De nouveau le discours sécuritaire fut largement dominant. Le travail éducatif de prévention et celui de la justice des mineurs furent alors dénoncés comme ayant définitivement failli...¹⁵. Au point qu'on a pu se demander si l'éducation spécialisée et la protection judiciaire de la jeunesse, et par delà l'ensemble du travail social, n'en seraient pas réduits à devenir la caution humanitaire d'un Etat et de collectivités locales désormais entièrement acquis aux thèses et aux pratiques sécuritaires...

Il me semble que cette question mérite d'être posée. Pas nécessairement parce qu'elle relèverait d'un "*cauchemar corporatiste*" comme me l'a aimablement suggéré un éducateur en formation, mais plutôt parce qu'il est très probable que la politique sécuritaire entre en concurrence, plus ou moins fortement, avec le travail social dans ce que Michel CHAUVIERE nomme "*le traitement social de la question sociale*"¹⁶. Je voudrais donc ici me risquer à examiner les rapports qu'entretiennent, et pourraient entretenir, le travail social et le sécuritaire, en faisant l'hypothèse que la montée en puissance du second risque de déqualifier le premier...

Pour cela on reviendra dans une première partie, sur la place accordée au discours sur l'insécurité en période électorale et le déploiement de la politique sécuritaire qui l'a suivi.

Dans la seconde partie de ce texte, on cherchera ensuite à mesurer l'impact de ce discours et de la politique sécuritaire sur la qualification du travail social et de ses agents. C'est la fonction politique du sécuritaire, en concurrence avec celle du travail social, qu'il nous faudra enfin examiner dans la troisième partie de notre propos.

Enfin, nous tenterons de repérer les enjeux et stratégies possibles face à la sécuritarisation du travail social...

¹⁵ Au premier rang de ces détracteurs le ministre de l'intérieur, il récidivera fin 2006 en critiquant ouvertement le travail des magistrats du tribunal pour enfant de BOBIGNY. Cf. *LE FIGARO.fr* du 21/11/2006.

¹⁶ CHAUVIERE M., 2004, *Le travail social dans l'action publique, sociologie d'une qualification controversée*, Paris, Dunod

1. DISCOURS SUR L'INSECURITE ET POLITIQUE SECURITAIRE

1.1. *L'insécurité au centre des débats électoraux...*

A l'occasion des dernières campagnes électorales françaises, l'essentiel de ce qui était présenté aux électeurs dans le débat politique a été quasi saturé par un seul thème : l'insécurité. Cette position hégémonique, qui a renvoyé au second plan les questions sociales, écologiques, économiques, ne nous semble pas avoir découlé pour autant du résultat d'un processus démocratique. L'insécurité a en effet été décrétée thème majeur du débat électoral par les deux principaux candidats lors des dernières élections présidentielles. Et bien avant que le "débat" ne s'engage réellement, l'insécurité était placée au centre de leur campagne. Ce consensus initial a trouvé son prolongement dans ce qu'on hésite ici à qualifier de "débat" tant les programmes en matière de "lutte contre l'insécurité" ou "de rétablissement de la sécurité" étaient semblables : abandon ou forte restriction des actions de prévention, ré-articulation territorialisée des différentes forces de l'ordre et redéploiement visant à mieux répondre aux besoins locaux de sécurité, développement de dispositifs décentralisés de concertation et de coordination des "acteurs" concernés par les questions de sécurité (type contrat locaux de sécurité), réforme de l'ordonnance de 45 sur la justice des mineurs délinquants définitivement jugée obsolète, sévérité accrue pour les auteurs de petits délits nourrissant le sentiment d'insécurité (vols, dégradations) et criminalisation de certaines "incivilités" et de certains comportements (présence de groupes de jeunes dans les halls d'immeubles, mendicité...).

En bref, une panoplie sécuritaire avec affichage d'une volonté répressive autour du slogan de la " tolérance 0".

Ce n'est certes pas la première fois que l'insécurité occupe une bonne place dans l'espace politique français, et pour ne faire référence qu'à la V^{ème} République, la fin des années 70 avait déjà connu une exploitation politicienne de la thématique sécuritaire¹⁷. A l'époque, ni la classe politique, ni l'opinion publique, n'avaient vu s'établir un tel consensus. Au contraire, la polarisation classique droite/gauche alimentait des points de vue différenciés dont témoignaient les débats parlementaires, la presse et finalement la rue¹⁸.

17 On se souvient de la loi " sécurité liberté " de PEYREFITTE et des projets GAMIN et ODASS destinés au fichage des enfants et des familles considérées "dangereuses".

18 Pour une lecture critique du traitement politique de la question de la sécurité ces vingt dernières années lire REY H., *La sécurité dans le débat politique* in MUCHIELLI L., ROBERT P., 2002, *Crime et sécurité, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte.

Cette fois, rien de tel, pas de clivage bipolaire, ni dans l'analyse des phénomènes d'insécurité ni dans les mesures à prendre pour y remédier, pas de critiques des discours des adversaires, ni de positions visant à s'éloigner de la thèse sécuritaire¹⁹. En toile de fond, la majeure partie de la presse écrite semblait acquise ou ralliée au consensus²⁰, et les médias audiovisuels, en miroir des discours électoraux, ont exploité plusieurs faits divers. Ainsi, c'est sans rencontrer d'obstacles dans le jeu des complicités entre la classe politique et les médias, que le discours sécuritaire s'est déployé, installé, au point d'évincer quasiment tout autre discours alternatif. Celui-ci s'est radicalisé sans résistance (on pourrait ici prendre en exemple les propositions à l'époque de la restauration des "centres fermés de placement des délinquants mineurs" sur lesquelles droite et gauche finissaient par converger). Seule une minorité de citoyens ont protesté : quelques intellectuels et quelques professionnels et militants. En ce qui concerne les travailleurs sociaux, et plus particulièrement les assistantes sociales et les éducateurs spécialisés qui sont directement concernés par l'évolution de la justice des mineurs²¹, le discours sécuritaire a d'abord été accueilli dans un silence relatif. Les voix syndicales, celles des salariés, des employeurs, des associations de professionnels, des fédérations d'établissement, des centres de formation, qui se sont exprimées ont été peu nombreuses, et rarement franchement critiques. Fin 2002, le débat critique peinait à se développer, même si les interpellations externes au secteur social (celles des magistrats pour enfants, celles de certains sociologues par exemple) plaidaient pour qu'il s'amorce²².

1.2. Le déploiement du sécuritaire

C'est au cours de l'été 2002 que l'on assistera au passage du discours sécuritaire aux premières concrétisations de la politique sécuritaire. La période estivale étant peu propice aux mouvements sociaux, les premières mesures ont

19 A l'exception du candidat à la présidentielle des Verts, puis plus tardivement de la LCR, le consensus initial a remarquablement tenu tout au long de la campagne jusqu'au premier tour des présidentielles. Et la présence d'un candidat d'extrême droite au second tour peut être attribuée, pour partie, à la banalisation de la thèse sécuritaire.

20 Une certaine prudence s'impose ici, des travaux récents ont par exemple montré qu'il était utile de distinguer les papiers des "chroniqueurs" ou des "éditorialistes", en premières pages, des reportages souvent moins consensuels des "journalistes spécialisés"...

21 "La justice du mineurs – haut lieu de l'exercice du travail social figure comme un lieu d'observation privilégié des transformations qui l'affectent" souligne Anne WYVEKENS in *Revue Esprit*, A quoi sert le social ?, mars avril 1998.

22 L'actuel ministre de l'intérieur les désigne ironiquement comme des "droits de l'homme".

été prises et ont commencé à s'appliquer²³ sans rencontrer d'opposition manifeste. Ces dernières années, un ensemble de textes législatifs en matière de justice et de police a peu à peu concouru au déploiement d'un arsenal sécuritaire. Sans entrer dans le détail des différentes réformes ou tentatives de réforme, on peut en relever quelques caractéristiques majeures :

- Un renforcement général des pouvoirs de la police (opérations de fouille, de contrôle, de garde à vue etc.) parfois dénoncé comme une atteinte aux libertés fondamentales.
- Un durcissement des sanctions à l'égard des citoyens fournissant de l'aide à certaines catégories de "délinquants" (asile aux sans-papiers et aux clandestins par exemple).
- Un mouvement de (re) criminalisation de certains comportements (mendicité sur la voie publique, "racolage" passif, stationnement collectif dans certains lieux, etc.) parfois analysé comme une criminalisation de la misère et des incivilités.
- Une attention plus soutenue portée à la victime (services d'assistance spécifique dans les commissariats).
- Un effacement progressif des spécificités du régime de la justice des mineurs (alourdissement des peines, abaissement des seuils d'âge, etc.).
- Un traitement pénal plus sévère à l'encontre des récidivistes ...
- La création d'un fichier judiciaire permanent des délinquants sexuels.

A l'échelon local, des préfets, des maires, des commissaires de police ont tenté des expérimentations visant la réduction de l'insécurité : construction de murs et de grilles de clôture entre des quartiers, enrôlement de "citoyens relais", couvre-feux pour les mineurs, interdiction de certains lieux publics aux SDF. Sans doute quelques événements ont-ils fourni prétexte à conforter et accélérer le déploiement du projet sécuritaire (les menaces terroristes, les événements

²³ La loi d'orientation et de programmation de la justice, dite loi PERBEN 1, votée le 3 août 2002 associe un arsenal juridique extrêmement répressif qui modifie profondément la justice des mineurs et l'ordonnance de 45 : détention provisoire étendue aux mineurs de 13 à 16 ans, centre éducatif fermé, suppression des allocations familiales pour les parents d'un mineur placé, délit d'outrage à enseignant puni de 6 mois d'incarcération, responsabilité pénale ramenée à 10 ans, création de juges de proximité non professionnels, etc.

émeutiers de novembre 2005, les affaires criminelles de récidive, etc.). A l'exception notable du projet de "prévention de la délinquance" plusieurs fois repoussé sous la pression manifestante des travailleurs sociaux et le refus de nombreux élus municipaux de se voir transférer des pouvoirs de police, la plupart de ces réformes ne rencontrera qu'une faible opposition dans l'opinion publique, l'habileté politicienne consistant précisément à satisfaire un besoin de sécurité en jouant tantôt le renchérissement de la demande, tantôt celui de l'offre.

2. DISCOURS ET PROJET SECURITAIRE : LA DEQUALIFICATION DU TRAVAIL SOCIAL ET SA DESTABILISATION ?

Le discours sécuritaire a pu facilement proliférer parce que son postulat n'a quasiment jamais été critiqué. Au point de départ du raisonnement, l'insécurité est expliquée par l'augmentation sans précédent de la délinquance, notamment de la délinquance des jeunes et plus encore celle des mineurs²⁴; augmentation qui viendrait signer l'échec d'une politique et d'une pratique : la **prévention**. Partant de là, l'échec de la prévention de la délinquance nécessite le recours privilégié à la **répression**.

Dans cette optique le procès de la prévention pourrait être un puissant levier de déstabilisation du travail social :

- A un premier niveau c'est tout le travail éducatif auprès des mineurs qui est évidemment menacé d'effondrement.
- Par un effet de propagation, c'est ensuite, à un second niveau, l'ensemble des politiques de prévention et une large partie du travail social qui s'en trouvent fortement affaiblis.
- Et finalement c'est tout l'édifice de l'État Éducateur qui vacille, ébranlé jusque dans ses fondations par l'escamotage de la question éducative. C'est ce que l'on va tenter d'argumenter dans les pages qui suivent.

²⁴ Auquel il convient d'ajouter une soi-disant "surreprésentation" des mineurs d'origine étrangère.

2.1. Le procès de la prévention : le travail éducatif auprès des jeunes serait-il menacé d'effondrement ?

Le procès de la prévention (et du travail éducatif auprès des mineurs dits délinquants ou prédélinquants) est pour les tenants du sécuritaire, un procès sans appel. Il n'y a pas de débat en deçà de l'affirmation de son échec. La réalité que sont censés traduire les chiffres vertigineux de la recrudescence de l'activité délinquante n'est pas discutée²⁵. Condamnée en tant que moyen concret du travail éducatif (ou rééducatif), la prévention est également condamnée en tant que principe d'action et finalement en tant que valeur.

C'est effectivement dans plusieurs registres distincts et combinés que la prévention est mise en procès. Le registre technique et financier d'abord : la prévention serait très coûteuse au regard de résultats improbables. Etant admis que l'augmentation de la délinquance en marque l'inefficacité, le coût en apparaît alors encore plus insupportable pour la collectivité. Le registre moral et philosophique ensuite : la prévention est jugée "déresponsabilisante". L'individu (le jeune) et sa famille ne pourraient se responsabiliser puisqu'ils ne subissent pas de contraintes ou de sanctions qui leur permettraient "concrètement" d'évaluer les effets de leurs actes. Le paradigme sous-jacent est celui d'un acteur délinquant "individualiste" et finalement "rationnel" qui s'engage dans des activités illicites en faisant le calcul de ses gains (ou bénéfiques) possibles et des risques (ou pertes) anticipés. Les risques sont ici ceux de "se faire prendre", de "se faire condamner", etc. Vu sous cet angle, le jeune délinquant évaluerait continuellement les effets que produit son activité et c'est en connaissance de cause qu'il s'engagerait dans un acte illégal. Or, on l'a vu, pour les tenants du sécuritaire, la justice des mineurs est réputée lente et laxiste, elle générerait donc un sentiment d'impunité, d'absence quasi-totale de risque. Face à ce sentiment d'impunité, dont la prévention et le travail éducatif sont les symboles, il s'agit d'opposer très vigoureusement une célérité exemplaire (comparution immédiate), la systématisation des condamnations et un alourdissement des peines. A ces perspectives s'ajoute une présence policière accrue, ostensible (contrôle au faciès) et imprévisible (voiture banalisée). C'est en quelque sorte l'insécurisation du jeune délinquant qui garantirait la sécurisation et l'ordre public.

Avec un tel raisonnement, le discrédit de la prévention est profond. D'inefficace et coûteuse, la prévention devient nuisible : sans responsabilité, l'exercice

25 Cf. par exemple l'article de Cécile PRIEUR "La délinquance des mineurs : l'impossible débat" <http://www.Lemonde.fr>, 06/02/02 ; lire également MARCHAND G., 2002, *Délinquance : Au delà des idées reçues* in *Sciences Humaines* n°127 ; et MUCCHIELLI L., ROBERT P., 2002, *Crime et sécurité. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte.

d'une liberté individuelle est potentiellement menaçante pour celle d'autrui, et finalement pour la société entière²⁶.

Ainsi s'oppose irréductiblement, dans le discours sécuritaire, un couple antinomique : la prévention porteuse du vice de déresponsabilisation et de la dissociation familiale et sociale, et la sanction vertueuse qui non seulement responsabilise mais aussi sécurise, garantissant l'exercice de la liberté dans l'ordre social.

En conséquence, la prévention et son corollaire qu'est le travail éducatif sont déclarés inopérants, voire dangereux, et sont éjectés du champ du traitement de la délinquance juvénile. Et c'est donc tout le pan éducatif, jusqu'alors prédominant dans la justice des mineurs qui est menacé d'effondrement. Les professionnels qui l'exercent, et le résultat de leur travail sont disqualifiés/déqualifiés. On conviendra que le risque d'une telle conception pour l'ensemble du travail social n'est pas mince...

2.2 Répercussions à la périphérie du travail social...

Dans le discours sécuritaire, la présence permanente d'une rhétorique invalidante de la prévention n'affecte pas que le seul champ de l'intervention éducative auprès des jeunes délinquants ou "prédélinquants" comme disent les professionnels. Des effets collatéraux affectent assez largement les politiques et dispositifs qui avaient transformé le paysage du travail social ces vingt dernières années.

On ne reviendra pas ici sur le virage important que la puissance publique avait décrété au début des années 80 en substituant à la notion d'inadaptation celle d'exclusion, en troquant l'impératif d'intégration contre celui d'insertion²⁷. Retenons simplement que les textes qui ont fondé et inspiré jusqu'à la fin des années 90 les grandes orientations des politiques sociales²⁸ comportent tous des recommandations en matière de prévention de la marginalisation des jeunes, et parfois plus spécifiquement de prévention de la délinquance. Les "nouvelles politiques sociales" de la ville, de la lutte contre l'exclusion, du RMI sont directement ou indirectement enrôlées dans une mission de prévention.

²⁶ Dans un registre similaire on voit se développer une critique virulente de l'assistance, de l'indemnisation du chômage, des minimas sociaux, eux aussi taxés de "déresponsabilisants"...

²⁷ Cf. MARTEAU E., 1999, "Les enjeux contemporains de qualification sociale et professionnelle en travail social et en éducation spécialisée" in Travail social et travailleurs sociaux, *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP n° 39-40*, dir. HEDOUX J. CAPELANI C., avril 1999.

²⁸ Rapport SCHWARTZ concernant l'insertion des jeunes ; rapport DUBEDOUT concernant la ville et le développement social et urbain ; rapport BONNEMAISON concernant la délinquance.

A la fin des années quatre-vingt , et plus encore , au cours des années quatre-vingt- dix , le développement au niveau des territoires des dispositifs structurés sur des logiques plus ou moins étrangères à la culture des travailleurs sociaux (partenariat, contractualisation, globalisation, transversalité, territorialisation, évaluation) avait déstabilisé ces derniers²⁹.L'apparition des nouveaux acteurs, bénévoles ou salariés, exerçant de nouveaux métiers (ou supposés tels) avait déclenché des concurrences. Les "mutations du travail social" ont mis à l'épreuve les qualifications des agents. Cette dynamique n'est pas épuisée et l'analyse des effets de l'arrivée récente et massive des "médiateurs sociaux" ; "agents d'ambiance", "correspondants de nuit" et autres "aide-éducateurs" reste à faire. Au delà des concurrences, même si l'on s'efforce rigoureusement de distinguer chacun des "agents éducatifs"³⁰ en champ, secteurs, et sous-secteurs de "l'intervention sociale"³¹, les métiers de l'insertion, du développement social, de l'éducation, de l'éducation spécialisée, de l'aide et de l'assistance, de la médiation, subissaient des difficultés voisines, en intervenant dans des missions voisines³². Et c'est donc l'ensemble des agents de la nébuleuse du travail social qui sont confrontés aux mêmes réalités.

En ouvrant le procès d'une prévention de la délinquance, qui aurait définitivement échoué, c'est par effet collatéral l'ensemble de la prévention sociale et/ ou des préventions spécifiques, comme celle de la toxicomanie ou de la prostitution par exemple, qui se trouvent atteintes et contestées³³.

Que les professionnels du travail social classique (hérité des années 70-80) soient ou non parvenus à endiguer la déqualification de leur professionnalité ou la "décomposition" de leur secteur d'activité, la condamnation de la prévention et de l'éducatif qui se répercute dans l'ensemble du champ, fragilise encore un peu plus le travail social et les travailleurs sociaux. En même temps, elle produit une remise en cause, au moins partielle, des politiques de la ville et des politiques d'insertion. C'est en fin de compte tout le "*travail professionnel du*

29 ION J., 1992, Le travail social à l'épreuve du territoire, Paris, Dunod.

30 HEDOUX J., 2001, Lectures en travail social et en formation d'adultes, *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, n° 45-46.

31 AUTES M., 1999, Les paradoxes du travail social, Paris, Dunod.

32 On a pu parler à ce propos des "cousinages professionnels" susceptibles d'exister et de se développer.

33 Le terme de "prévention" est par ailleurs extrêmement polysémique et le discrédit dont il est frappé aujourd'hui suscite au moins trois questions : Quelle visibilité et quelle lisibilité de leurs actions les travailleurs sociaux ont-ils instauré dans leur travail de prévention ? Quels inventaires, quelles évaluations scientifiquement soutenues et axiologiquement acceptables peuvent-ils tirer aujourd'hui de ces "années de prévention" ? Quels contre-feux peuvent-ils déclencher en réponse aux discours incendiaires sur la prévention ?

social", comme dirait M. CHAUVIERE, qui est concerné par le risque de déqualification ...

2.3 L'escamotage de la question éducative !

L'invalidation de l'idée même de prévention et des moyens matériels qu'elle requiert, risque donc de déstabiliser fortement le travail social et sa périphérie, mettant en cause les qualifications des agents et les dispositifs dans lesquels ils oeuvrent. Il faut cependant insister sur le caractère radical et sans précédent de cette possible déstabilisation. En effet le discours sécuritaire vient contester et contredire le travail social jusque dans ses fondements en procédant à l'escamotage de la Question Educative.

Pour bien comprendre en quoi le discours sécuritaire s'oppose au travail social, il faut revenir un instant sur les principes clefs sur lesquels s'est érigé le travail social et plus spécifiquement ici la protection judiciaire de la jeunesse et l'aide sociale à l'enfance.

Le premier de ces principes qui va permettre que s'élabore une réponse publique à la question sociale est que : *l'individu, dans sa condition miséreuse, est plus victime que coupable*. L'idée révolutionnaire, formulée par la première République, selon laquelle la collectivité nationale avait à l'égard de chacun des citoyens une "dette sacrée" (un secours, une assistance publique) a buté sur une conception purement libérale de l'homme libre et responsable de son destin. Dit autrement, le pauvre est resté longtemps responsable de son état de misère.

Il faut que soit reconnue une inégalité de conditions (présente notamment dans les rapports "salariaux") pour que la puissance publique, sous la III^{ème} République règle sa dette sacrée, invente des droits et des dispositifs correcteurs d'inégalités et dégage un projet politique avec un "*horizon égalitaire*" (pour reprendre une belle expression de C. BEC). A l'œuvre tout au long du XX^{ème} siècle, ce principe (qui sous-tend le RMI) "*permettra d'assurer la survie des victimes du nouvel ordre économique*"³⁴.

En matière de protection de l'enfance dans le courant du XX^{ème} siècle s'imposera progressivement l'idée d'une "enfance en danger" victime (ou risquant de le devenir) des conditions matérielles et/ou morales de son éducation³⁵.

34 BEC C., 1998, *L'Assistance en Démocratie*, Paris, Belin.

35 Cf. BLATIER C., ROBIN M., 2001, *La délinquance des jeunes, la prise en charge judiciaire*, Paris, Ed. ASH. Pour un regard critique sur la notion de danger, lire le rapport de LAMARCHE C; 1991, "Ces familles dites dangereuses " Ed. l'ADSSEAD et Conseil général du Nord.

Aujourd'hui les professionnels de la protection judiciaire et de l'aide sociale ne séparent pas mineurs en danger et mineurs délinquants dans leur compréhension des problématiques et dans l'accompagnement éducatif des jeunes. Comme l'affirme clairement BARANGER.³⁶ : "*Tous les professionnels en charge de mineurs savent bien que cette distinction ne repose sur aucune réalité et qu'il n'y a pas deux catégories d'enfants mais des individus appréhendés à des moments différents de leur histoire: si tous les mineurs en danger ne deviennent pas des délinquants, il est rare que les mineurs délinquants ne soient jamais des mineurs en danger*".

Second principe : *l'enfant est également une victime avant d'être un coupable*. Cette conception, cette approche unitaire de la problématique des jeunes qualifiés de "jeunes en difficulté sociale " légitime l'intervention **éducative**. Ces principes en tension vers un horizon d'égalisation des chances sous-tendent la réponse faite par la République à la Question Educative : l'intégration d'une enfance et d'une jeunesse en difficulté sociale.

Dans le travail social (et dans l'éducation ou la rééducation spécialisée), le travail éducatif et l'intervention sociale sont sous-tendus par des principes similaires de légitimation. En condamnant la prévention et l'éducatif, et en survalorisant la sanction pénale, le discours sécuritaire ébranle l'édifice éducatif jusque dans ses fondations. L'individu, l'enfant, sont alors **avant tout coupables** et le traitement social relèvera donc du châtement, de la punition. Ces derniers sont supposés responsabilisant, on l'a vu, et se substituent alors au travail éducatif, préventif et/ou rééducatif qui n'a plus de raison d'être. L'enfant et/ou le jeune pauvre s'ils ne sont pas déjà délinquants risquent tôt ou tard de le devenir...Ils présentent un risque social contre lequel la société doit impérativement se prémunir en utilisant des moyens adéquats. Le premier moyen est la tolérance 0 à cause de son caractère dissuasif. Le deuxième moyen est le repérage précoce des enfants qui risquent de devenir délinquants³⁷. Le troisième moyen est le contrôle de l'éducation de l'enfant repéré³⁸.

La Question Educative, celle qui nécessite qu'une société démocratique s'organise en mobilisant tous les moyens matériels, culturels et scientifiques pour permettre à chaque enfant de la génération à venir d'être éduqué à

36 in "Les mineurs délinquants dans le monde commun, un devoir de société ", A et P N°61 juillet/août 2002.

37 Cf. "Troubles des conduites chez l'enfant et l'adolescent", Ed. Inserm, septembre 2005, 428 p. Rapport de la commission prévention du groupe d'étude parlementaire sur la sécurité intérieure, BENISTI J.A., octobre 2005. En contre point de ces thèses très contestables signalons *Faut il avoir peur de nos enfants*, novembre 2006, dir. NEYRAND G., Paris, La Découverte.

38 Le décret d'application de la loi du 31 mars 2006 relative à l'égalité des chances crée un contrat de responsabilité parentale assortie de sanctions.

chance égale pour entrer pleinement dans la citoyenneté se trouve ainsi escamotée. Or, "escamoter" la Question Educative c'est "oublier" la recrudescence de la prostitution infantile, le développement du travail clandestin et de l'esclavagisme adolescent mafieux ou domestique, c'est minorer à terme le sinistre cortège des violences intrafamiliales, des violences institutionnelles, etc. C'est encore abandonner de nécessaires interrogations sur les effets d'une certaine télévision qui offre aux enfants et aux adolescents le spectacle toujours renouvelé des "reality shows" et autres "jeux" dans lesquels domine un individualisme régressif préoccupant. C'est enfin accepter l'idée selon laquelle l'enfance et l'adolescence seraient réductibles à des "segments de marchés" livrés aux opérateurs de marketing, voués à la surexploitation commerciale de leurs besoins sociaux : se nourrir, se divertir, s'habiller, se cultiver, faire du sport, etc. Bref, c'est perdre de vue que l'enfance et l'adolescence sont aujourd'hui influencées par une société d'adultes qui est elle-même déterminée par la recherche du profit économique maximal.

Le discours sécuritaire en se faisant le chantre du recours à la sanction, au châtement punitif, exonère notre société de la Question Educative³⁹ et de sa responsabilité dans le devenir de ses enfants. L'exclusion des laissés-pour-compte que produisent les défaillances de son système éducatif, économique, culturel et politique n'est plus interrogée. Cela pourrait conduire à un processus de dépérissement du travail social et éducatif⁴⁰. Au mieux, ce dernier n'aurait plus qu'à seconder le travail répressif et de punition, au pire il disparaîtrait, privé de sens.

2.4. Le travail social et l'État Educateur remis en cause

A ce stade du raisonnement, le discours sécuritaire paraît ainsi contribuer à infléchir et renforcer le processus de déqualification du travail social et des travailleurs sociaux. Reprenons, en guise de synthèse, les principaux arguments du raisonnement :

D'emblée le discours sécuritaire postule l'échec du travail éducatif et notamment de la prévention de la délinquance. Les agents centraux de ce travail, et également ceux qui y étaient associés à la périphérie du travail social traditionnel, s'en trouvent déstabilisés. L'augmentation de la délinquance est

39 En ce sens la sanction prend ici nettement un caractère totalitaire puisqu'elle prétend se substituer et assurer quasiment à elle seule les fonctions de prévention sociale, d'éducation, de réduction des risques, de socialisation, etc.

40 Des travaux de WACQUANT L. établissent clairement le parallèle entre les investissements financiers massifs consentis aux États-Unis en matière de lutte contre la criminalité (par la massification des incarcérations) et les coupes drastiques opérées en même temps dans les budgets d'assistances publiques et de secours aux personnes démunies.

unilatéralement interprétée comme l'échec de la prévention et du travail éducatif. Le discours et la politique sécuritaire condamnent aussi sûrement le délinquant qu'ils condamnent la prévention. En faisant du jeune délinquant un coupable à punir avant d'être peut-être une victime à secourir, ils portent atteinte aux principes mêmes qui sous-tendaient l'action éducative et le travail social. La Question Educative, celle de la responsabilité de la société dans le devenir de sa jeunesse en général et de sa jeunesse en difficulté en particulier, celle de sa responsabilité dans l'atténuation des inégalités de condition et d'existence, sont évacuées. La répression, la punition des jeunes (et des parents) délinquants ou repérés comme risquant de le devenir sont l'unique solution aux problèmes de délinquance et d'insécurité. Evidemment, on ne s'interroge plus sur les causes de la délinquance. Finalement c'est dans ses fondements mêmes que le travail social et éducatif serait ici contesté et ébranlé. Un processus de dépérissement du travail éducatif et social pourrait bien en être la conséquence. La problématique de la qualification du secteur et de ses agents trouverait alors une formulation radicale : celle de la survie du secteur ! Ainsi s'efface une des figures majeures de l'État Providence héritée des Trente Glorieuses : celle de l'État Educateur.⁴¹

On en arrive alors à se questionner sur la fonction politique du Sécuritaire. A quoi sert le Sécuritaire ?

A notre sens, tenter de répondre à cette question nous permettra de mieux comprendre la portée des transformations qui modifient et risquent encore de modifier profondément le champ du travail social.

41 On reprend ici une formule de SALAS D. dans son article "refonder l'Etat Educateur", mars avril 1998, in Revue Esprit, A quoi sert le travail social ?

3. PROSPERITE DU SECURITAIRE ET DEPERISSEMENT DU SOCIAL : LEURS FONCTIONS POLITIQUES EN QUESTION...

3.1. Points de repère dans l'histoire contemporaine du Sécuritaire⁴²

On peut d'abord soutenir que l'apparition du discours sécuritaire et de ses implications n'est pas un phénomène sans fondements historiques. Les préoccupations en matière de sécurité sont une constante des différents gouvernements qui se sont succédés depuis plus de vingt ans, et le traitement de la délinquance, particulièrement de la délinquance des mineurs, est toujours travaillé dans l'espace politique. Denis SALAS⁴³ note que l'État Educateur apparaît et se développe durant les Trente Glorieuses. Les principes qui président à l'ordonnance de 45 sont pour partie étendus à différents secteurs de la justice. Un idéal éducatif bien affirmé, et soutenu par les critiques externes et internes qui sont faites à la prison, coexiste avec une mission répressive.

A la charnière des années 70 et 80 au moment où l'effort éducatif et la critique de la prison sont portés au plus loin, une nouvelle forme de délinquance se développe sur fond d'émeutes urbaines et de galères dans certains espaces urbains fortement touchés par les effets de "la crise" économique que traversent les pays capitalistes occidentaux. Cette délinquance "d'adaptation à l'exclusion" est inventée pour décrire des jeunes aux identités construites à la fois pour l'affrontement et le repli, la "débrouille et la haine"⁴⁴. Elle ne cessera de se développer à mesure que s'étendent les dégâts de la crise et la mise au pas néolibérale de l'économie française. Progressivement l'État Educateur va cesser de se développer, puis il régresse au profit du développement d'une justice et d'une police plus répressives et sans cesse plus sollicitées. Au point où l'on parle aujourd'hui "d'emballement de la justice pénale". Sous la pression conjuguée, de multiples acteurs (élus, policiers, employeurs, travailleurs sociaux, enseignants, etc.) qui sont confrontés à la délinquance et au sentiment d'insécurité, les pouvoirs publics confient à la justice le soin de réparer les

42 Une approche socio-politique et socio-historique rigoureuse du Sécuritaire mériterait de débiter, à minima, à la naissance de la société salariale. Les travaux de FOUCAULT M. de WACQUANT L. sur la (les) prison(s) représentent de précieuses contributions en la matière.

43 Op. cit. Esprit.

44 Op. cit. D. SALAS

effets de l'émiettement du tissu social⁴⁵, tandis qu'ils chargent la police de contenir les manifestations des "violences urbaines".

On le voit, le discours sécuritaire (comme celui du rejet de l'immigration) a pu prospérer à l'intersection des espaces subjectifs imaginaires où se mêlent les peurs (du chômage, du déclassement, de la perte du logement, des incertitudes des lendemains, des délégitimations des autorités) et des espaces objectifs concrets des cités et des banlieues où se côtoient des familles précarisées, des travailleurs pauvres et des "surnuméraires", dans lesquels se bousculent des identités déstabilisées⁴⁶. L'insécurité se nourrit de sa propre expression, tandis que les réformes et les dispositifs de justice de proximité, de traitement en temps réel, brouillent encore un peu plus le travail de justice aux yeux des citoyens ; et que dans l'urgence se multiplient condamnations et incarcérations. De ce point de vue, comme le montre L. BONNELI⁴⁷, c'est dans une remarquable continuité que, depuis les années 90, les gouvernements successifs de droite comme de gauche, ont privilégié le traitement de la petite délinquance et ont élargi le champ de la répression pénale, alourdi les peines, et balisé des espaces géographiques de répression (les quartiers dit "sensibles" notamment).

Finalement, le discours et la politique sécuritaires apparaissent, sous différents aspects, assez bien enracinés dans une histoire politique, sociale et économique, dans laquelle se sont formées des représentations et des pratiques propices à leurs renforcements. L'aspect consensuel remarqué au début de cet article se comprend ainsi d'autant mieux.

En ce sens, le discours et la politique sécuritaire ne sont pas que des accidents conjoncturels (crispation droitière ou bien manœuvre politicienne d'une certaine gauche). Mis en lumière dans un continuum, ils doivent être rapportés aux transformations économiques et sociales à l'œuvre depuis les années 80 : la conversion au néolibéralisme des milieux économiques et politiques, les effets dévastateurs qui en résultent et qui ont principalement frappé les milieux populaires. Le sécuritaire pourrait alors se donner à lire comme un (nouveau ?) moyen de "gouverner la misère". Encore faut-il que ce moyen soit cohérent avec le projet économique et politique néo-libéral. On peut tenter de le vérifier...

45 On peut se demander à ce propos, si les travailleurs sociaux n'ont pas eux-mêmes désespéré de la prévention. Cf. les paroles "défaitistes", "désabusées" qu'on retrouve dans certains passages de la *Misère du Monde* de BOURDIEU. Ce dernier a théorisé ce malaise en créant la notion de "petite misère de position", soit la situation professionnelle de certains agents de la "main gauche de l'Etat" sommés de réussir dans leur mission sans qu'ils en aient réellement les moyens.

46 Il y a quoi être surpris à considérer le nombre d'interphones, caméras vidéos, serrures électriques et codes qui équipent les entrées des administrations des services publics, des officines du travail social et de l'insertion, des collèges et des lycées. Ne serait-ce pas assimilable à une forme de violences institutionnelles?

47 In *La machine à Punir*, septembre 2001, Paris, L'esprit frappeur.

3.2. Le Sécuritaire et le projet néo-libéral

A l'examen le Sécuritaire pourrait bien être un moyen adéquat pour accompagner, au moins provisoirement, les transformations du capitalisme, un moyen conforme aux ambitions néo-libérales de remodelage de l'économie et de la société française. Plusieurs arguments peuvent être avancés.

a. L'État Gendarme

D'abord la conception libérale de l'État (qu'on qualifie "d'État Gendarme") élaborée au XVIII^{ème} siècle retient classiquement trois fonctions dévolues à l'État : la défense du territoire, la protection de la propriété privée et des personnes, l'administration de la justice. Dans cette perspective, l'État se reconnaît bien une capacité d'intervention en matière de sécurité intérieure, elle est même une de ses missions les plus fondamentales ; au contraire des missions sociales qui sont rattachées, elles, à la conception d'un État Social, puis d'un État Providence au XX^{ème} siècle. Les "médecins" libéraux, économistes et politiciens, qui ne cessent de se porter au chevet de l'État Providence en crise depuis vingt ans ne cessent de lui administrer (à coup de privatisations, de cessions partielles du capital, de réformes de la protection sociale et de son financement, par exemple) des remèdes qui visent son amaigrissement. Dans ce mouvement de constriction, le retour à l'État Gendarme est espéré, si ce n'est recherché. De ce point de vue, le Sécuritaire est conforme à la doctrine néo-libérale.

b. La critique néo-libérale de l'État Providence

Ensuite, le discours sécuritaire est bien décliné sur le mode de la critique libérale des institutions de l'État Providence. Depuis la fin des années 70, les protections sociales, les formules d'aide et d'assistance sont systématiquement remises en cause sous prétexte d'évaluation dans un raisonnement en tenaille : d'un côté sont convoqués des critères d'efficacité et d'efficience ; de l'autre sont invoqués des aspects moraux voire philosophiques. Ce raisonnement critique se développe toujours dans un schéma en trois temps : le dispositif incriminé (la mesure, la prestation, l'action) est déclaré peu ou pas efficace et trop coûteux au vu de la faiblesse des résultats obtenus (premier temps). Puis les effets sont présentés comme pervers ou contre-productifs par rapport aux finalités recherchées (deuxième temps). Enfin, dans l'hypothèse d'une suppression du coût supporté par la collectivité, une ré affectation financière est envisagée pour

promouvoir un dispositif moins onéreux, plus efficace , et plus conforme au dogme libéral, (troisième temps)⁴⁸.

Ainsi, **par exemple**: le dispositif éducatif en matière de justice des mineurs est stigmatisé comme laxiste en n'empêchant ni la récidive ni l'augmentation de la délinquance. Quant aux succès en termes de rééducation ils sont rares, complexes à analyser et donc peu probants quand on les évalue. Ce dispositif éducatif, onéreux, sert en fait pour le jeune délinquant à éviter la juste punition, c'est-à-dire l'emprisonnement, qui doit lui être infligé (premier temps). Non seulement il se protège derrière lui mais celui-ci, de par son existence et son fonctionnement, constitue un encouragement à la délinquance puisqu'il représente une garantie d'impunité. Alors qu'on cherche à responsabiliser le délinquant, celui-ci peut développer, quasi impuni, des comportements irresponsables car il se sait protégé par son statut de mineur (deuxième temps). L'argent consenti inutilement, voire dangereusement, à l'éducatif doit donc être affecté dans des dispositifs sanctionnant les conduites. La sanction est d'ailleurs réellement éducative puisqu'elle responsabilise, et par la peur qu'elle inspire, elle prévient...On confiera donc à des établissements privés (concurrentiels, donc peu coûteux) l'incarcération des délinquants. Au résultat c'est à moindre coût et avec des garanties de résultats que la société est protégée (troisième temps).

On voit bien ici que sur le fond comme sur la forme, le Sécuritaire et son discours empruntent les mêmes voies que celles de la critique libérale de l'État Providence et du travail social.

c. La dissimulation de la Question Sociale

Enfin le Sécuritaire pourrait opérer une dissimulation de la Question Sociale, et cela dans un double mouvement.

D'une part, en invalidant d'emblée l'éducatif (on l'a vu) et en s'en remettant quasi totalement au répressif, il parvient à occulter la Question Éducative. Dans ce mouvement, présenté plus haut, la société s'exonère d'un questionnement sur sa responsabilité dans le présent et le devenir de ses enfants et des plus démunis. Dit autrement, elle n'a plus à s'acquitter de l'examen critique des choix économiques et sociaux qu'elle décide, et de leurs conséquences. Ce qui revient en fait à ne pas examiner les effets dévastateurs du libéralisme économique sur les populations les plus fragiles (ouvriers peu qualifiés, femmes, jeunes, immigrés) privés d'emploi, de logement, de papiers, et d'espoir social. La misère, la délinquance, la toxicomanie, les suicides, le racisme sont pourtant bien des productions sociales. Et comme l'a analysé BOURDIEU⁴⁹, les

48 En règle générale, cela aboutit souvent à une privatisation directe ou indirecte.

49 BOURDIEU P., 1993, *La misère du monde*, Paris, Seuil.

misères de ces mondes et leurs galères⁵⁰ sont bien les conséquences de choix politiques et économiques libéraux ou néo-libéraux. Ne plus penser à l'éducatif et à la prévention, ne plus penser que par le Sécuritaire, c'est occulter tout cela. La Question Éducative est l'une des voies d'accès théorique et pratique à la Question Sociale. L'escamotage de la Question Éducative en matière de délinquance évite que cette délinquance soit reliée à la Question Sociale. Cette dernière s'en trouve donc en partie dissimulée.

D'autre part, second aspect du mouvement de dissimulation, le Sécuritaire contient et diffuse sa propre lecture théorique des phénomènes de délinquance et d'insécurité. De ce discours, nous ne retiendrons ici que trois dimensions dominantes⁵¹.

- La dimension sociétale : la délinquance est consécutive à la dissolution post-soixante-huitarde des valeurs, et le laxisme éducatif des parents en est une de ses traductions, tandis que les "incivilités" en sont le résultat. La déliquescence de l'autorité des parents, et des adultes en général, entraîne l'incivilité annonciatrice de comportements délinquants. Elle justifie une action répressive et "éducative" vigoureuse vis à vis des familles qui n'exercent pas le contrôle social et éducatif de leurs enfants (suspension des allocations familiales, obligation d'accompagnement à la parentalité, contrat de responsabilité parentale etc..). Dans l'optique néo-libérale, le moins d'État est toujours compensé par une restauration du pouvoir familial comme cellule de base et socle de l'organisation sociale⁵².
- La dimension locale, intermédiaire : celle des violences urbaines. "*Expression d'une délinquance juvénile de masse*"⁵³. Les violences urbaines ont été théorisées⁵⁴ par de nombreux "experts en sécurité publique": le refus d'intégration des populations immigrées et leur repli

50 DUBET F., 1987, *La galère : jeunes en survie*, Paris, Fayard.

51 L'analyse fine de la production, de la structuration, et de la circulation du discours idéologique sécuritaire est essentielle. La doxa sécuritaire est si largement répandue que le corps professionnel des travailleurs sociaux en est profondément infiltré, les centres de formation n'échappant pas à ce phénomène. Pour un approfondissement critique, on se référera à RIMBERT P., Les managers de l'insécurité et HALIMI S., L'insécurité et les médias in *La machine à punir* op. cit.

52 On se souviendra par exemple du projet du gouvernement d'A. JUPPE qui entendait renvoyer sur certaines familles le devoir et les moyens de l'assistance que constitue le RMI au nom du principe de l'obligation alimentaire.

53 Le livre de SOULLEZ C., 1999, *Les violences urbaines* publié dans une collection grand public (les "essentiels" chez MILAN, 1999 est un véritable petit guide (illustré !) de la pensée sécuritaire.

54 En rupture critique avec la doxa sécuritaire, on peut conseiller le travail scientifique réalisé par le regretté BACMANN C., LEGUENNEC N., 1996, "*Violences urbaines*", Paris, Albin Michel.

communautaire, le laxisme des acteurs éducatifs et de la justice, l'insuffisance de présence policière en sont les clefs explicatives. A la "guérilla urbaine"⁵⁵ qu'engagent les jeunes des cités doit répondre une nouvelle stratégie policière de reconquête de l'espace. Cette pseudo théorisation justifie une vigoureuse répression conjointe de la police et de la justice. Il s'agit de "nettoyer la racaille au kärcher" comme l'a récemment revendiqué le ministre de l'intérieur. En même temps que sont discrédités les familles et les travailleurs sociaux (et les enseignants dans une moindre mesure) l'accent est mis sur l'aspect culturel et religieux et l'immigration⁵⁶. L'"islamalgame" condense la figure du jeune issu de l'immigration et celle de l'activiste /terroriste entraîné en Afghanistan.

- La troisième dimension enfin est nettement individuelle. L'activité délinquante est le résultat pratique d'un choix individuel raisonné à partir d'un calcul estimatif gain/perte, chance de succès/risque, on l'a dit plus haut. C'est le paradigme de l'individualisme méthodologique appliqué à la délinquance. Cette lecture surdétermine la responsabilité, la volonté, la motivation individuelle. Il s'y dessine en creux la figure d'un "entrepreneur délinquant" qui décide rationnellement de s'adonner à des activités illicites. Il faut alors le punir d'autant plus durement qu'il doit bien comprendre qu'il n'est pas dans son intérêt de récidiver. C'est donc toute une théorie (qu'on a que très partiellement déconstruite ici) de l'acteur et de l'action délinquante qui est ainsi disponible pour penser le Sécuritaire⁵⁷. Cette conception de la délinquance, qui par bien des aspects, fait écho à la pensée néo-libérale, accorde une place centrale à l'individu (homo economicus) et secondairement à sa famille et à sa communauté d'origine (culturalisme). En fin de compte, ce sont les explications historiques, politiques, sociologiques et économiques de la délinquance et de violences juvéniles qui sont refoulées et niées⁵⁸.

Pour les promoteurs du sécuritaire la faillite des éducations familiales et scolaires, le laxisme des éducateurs appellent l'intervention légitime d'un État Gendarme qui doit sanctionner, punir, réprimer pour ramener l'ordre, et garantir

55 Op. Cit. SOULLEZ C.

56 En contre point de ces thèses, on conseille la lecture "salutaire" de MUCCHIELLI L., 2002, *Violences et insécurité*, Paris, La Découverte/Syros.

57 Au besoin le discours s'étayera d'aphorismes, de dictons et puisera dans l'inconscient collectif : "Qui vole un œuf, vole un bœuf" ("penser la récidive") "œil pour œil, dent pour dent" ("penser le châtement") etc. ou s'appuiera sur des données scientifiquement contestables ("*Rapport INSERM 2005*").

58 MUCCHIELLI L. parle de "dépolitisation".

la sécurité des personnes et des biens en prévenant les entreprises délinquantes par le châtement. Les phénomènes de délinquance et les violences urbaines sont ainsi déconnectés de l'analyse socio-économique. Intellectuellement il n'est plus possible de relier une délinquance réduite à des dimensions individuelles et locales à des analyses complexes de la société française et de son histoire sociale et économique.

L'explication sécuritaire masque "l'horreur économique"⁵⁹⁺⁶⁰ et la béance des inégalités de condition et de destin. En France, le travail social (instrument majeur de l'État Providence) avait réussi dans la seconde moitié du XX^{ème} siècle à sécuriser la société⁶¹ en accompagnant le développement du capitalisme sans attenter ni à la propriété privée, ni aux rapports de production. Face à la nouvelle question sociale qui émerge du chaos de la mondialisation néo-libérale, il n'est pas certain qu'il soit encore cet outil providentiel de sécurité et de perpétuation d'un certain ordre social ... Sous bien des aspects, le Sécuritaire est en passe de succéder au travail social ou tout au moins le supplanter⁶² sur sa capacité à sécuriser la société :

- Il est familier d'une philosophie néo-libérale qui place l'individu et sa responsabilité au centre de la société.
- Il correspond bien aux critères critiques d'efficacité, d'efficience, et de privatisation du néo-libéralisme économique.
- Il permet une habile dissimulation de la Question Sociale.

Le sécuritaire et le travail social apparaissent alors nettement en concurrence puisqu'ils sont tous deux des moyens de gouvernement de la misère et d'accompagnement du développement de l'économie, y compris jusque dans ses convulsions sociales. Le premier, sous une forme évidemment bien différente de celle que l'on connaît aujourd'hui a dominé durant la majeure partie du XIX^{ème}, ce siècle de fer durant lequel on chercha longtemps à faire reculer la misère sans sécuriser la condition ouvrière .Tandis que le second s'est progressivement déployé au XX^{ème} siècle, après que les leçons tirées de deux effroyables guerres et d'une crise mondiale ne finissent par imposer des mécanismes de contrôle et de limitation du marché. Tous deux ont donc concouru ponctuellement et structurellement aux opérations de pacification

⁵⁹ Par analogie à l'exclusion masque la richesse, voir l'article de AUTES M., 1995, in Exclusion et Éducation revue Éducation, juillet sept 95, n°4.

⁶⁰ Cf. FORESTER V., 1997, *L'horreur économique*, Paris, Fayard.

⁶¹ La sécurité sociale et le travail social (avec l'assistance) ont été parmi les moyens les plus fondamentaux de cette sécurisation de la société française.

⁶² C'est sans doute autour du problème des libertés individuelles que le sécuritaire devient contradictoire avec le néo-libéralisme.

sociale et de lutte contre l'"*insécurité sociale*"⁶³, tous deux ont su offrir des réponses à la question sociale et à ses métamorphoses.

Quel peut être alors l'avenir d'un tel rapport de concurrence (voire d'antagonisme dans certains cas) ? On voudrait maintenant ébaucher quelques pistes de réflexion sur ce rapport entre le travail social et le Sécuritaire.

⁶³ On fait ici référence, en toile de fond, à l'ouvrage de CASTEL R., 2003, *L'insécurité sociale, qu'est ce qu'être protégé ?*, Paris, Seuil et notamment au chapitre II "La sécurité sociale dans l'Etat protecteur".

4. TRAVAIL SOCIAL ET SECURITAIRE : VERS UNE SECURITARISATION DU SOCIAL ?

En fin de compte, le travail social hérité des Trente Glorieuses a connu, depuis une vingtaine d'années, un relatif effritement (il s'est notamment trouvé débordé sur sa périphérie par les politiques de la ville, de l'insertion, du logement et plus largement par toutes les nouvelles politiques sociales dites "territoriales"). Mais, faute de véritables alternatives disponibles, il continuait d'assurer tant bien que mal sa fonction politique d'amortisseur de la crise et de contrôle social. La montée en puissance du Sécuritaire renverse la donne et constitue sans doute la menace de déqualification la plus grave qu'ait connu le travail social depuis la seconde guerre mondiale. Construit sur un large compromis politique et de la société civile, à l'instar de la protection sociale, le travail social et l'assistance avaient rendu supportables (ou moins insupportables) les soubresauts ravageurs des restructurations de l'économie capitaliste⁶⁴.Cependant...

4.1. Un scénario crédible...

Cependant le creusement toujours plus rapide des inégalités, la paupérisation croissante qui en résulte et le développement des violences sociales et urbaines (et des souffrances)⁶⁵ qui accompagnent les restructurations de l'économie mondialisée ont nécessité l'élaboration de nouveaux moyens de contrôle et de réassurance du processus de globalisation néo-libérale : le Sécuritaire offre là une alternative crédible !

A terme, il est fort improbable que le travail social disparaisse. Il est en effet constitutif de l'originalité du modèle républicain français. Il faudrait probablement un changement de régime politique, en rupture avec l'actuelle conception démocratique, pour que le Sécuritaire triomphe totalement (totalitairement) et prenne le visage de l'État Policier. Disparition improbable du travail social donc, mais renversement possible de la donne ...Certains chercheurs se questionnent : "*N y a-t-il pas un risque de voir un Etat libéral de sécurité se substituer à l'Etat social de sécurité ?*" se demande P. ROBERT⁶⁶.

64 Cf. la démonstration éclairante de BEC C., 1998, *L'assistance en démocratie*, Paris, Belin.

65 Violences et souffrances se diffusent jusque dans les rapports sociaux de production. Les rapports quotidiens au travail, les luttes en sont imprégnés. Voir notamment l'analyse de DEJOURS C., 1998, *Souffrance en France : banalisation de l'injustice sociale*, Paris, Seuil et le développement des stratégies de menaces de destruction d'usines par des collectifs de salariés mis au chômage.

66 MUCCHIELLI L., ROBERT P. (dir), 2002, *Crime et sécurité, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte.

D'autres avancent que le processus est bien engagé, tel P. MARY : "...Ces changements (de la pénalité) prennent sens au vu du passage de l'Etat social à un Etat (social) sécuritaire, ou la sécurité devient une fin en soi et la pénalité un instrument de la politique de régulation dans une politique de réduction des risques, principalement à l'égard des populations socialement et économiquement inutiles."⁶⁷

Un scénario d'instrumentalisation renforcé du travail social couplé et subordonné au Sécuritaire, se dégage plus sûrement à l'issue de l'analyse. Une série d'arguments viennent étayer cette perspective.

4.2. L'instrumentalisation

A la faveur de la décentralisation, des nouvelles politiques sociales et du développement des techniques d'évaluation (et de "contrôle qualité"), le travail social a connu des mutations qui ont pris le sens de son instrumentalisation par les pouvoirs publics (collectivités territoriales dans la plupart des cas). La pression est constante et les résistances ne parviennent jamais à enrayer durablement un processus multiforme qui ne cesse de se diversifier⁶⁸ à travers des procédures administratives et financières toujours plus subtiles (plus incitatives qu'inquisitrices dans bien des cas). On ne distingue pas bien ce qui viendrait interrompre ce processus d'instrumentalisation.

4.3. La subordination

Le couplage et la subordination du travail social à la politique sécuritaire sont cependant déjà engagés, en particulier avec un État Pénal qui se renforce depuis plusieurs années (cf. plus haut l'effacement de l'État Educateur). On peut là parler d'une "criminalisation de la misère". C'est le cas par exemple, en ce qui concerne les pratiques de placement d'enfants dont le nombre ne fait que s'accroître chez les familles paupérisées, c'est le cas encore quand ces mêmes familles sont mises sous tutelle⁶⁹. Le contrôle social qu'a toujours

⁶⁷ LANDREVILLE P. qui le cite in *Crime et sécurité, l'état des savoirs*, in .MUCCHIELLI L., ROBERT P. (ibid.).

⁶⁸ Cf. Pour exemple les procédures de "contractualisation sur objectif" entre le Conseil Général du Nord, les communes et les associations de prévention spécialisée.

Cf. les tentatives réitérées de certains Conseils Généraux pour prendre le contrôle des appareils de formation des assistantes de service social dont ils sont les principaux employeurs.

⁶⁹ Cf. L'instauration d'un "délit de pauvreté" à l'œuvre dans les décisions de placement d'enfants mis en exergue par BRISSET C. défenseur nationale des enfants in "Tout est cause d'enfance", le monde diplomatique, janvier 2001.

exercé le travail social s'effectue à partir de normes qui lui sont définies extérieurement (les travailleurs sociaux ne pèsent que très peu dans la production des normes qu'ils utilisent). Il est tout à fait possible de produire de nouvelles normes qui mettent réellement "la police des familles"⁷⁰ au service du Sécuritaire. De manière bien plus visible, et sans s'embarrasser d'artifice technique, le ministère de l'intérieur a plusieurs fois tenté de subordonner les travailleurs sociaux au pouvoir municipal. Le mépris de leur déontologie et l'inquiétude d'être totalement décrédibilisés aux yeux de leurs usagers ont convaincu nombre de professionnels de s'opposer avec succès au projet de loi de "Prévention de la délinquance". Jusqu'à quand ?

Dès lors que l'on fait de la sécurité la valeur cardinale des principes républicains et que l'on admet que la liberté et l'égalité découlent de la sécurité⁷¹ on renverse complètement l'ordre classique des valeurs qui prévalait depuis la III^{ème} République (à l'exception notable de l'épisode réactionnaire pétainiste). Il est évident qu'une société qui se définit d'abord par l'ordre est une société qui subordonnera l'éducation et le travail social à ce principe.

Enfin la subordination n'est possible et ne sera réussie que si les usagers du travail social acceptent cette nouvelle forme de domination et que les travailleurs sociaux ne lui résistent pas. En l'état, on l'a vu, les travailleurs sociaux ont su se mobiliser dès lors que leur déontologie apparaissait ouvertement bafouée. Quant aux usagers concernés, ils semblent avoir trouvé la voie d'une certaine révolte en novembre 2005. Mais celle-ci se prête à de multiples interprétations : de l'explosion chaotique et autodestructrice d'une jeunesse "rageuse" à la mise en scène médiatique d'une existence sociale enfin visible, en passant par l'expérimentation adolescente de la transgression de l'ordre, il est difficile de statuer sociologiquement sur le(s) sens de ces "violences urbaines". Et ce d'autant plus que la génération précédente a fait l'amère expérience des limites du dialogue et des formes traditionnelles de la militance : dans bien des quartiers les élus, les travailleurs sociaux et les citoyens en recherche de sens ne trouvent pas d'interlocuteurs "représentatifs" Mis à part ces flambées de révoltes, plus ou moins ritualisées d'incendies de véhicules automobiles et de "caillassages" , l'immense cohorte des pauvres et des précaires subit silencieusement son exil sans retour de la société de consommation de masse et du travail salarié. Et les pratiques sécuritaires, répressives et punitives, parachèvent la mise au pas des surnuméraires.

70 DONZELOT J., 1997, *La police des familles*, Paris, Ed. de Minuit.

71 Unanimement CHIRAC. J et JOSPIN L. ont répété en 2002 que la première des inégalités c'était l'insécurité, qu'il ne pouvait y avoir de liberté qu'une fois assurée la sécurité, etc. et l'on peut s'attendre au même discours en 2007.

4.4. La Sécuritarisation : enjeu de résistance...

La "sécuritarisation" du social, comme dirait L.WACQUANT n'est pas à terme, un fantasme pour travailleurs sociaux en mal d'autocritique et de paranoïa professionnelle. C'est probablement sans arrières pensées idéologiques, animés d'un certain optimisme humaniste, que les travailleurs sociaux se sont engagés depuis vingt ans dans la lutte contre les exclusions. Aujourd'hui c'est peut être dans la lutte contre les exclus qu'on va les employer...

Cependant si la partie semble mal engagée pour eux et "leurs" usagers, rien n'est définitivement joué. Si certains ont pu jusqu'alors désigner à la vindicte populaire une partie de la jeunesse française, (une jeunesse populaire elle aussi...) ; si des familles pauvres sont désunies par des "placements" selon le principe de précaution et de gestion des risques, si elles sont dépossédées de la gestion de leurs derniers euros en étant mises sous tutelle, si elles en sont réduites à contractualiser leur soumission volontaire à l'autorité éducative sous forme de contrat , c'est aussi parce que les travailleurs sociaux y consentent ... Or, même si le travail social assure historiquement une fonction de contrôle social, il n'est pas que cela. Il est aussi instrument d'éducation et de libération. Il est aussi bien *"un instrument de la reproduction du mode de production capitaliste que l'un des ferments de la remise en cause du système"*⁷².

L'effacement de l'horizon égalitaire au profit d'un horizon sécuritaire, la condamnation cynique des vieilles utopies de la prévention, de la promotion sociale collective et individuelle, le repli manifeste des politiques sociales sur les principes et les objectifs restreints et stricts des Droits de l'Homme⁷³, le maintien prolongé des travailleurs sociaux dans une "misère de position"⁷⁴, tout cela pourrait bien finir par rendre insupportable le malaise professionnel qui se développe depuis quelques années. Il n'est en effet pas certain que les "professionnels du traitement social de la Question Sociale" acceptent de se placer en remorque humanitaire des arsenaux répressifs qui criminalisent l'immigration, par exemple. Encore faudrait-il qu'ils s'assemblent collectivement, s'engagent résolument dans les organisations syndicales, débattent de manière critique, dégagent des perspectives progressistes, tissent des alliances avec d'autres catégories socioprofessionnelles, avec d'autres acteurs de la cité, y compris les usagers du travail social.

72 QUESTIAUX N., FOURNIER J., 1979, *Le Pouvoir du Social*, Paris, PUF.

73 S'en tenir au respect des Droits de l'Homme en matière de politiques sociales, c'est transformer le travail social en intervention humanitaire. Le zèle et la force avec lesquels les néo-libéraux clament leur attachement indéfectible aux Droits de l'Homme auraient ici de quoi inquiéter...

74 BOURDIEU P., *La misère du Monde*, op cit.

Alors le caractère contradictoire de la fonction politique du travail social pourrait s'affirmer concrètement et l'ancrage dans le pôle éducatif rouvrirait des espaces de pensée et de pratiques de transformation sociale.

POUR NE PAS CONCLURE....

Au seuil du sécuritaire les travailleurs sociaux sont interrogés sur la maîtrise de leur destin professionnel. La consécration de cette perspective qui les déqualifie fortement, risque de les assigner à un travail d'auxiliaires de la police et de la justice répressive, et/ou à des tâches humanitaires. Leur intérêt professionnel n'est sans doute pas là. En prenant chaque jour un peu plus la mesure des ravages sociaux des exclusions et la mesure de leur impuissance à en traiter les effets (faute de pouvoir intervenir sur les causes), en voyant se restreindre et se fermer progressivement les perspectives fondatrices de prévention, de promotion, d'éducation, ils pourraient bien finir par opérer une remise en question critique de leurs intérêts stratégiques (et de ceux des usagers).

Au seuil du Sécuritaire les travailleurs sociaux ne sont pas sans ressource pour sortir du silence, entrer en débat et agir. Leur héritage professionnel recèle aussi des ferments de la critique du contrôle social, des utopies concrètes mobilisatrices, des techniques de conscientisation/ mobilisation/développement, qui participent de leur qualification professionnelle et sociale. Un inventaire à dresser, un effort de formation à produire, des expériences à mettre en œuvre et à évaluer : une refondation collective à entreprendre et à opposer au projet et aux pratiques du Sécuritaire. Les travailleurs sociaux ne doivent pas craindre d'affronter leurs détracteurs.

Au seuil du Sécuritaire se développe un enjeu de qualification pour que "*les travailleurs sociaux puissent être le fer de lance de la résistance à la sécuritarisation du social*"⁷⁵.

⁷⁵ L'expression est de WACQUANT L., Op. cit.

BIBLIOGRAPHIE

- 📖 AUTES M., 1995, *Exclusion et Education*, Revue Education n°4.
- 📖 AUTES M., 1999, *Les paradoxes du travail social*, Paris, Dunod.
- 📖 BACMANN C. et LEGUENNEC N., 1996, *Violences urbaines*, Paris, Albin Michel.
- 📖 BENISTI J.A., 2005, *Prévention du Groupe d'étude parlementaire sur la sécurité intérieure*.
- 📖 BEC C., 1998, *L'assistance en Démocratie*, Paris, Belin.
- 📖 BLATIER C. et ROBIN M., 2001, *La délinquance des jeunes, la prise en charge judiciaire*, Paris, ASH.
- 📖 BOURDIEU P., 1993, *La misère du monde*, Paris, Seuil.
- 📖 BRISSET C., 2001, *Tout est cause d'enfance*, Le Monde Diplomatique.
- 📖 BONNELI L., 2001, *La machine à punir*, Paris, L'esprit frappeur.
- 📖 CASTEL R., 2003, *L'insécurité sociale, qu'est-ce qu'être protégé ?*, Paris, Seuil.
- 📖 CHAUVIERE M., 2004, *Le travail social dans l'action publique, sociologie d'une qualification controversée*, Paris, Dunod.
- 📖 DEJOURS C., 1998, *Souffrance en France : banalisation de l'injustice sociale*, Seuil.
- 📖 DONZELOT J., 1977, *La police des familles*, Paris, Ed. de Minuit.
- 📖 DUBET F., 1987, *La galère : jeunes en survie*, Paris, Fayard.
- 📖 FORESTER V., 1997, *L'horreur économique*, Paris, Fayard.
- 📖 HALIMI S., *L'insécurité et les médias in la machine à punir*, op. cit.

- 📖 HEDOUX J., 2001, Lectures en travail social et en formation d'adultes, *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP n°45-46*.
- 📖 ION J., 1992, *Le travail social à l'épreuve du territoire*, Paris, Dunod.
- 📖 MARCHAND G., 2002, *Délinquance : au delà des idées reçues*, in Sciences Humaines n°127.
- 📖 MARTEAU E., 1999, Les enjeux contemporains de qualifications sociales et professionnelles en travail social et en éducation spécialisée in travail social et travailleurs sociaux, *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP n° 39-40*, dir. J. HEDOUX et C. CAPELANI.
- 📖 MAUGER G., 2006, *L'émeute de novembre 2005, une révolte protopolitique*, Paris, Ed. du croquant.
- 📖 MUCCHIELLI L., 2002, *Violences et insécurité*, Paris, la Découverte/Syros.
- 📖 MUCCHIELLI L. et ROBERT P., 2002, *Crime et insécurité. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte.
- 📖 NEYRAND G., 2006, *Faut-il avoir peur de nos enfants*, Paris, La Découverte.
- 📖 PRIEUR C., 2002, *La délinquance des mineurs : l'impossible débat*, <http://www.LeMonde.fr> 06/02/02.
- 📖 QUESTIAUX N. et FOURNIER J., 1979, *Le pouvoir du social*, Paris, PUF.
- 📖 REY H., 2002, *La sécurité dans le débat politique*, in MUCCHIELLI L., ROBERT P., *Crime et sécurité, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte.
- 📖 SALAS D., 1988, *Refonder l'Etat éducateur*, in *A quoi sert le travail social*, Esprit.
- 📖 SOULLEZ C., 1999, *Les violences urbaines*, Milan "les essentiels".
- 📖 WYVEKENS A., 1988, in *Esprit A quoi ça sert le social*.
- 📖 2005, *Trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent* : Ed. Inserm.
- 📖 2002, *Les mineurs délinquants dans le monde commun, un devoir de société* : A et P n°61.

QUEL HORIZON D'ATTENTE POUR LES JEUNES HABITANTS DES QUARTIERS DITS "SENSIBLES"? RECIT BIOGRAPHIQUE D'UN JEUNE DE BANLIEUE⁷⁶

Christophe NIEWIADOMSKI

Cette contribution se propose de commenter quelques-unes des particularités psychologiques, sociologiques et culturelles... qui marquent les trajectoires biographiques d'adolescents d'origine étrangère résidant dans des quartiers "difficiles", ainsi que des modalités d'accompagnement éducatif qui peuvent leur être proposées par les professionnels du travail social.

Ce sujet, qui prend une résonance toute particulière au regard de l'actualité récente dans les banlieues françaises, sera abordé au travers d'un récit de vie co-analysé avec un jeune adulte d'origine maghrébine, Farid, issu d'un quartier particulièrement exposé aux phénomènes de violences et de délinquance.

Nous verrons que la problématique de la construction identitaire de ce jeune homme à l'adolescence, très caractéristique du milieu socioculturel dans lequel il était amené à évoluer à l'époque, laissait sans aucun doute présager d'un parcours marqué par de multiples complications judiciaires. Cependant, sa place singulière dans une fratrie de six enfants, les caractéristiques des rapports intra-familiaux et transgénérationnels, la situation de deux frères incarcérés pour des faits délictueux en rapport avec une misère économique endémique dans ces quartiers, et son rapport à l'institution scolaire, allaient lui permettre d'envisager d'autres modalités de construction identitaire que celles imposées par la pression de conformité qu'il rencontrait alors dans son environnement amical. Devenu aujourd'hui éducateur de la protection judiciaire de la jeunesse, nous verrons en particulier comment sa trajectoire de réussite scolaire sera soutenue par un professionnel de l'action sociale en charge des mesures judiciaires affectant alors ses deux frères aînés. Un acte transgressif et symbolique particulièrement significatif de la part de ce professionnel constituera un point de basculement ouvrant à un autre horizon d'attente que les seuls comportements délinquants.

⁷⁶ Ce texte a fait l'objet d'une contribution intitulée : "Adolescence, appartenance socio-culturelle et parcours biographique" dans le cadre du colloque international : "Adolescences. Entre défiance et confiance.", avril 2006, Roubaix.

1. VIOLENCES ET DELINQUANCE SUR FOND DE CRISE SOCIALE

Depuis la fin des années 70, les médias n'ont cessé d'attirer l'attention du public sur la violence et la délinquance qui séviraient de manière endémique dans les quartiers "difficiles". A la crise d'opposition qui marque fréquemment la période contemporaine de l'adolescence se substituerait une crise plus délictueuse et plus "anémique" qui fragiliserait la cohésion sociale et républicaine. A l'évidence, ce climat entretenu par les médias effraie et fascine tout à la fois. Ainsi, l'identification aux victimes de violences nous fait généralement condamner la violence avec plus ou moins de nuances et de pertinence, tant la recherche de "boucs émissaires" conduit parfois à évacuer une réflexion plus globale sur les causes d'un malaise qui traverse l'ensemble du corps social. Cependant, pourquoi une telle fascination collective pour ces phénomènes de violences ? A y regarder de plus près, l'une des sources de cette attirance morbide s'articule probablement avec le fait que chacun d'entre nous abrite une violence plus ou moins latente, mais difficilement admise et reconnue tant les processus de refoulement, voire de dénégation, s'avèrent puissants en ce domaine... Je pourrais ici multiplier les exemples qui montrent que la violence, consubstantielle de la nature humaine, n'a eu de cesse de se déployer au fil de notre histoire passée ou contemporaine. Les quelques phrases qui suivent, tirées de la post-face du livre d'Eric Emmanuel Schmitt "La part de l'autre", me paraissent pouvoir éclairer bien mieux qu'un long discours cette "part d'ombre" que chacun d'entre nous porte en lui et qu'il convient de ne pas méconnaître au risque de s'exposer aux conséquences d'une vision tronquée et trop manichéenne des phénomènes de violence :

"L'erreur que l'on commet avec Hitler vient de ce qu'on le prend pour un individu exceptionnel, un monstre hors norme, un barbare sans équivalent. Or, c'est un être banal. Banal comme le mal. Banal comme toi et moi. Ce pourrait être toi, ce pourrait être moi. Qui sait d'ailleurs si, demain, ce ne sera pas toi ou moi ? Qui peut se croire définitivement à l'abri ? A l'abri d'un raisonnement faux, du simplisme, de l'entêtement ou du mal infligé au nom de ce que l'on croit le bien. Aujourd'hui, les hommes caricaturent Hitler pour se disculper eux-mêmes. La charge est inversement proportionnelle à la décharge. Plus il est différent, moins il leur ressemble. Tous les discours reviennent à crier "ce n'est pas moi, il est fou, il a le génie du mal, il est pervers, bref, il n'a aucun rapport avec moi." Dangereuse naïveté. Angélisme suspect. Tel est le piège définitif des bonnes intentions. Bien sûr, Hitler s'est conduit comme un salaud et a autorisé des millions de gens à se comporter en salauds, bien sûr, je le hais, je le vomis, je l'exècre, mais je ne peux pas l'expulser de l'humanité. Si c'est un homme, c'est mon prochain, pas mon lointain." (Schmitt E., 2001, p. 477-478)

Si les violences dont se rendent aujourd'hui responsables les jeunes des cités ne peuvent bien évidemment en aucune manière être comparées à ces violences extrêmes, et s'il me paraît indispensable de savoir reconnaître en soi les traces de la violence fondamentale qui nous habite, il me semble par ailleurs nécessaire d'éviter un double écueil pour tenter de mieux comprendre les phénomènes de violence et de délinquance qui affectent aujourd'hui ces adolescents : l'attribution d'un particularisme identitaire violent et délinquant qui serait constitutif des populations "à problèmes" qui vivent aujourd'hui dans les grands ensembles et la méconnaissance ou le déni des conditions socio-économiques et culturelles responsables du développement de ces violences.

1.1. Un problème nouveau ?

L'on sait que jusqu'à une période récente, l'adolescence n'était pas considérée comme un âge de la vie à part entière. Si le terme apparaît dans la langue française au XIII^{ème} siècle, l'adolescence ne commence à devenir une réalité sociale qu'à partir de la seconde moitié du XIX^{ème} siècle pour finalement connaître le phénomène de masse que l'on connaît aujourd'hui après la fin de la seconde guerre mondiale. Or, dès le début du XX^{ème} siècle, l'histoire nous rappelle combien certaines figures adolescentes faisaient déjà craindre pour l'équilibre de la société. Les figures de "l'apache" ou du "blouson noir", par exemple, qui ont très fortement marqué l'imaginaire collectif sont, à ce titre, tout à fait exemplaires. Les "apaches", au début du vingtième siècle, désignent ainsi des bandes de jeunes, issus des périphéries de la capitale, qui se rendent régulièrement responsables d'actes de violences qui terrorisent la population et qui enflamment la presse de l'époque. Plus près de nous, après la seconde guerre mondiale, ce sont les "blousons noirs" qui vont exercer une fonction similaire dans le discours social. La presse décrit des violences entre bandes rivales alors que se développe l'idée d'une perte des valeurs morales liées au "laxisme des familles" et à "l'influence néfaste" d'une culture rock n'roll importée des Etats-Unis. A côté des affrontements parfois très violents entre bandes rivales à coups de barres de fer et de chaînes à vélo, ces jeunes se livrent en effet au vols de véhicules, aux viols collectifs, aux pillages dans les centres villes et au vandalisme contre les lieux publics... L'on voit que ce bref détour historique relativise quelque peu le lien, trop fréquemment entretenu, entre caractéristiques identitaires et ethniques des populations vivant actuellement dans les grands ensembles et l'apparition supposée d'une forme de violence jusqu'alors inconnue dans nos sociétés.

Néanmoins, si l'on peut considérer que la violence adolescente ne s'inscrit pas dans l'apparition d'un phénomène radicalement nouveau, et qu'elle apparaît au contraire étroitement liée aux phénomènes qui accompagnent le

développement des sociétés contemporaines, celle-ci se déploie aujourd'hui dans un contexte tout à fait particulier.

1.2. Le poids des modifications socio-économiques et culturelles contemporaines de la post modernité

Plusieurs facteurs paraissent devoir inscrire les phénomènes de violence et de délinquance que connaissent aujourd'hui les quartiers "difficiles" dans une perspective macro sociale relativement différente de ce que nous pouvions observer avant les années 70. La période qui précède ces années est en effet étroitement liée à l'héritage de la modernité. Celle-ci trouve ses racines dans le projet de la Renaissance et se caractérise avant tout par le primat de la raison, de la foi dans le progrès et le bonheur désormais à la portée de chaque individu. D'une autre manière, les années qui vont suivre, qualifiées de post-modernes, se trouveront très fortement affectées par la crise des grands récits fédérateurs issus du Siècle des lumières et des idéologies susceptibles d'expliquer le monde (Lyotard J. F., 1979). Dans ce contexte, l'affaiblissement des modalités de sociabilité traditionnelles va laisser place à un individualisme triomphant où chacun est supposé pouvoir "se réaliser".⁷⁷ Pourtant, à l'évidence, les acteurs sociaux ne disposent pas tous des mêmes supports objectifs. Ainsi, à la face flamboyante de l'individualisme contemporain incarné par quelques personnalités médiatiques personnifiant succès et richesse et disposant à satiété des ressources nécessaires pour satisfaire leurs désirs (De Gaulejac, 2004), correspond une face plus sombre et négative représentée par des acteurs sociaux toujours plus nombreux et qui ne disposent parfois même pas du socle de ressources économiques et sociales leur permettant d'assurer le minimum vital. "Exclus", "désaffiliés sociaux", "individus par défaut" (Castel R., 1996, 2004), se caractérisent ainsi par des figures du manque (de sécurité, de considération, de biens assurés, de liens stables...) qui, précise Castel, n'ont rien à voir avec le manque psychanalytique : *"un nombre croissant d'individus ont décroché des supports de la propriété sociale, ou ne parviennent pas à s'y inscrire. Ainsi, le chômeur de longue durée, ou le jeune en quête d'emploi, ou encore les représentants de trajectoires chaotiques professionnelles et sociales qui tendent à se multiplier et qui alternent des*

⁷⁷ Pour être plus précis, il conviendrait ici d'ajouter les notions de "surmodernité" ou "d'hypermodernité" pour rendre compte des transformations plus récentes de notre société. Celle-ci désigne un mode d'organisation sociale marqué par l'excès, l'incertitude quant à la définition de soi, la surabondance événementielle, et dans laquelle la rationalité instrumentale et technique conduit paradoxalement à une irrationalité des comportements au sein d'un monde dont la logique ne fait désormais plus sens pour la plupart des acteurs sociaux. (AUBERT N., 2004).

périodes d'activité et de chômage, lorsqu'ils ne sont pas déclarés "inemployables". On ne peut leur refuser la qualité d'individu, mais ils sont très problématiquement des individus, si, une fois encore, être vraiment un individu, c'est être capable d'une certaine indépendance sociale et d'une certaine maîtrise de sa conduite, qui sont effectivement des qualifications que l'on attribue à l'individu moderne." (Castel R., 2004, p. 128.) En d'autres termes, l'ébranlement de la société salariale a progressivement entraîné la massification des problèmes rencontrés par des populations qui ne disposaient justement pas de capitaux économiques, culturels et symboliques susceptibles de leur éviter les conséquences les plus pénibles d'une désaffiliation durable. Dans ces conditions, la précarité devient un véritable rythme d'existence, alors qu'un nombre toujours plus important de "jeunes en galère" (Dubet F., 1987) rencontrent des difficultés pour s'insérer dans une société de moins en moins prête à accueillir les "jeunes à problèmes". Dans un certain nombre de cas, sentiment de vacuité, fragilisation narcissique et difficultés identificatoires se conjuguent alors pour rendre plus délicate encore la construction d'une image de soi-même suffisamment assurée pour faire face à l'âpreté du monde contemporain. Certains s'engagent dans une culture de la déviance en raison même de la pauvreté de l'horizon d'attente qui leur est objectivement accessible. Le soulèvement des banlieues en novembre dernier est à ce titre tout à fait révélateur d'une situation sociale qui ne cesse de se dégrader et qui dévoile la réalité d'une égalité républicaine largement fictive pour la plupart des populations résidant dans ces grands ensembles (taux de chômage endémique, discriminations multiples, reproduction de la pauvreté et de l'exclusion...). Dès lors, comment accepter un discours social visant à promouvoir l'égalité des chances lorsque l'inégalité des positions sociales et des ressources devient à ce point criante ? Certains jeunes risquent ainsi de devenir de véritables "boucs émissaires", portes - signe d'une "identité négative" stigmatisée (les sauvagesons, la racaille...) et publiquement réprouvée et condamnée. Or, si les auteurs de violences doivent effectivement répondre de leurs actes délictueux, il reste qu'ils ne doivent pas pour autant participer à l'expiation d'une défaillance collective dont l'origine serait en grande partie occultée.

En second lieu, si les conduites marginales des jeunes ont été très largement associées à une analyse sociologique faisant une part essentielle à l'incidence de l'appartenance de classe, il reste que les modalités de cette appartenance se sont considérablement modifiées depuis quelques décennies (Dubet F., 1987). Si toutes les études menées concordent pour affirmer la sur-représentation des classes sociales défavorisées dans la population délinquante, il semble que la nature de la délinquance des adolescents change selon qu'elle se donne à voir dans un environnement où persiste une conscience ouvrière ou dans un environnement où cette notion est absente.

Lorsque l'appartenance de classe ouvre à une culture ouvrière favorisant l'existence d'une communauté perçue comme telle par ses membres, alors la délinquance des jeunes s'inscrit dans un ensemble de dispositions normatives et culturelles dans laquelle les comportements délinquants sont identifiés par le groupe comme une conduite de classe "normale" qui va se déployer contre les normes et valeurs des classes dominantes. Dans cette perspective, précise Dubet : *"Toute une partie de la "marginalité des jeunes procède de la forte intégration du groupe et de la distance normative entre cette classe-communauté et les autres groupes sociaux (...) Le choc entre la classe-communauté et le monde des "autres" est d'autant plus violent que les conduites des jeunes sont vécues par les adultes et par les jeunes comme la manifestation même de l'appartenance, elles valorisent "l'ambiance", c'est-à-dire la fusion du groupe, la connivence, la certitude d'être accepté et reconnu. Ce que les "autres" perçoivent comme déviance n'est souvent qu'un "excès d'ambiance" (Dubet F., 1987. p. 271)* Cependant, l'effondrement des "banlieues rouges" a considérablement modifié cette situation pour laisser place à des situations dans lesquelles la domination vécue et subie par les individus ne s'inscrit plus dans le registre d'une conscience de classe ouvrière. Dans ce cas, les conduites délinquantes ne se déploient plus sur les bases du code commun d'une communauté liée par le souci de résistance à "l'oppression des classes dominantes" et l'autorégulation du groupe s'avère en grande partie défailante. Les conduites des jeunes apparaissent ainsi dangereuses car anomiques, désorganisées et non régulées. Les adultes ne "reconnaissent" plus ces jeunes, qui, confrontés à un discours social qui privilégie massivement un modèle culturel de consommation et de satisfaction immédiate des désirs, vise dans le même temps à les exclure en raison des situations objectives qu'ils rencontrent (difficultés scolaires, racisme, chômage endémique, mauvaise réputation des cités...). Dès lors, ces adolescents éprouvent de grandes difficultés à interpréter un monde qui n'a désormais plus de sens : *"Les jeunes qui "galèrent" dans les grands ensembles de banlieue n'ont pas la possibilité d'interpréter leurs problèmes dans les termes et les projets d'une conscience de classe, le mouvement ouvrier ne faisant plus partie de leur vie. La domination subie est alors dépourvue de sens, elle est perçue comme une pure violence et laisse place à "la rage". Cette rage provient de la double absence de représentation des rapports sociaux et d'un projet collectif. A l'image d'une société organisée par des rapports de classe, se substitue celle d'un pur jeu de forces. Le monde est mené par la domination des forts sur les faibles, et les faibles, souvent les jeunes eux-mêmes, sont autant les complices que les victimes des forts."* (Dubet F., 1987, p. 277) Ainsi, à la violence d'un monde social en grande partie dépourvu de sens, s'oppose une violence en lien avec une frustration et un "manque à être" qui ne trouve d'autre voie pour s'exprimer. Néanmoins, face à cette situation, il importe de ne pas déresponsabiliser les

adolescents face aux actes déviants qu'ils peuvent poser. Si un discours destiné à éclairer les causes de la violence d'exclusion peut s'avérer sociologiquement pertinent, il peut également s'avérer pédagogiquement problématique lorsque, diffusé sans nuances par les médias, il se trouve finalement réapproprié à des fins de légitimation de comportements inacceptables : "si je suis violent, c'est parce que mon père est au chômage..."

Enfin, le développement important de l'usage de toxiques illicites depuis le milieu des années 70 n'est pas sans poser des difficultés importantes dans nos sociétés post industrielles et plus particulièrement dans les quartiers où la "galère" s'installe de manière endémique. Outre l'alcool, consommé de manière parfois très toxicomanogène par des adolescents confrontés aux difficultés précitées, ceux-ci peuvent également faire aujourd'hui usage d'autres toxiques dont l'une des particularités est de donner lieu à des transactions financières illégales. En conséquence, si l'évolution de ces conduites mène parfois à de véritables addictions qui fragilisent un peu plus encore ces jeunes, celles-ci peuvent par ailleurs participer du développement d'une véritable économie parallèle. Nous avons vu que la conjonction de facteurs tels que le chômage durable, la pauvreté, la relégation... peut, sous certaines conditions, déboucher sur une culture déviante vécue comme une alternative à l'impossibilité de se réaliser par voie légale. Dès lors, certains jeunes s'engagent dans la vente de produits illicites parce qu'ils vivent dans un milieu dans lequel le manque de perspectives a progressivement nourri une culture du renoncement qui ouvre à une socialisation transgressive. Dans ce cas, les modèles socialement prescrits (trouver un emploi et s'insérer dans le monde du travail) peuvent être abandonnés faute de moyens effectifs de réalisation au profit de moyens plus pragmatiques tels que la participation à un marché parallèle plus ou moins licite afin de parvenir à des fins culturellement valorisées : "réussir et avoir de l'argent".

2. DE QUELQUES PARTICULARITES DE LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE DES ADOLESCENTS ISSUS DES QUARTIERS "DIFFICILES"

Si la construction identitaire de chaque individu obéit à une économie psychique particulière, il reste que naître et grandir dans les quartiers difficiles impliquent des modes "d'être au monde" caractéristiques. Sans ambition d'exhaustivité, examinons quelques-uns de ces particularismes :

En premier lieu, la réalité spatiale à laquelle se trouvent confrontés les jeunes des cités n'est pas sans conséquence sur la construction identitaire de ces derniers. Si la rudesse des conditions d'existence des habitants de ces quartiers a été maintes fois décrite et si elle donne parfois naissance à des comportements où la loi du plus fort paraît devoir s'imposer avec une grande violence, il importe de comprendre que pour de très nombreux jeunes nés dans ce contexte, la cité, le quartier, sont bien évidemment associés à des souvenirs d'enfance aussi prégnants que pour d'autres individus. Malgré les difficultés objectives rencontrées, malgré la stigmatisation dont les cités sont souvent l'objet, l'attachement et l'enracinement sont importants et le quartier constitue finalement un support majeur de l'identité adolescente. David Lepoutre remarque : *"La conscience d'appartenance territoriale entraîne parallèlement un sentiment de sécurité qui est paradoxal et contradictoire, au vu de l'insécurité, réelle ou fantasmée, qui règne par ailleurs dans l'espace du grand ensemble. Le thème de la cité-refuge fait ici pendant à celui de la cité-prison. Au sein de leur quartier, les adolescents se sentent en terrain conquis et familier, à la fois protégés par leurs pairs des agressions physiques d'éventuels inconnus ou étrangers, et aussi et surtout à l'abri de la violence symbolique du monde extérieur."* (Lepoutre D., 1997, p. 49)

En second lieu, la construction d'un "ethos agressif" si souvent rencontré chez ces jeunes et qui déconcerte toujours les personnes qui connaissent mal la vie de ces quartiers est une des composantes identitaires majeures dans un environnement où la mollesse et l'indolence constituent un handicap certain. A la vision d'un monde social perçu comme impitoyable et où pauvres et faibles se trouvent dominés, répond une culture de la force et de la dureté qui impose une grammaire spécifique des relations interpersonnelles. L'honneur et la mise en scène de soi-même s'inscrivent très tôt dans une culture de la rue où les échanges de violences verbales ou physiques jouent un rôle essentiel : *"Très jeunes, dans les cours d'école primaire, dans les rues et sur les terrains de jeu du grand ensemble, en l'absence du contrôle et de la protection des adultes, les enfants apprennent à se battre, c'est-à-dire à défendre leur propre personne contre les agressions d'autrui, en répondant aux coups par les coups. Ils font ainsi l'expérience valorisante et valorisée de la force et du courage et*

intériorisent ainsi les codes spécifiques des relations conflictuelles violentes. Très tôt, au sein du groupe, les personnalités s'affirment et les réputations voient le jour, un ordre social, fondé sur la domination non seulement des plus forts, mais aussi des plus hardis, des plus téméraires ou même des plus crânes, s'instituant de manière plus ou moins stable." (Lepoutre D., 1997, p210)

La culture de l'honneur organise par ailleurs des modes d'intercommunication où l'image de soi et la réputation se doivent d'être préservées face aux éventuels défis dont l'individu peut à tout moment être la cible. Cette culture de l'honneur s'organise ainsi autour d'une dialectique du défi et de la riposte à laquelle les adolescents sont particulièrement sensibles et qui implique parfois le recours à la violence physique pour ne pas risquer de "perdre la face". Traditionnellement très présente dans la culture populaire européenne, celle-ci puise également ses sources dans les habitus relationnels des pays du pourtour méditerranéen. La mise en scène de soi, elle aussi particulièrement valorisée par les adolescents, revêt des formes multiples. Aux traditionnelles joutes oratoires, échanges de "vannes", dans lesquels il convient non seulement de maîtriser parfaitement le vocabulaire argotique mais aussi de se montrer le plus rapide et le plus habile pour répondre en public au défi lancé par un tiers, s'ajoutent la mise en scène du corps au travers de pratiques vestimentaires très codifiées et le recours à une gestuelle spécifique à la culture des rues. Les conduites impliquant des risques objectifs, tels par exemple le défi à la loi, sont également très valorisées par ces jeunes et prennent rapidement valeur "d'exploits" et de reconnaissance identitaire pour leurs auteurs : *"Au chapitre des conduites exemplaires masculines, il faut compter, en bonne et due place, les actes de délinquance, qui, s'ils impliquent un positionnement individuel sensiblement différent dans le rapport aux normes dominantes, n'en sont pas moins valorisés au sein du groupe de pairs et participent à la mise en scène de soi-même, notamment par le rapport à la consommation qu'ils induisent.*" (Lepoutre D., 1997, p. 278)

Enfin, la situation spécifique des jeunes d'origine étrangère rend compte de plusieurs difficultés, qui, sans être d'une nature totalement différente que celles des jeunes Français des mêmes quartiers (tous "galèrent" de la même manière), présentent néanmoins quelques caractéristiques propres. Dans le cas des familles d'origine maghrébine, si les enfants font très tôt l'expérience de la prolétarianisation de leurs parents et de l'humiliation sociale liée à des conditions de vie souvent précaires, ils vivent également de manière précoce la disqualification culturelle de ces derniers, en particulier dans le rapport que ceux-ci entretiennent avec les institutions éducatives. Ainsi, lors des rencontres avec les enseignants, il n'est pas rare que les parents, qui maîtrisent parfois très mal les codes culturels et langagiers en usage dans le système scolaire, se fassent représenter par l'aîné de la fratrie qui, au final, ne transmettra bien souvent à ses parents que ce qu'il jugera nécessaire. Les pères sont souvent

perçus comme des victimes résignées face à l'injustice du monde du travail et sont fréquemment décrits comme violents dans l'espace privé. Aux habitus éducatifs populaires qui privilégient l'usage des châtiments corporels, s'ajoute ici la réaction parfois très violente de ces pères qui souffrent d'un sentiment de disqualification intra-familiale et de perte de maîtrise quant aux projets de leurs enfants. D'autre part, ces derniers, tout particulièrement à l'adolescence, participent de fait à une sous culture de classe d'âge qui échappe au contrôle, voire même à la connaissance des adultes. Cependant, cette situation n'est pas exempte de paradoxes éducatifs. Si les parents condamnent habituellement les violences dont leurs enfants se rendent responsables, ils usent fréquemment de la violence pour punir leurs enfants, mettant ainsi eux-mêmes en œuvre ce qu'ils souhaitent interdire. Les mères, quant à elles, sont habituellement vécues comme totalement soumises à la prescription d'un ensemble de tâches et de rôles domestiques et tentent de maintenir les bases d'une culture traditionnelle qui ne fait généralement pas sens pour les enfants. En outre, dans la culture méditerranéenne, le schéma éducatif destiné aux jeunes garçons s'organise généralement autour d'une attribution des responsabilités éducatives à la mère jusqu'à la puberté, puis à la communauté des hommes en lien avec le père après cette période. Or, ce schéma est manifestement particulièrement délicat à mettre en œuvre dans des pays d'accueil qui prescrivent des normes différentes et qui récusent en grande partie l'expérience de modèles culturels "étrangers" fondés en grande partie sur le respect des aînés : *"Cette situation perturbe notablement les relations familiales. Elle atteint souvent les relations d'autorité. La paternité est mise à mal du fait que, ne s'appuyant plus sur la légitimité traditionnelle faite du réseau des obligations mutuelles ou des hiérarchies fraternelles, elle n'est pas soutenue par un consensus social, qui au contraire, y substitue d'autres valeurs. (...) L'autorité est également perturbée par la parentification des enfants, plus aptes, quand ils ont été à l'école, à se saisir des opportunités de la société d'accueil mais toujours sensibles à l'écart de considération qui peut y apparaître. L'enfant est dans une apparente absence de filiation ou tend à la renier car elle lui apparaît décalée."* (Giraud F., 2000)

Pourtant, ces adolescents des quartiers difficiles qui paraissent décidément vivre sous une bien mauvaise étoile, peuvent-ils être à réduits à l'ensemble des dispositions intériorisées propres à leur classe d'origine ? Leur sort, qu'il soit scolaire ou social, se trouve-t-il scellé d'avance ? Sans minimiser les effets sociologiques de l'appartenance de classe et des théories de la reproduction, il nous semble néanmoins que d'autres phénomènes, qui traduisent la part singulière du sujet quant à l'orientation de sa trajectoire, permettent de relativiser la perspective catastrophiste d'une "causalité de destin."

3. LE RECIT BIOGRAPHIQUE D'UN "JEUNE DE BANLIEUE"

Je rencontre Farid à l'occasion d'une session de formation dans le cadre de la Protection Judiciaire de la Jeunesse. Il s'agit d'un jeune homme d'une trentaine d'années, qui, à la faveur d'un groupe de travail centré sur l'analyse des trajectoires biographiques confie l'histoire suivante :

- **Une histoire d'immigration jugée "banale"**

Son histoire, précise-t-il, est assez banale lorsqu'on la compare à celle des autres familles maghrébines qui ont migré en France pour des raisons essentiellement économiques : *"Il s'agissait pour mes parents d'échapper à la pauvreté qui régnait alors en Algérie. Mon père est arrivé en France en 59 et s'est marié en Algérie en 72. De leur union sont nés six enfants. Je suis le troisième enfant. J'ai deux frères aînés et deux sœurs et un frère plus jeunes que moi. Mon père était ouvrier maçon et travaillait comme manoeuvre sur des barrages. Ma mère était mère au foyer et s'occupait des enfants au quotidien. Nous avons grandi dans l'amour de nos parents."* Cependant, malgré cette affection qui lie étroitement les membres de la famille, la parole circule peu et on ne confie pas aisément ses sentiments.

- **Des conditions d'habitat interdisant l'intimité**

Dans un premier temps, la famille vit dans un deux pièces. Huit personnes se partagent l'espace disponible dans des conditions de promiscuité très contraignantes. La famille obtiendra finalement un appartement un peu plus vaste alors que Farid est âgé de douze ans. Malgré ces difficultés, Farid précise que la vie à la maison s'organisait de manière heureuse : *"Nous étions trois par chambre et, dans ces conditions il était impossible d'avoir un espace privé, un "coin à soi". Lorsque nous rentrions de l'école, il n'était pas possible de rester à la maison. Nous déposions nos sacs et nous allions jouer dans la rue. Je pense que les gens qui n'ont pas vécu dans ces conditions ne s'imaginent pas les difficultés éducatives que les parents peuvent rencontrer. Comment garder six enfants dans un espace aussi restreint ? Très vite, les chamailleries inévitables contraignent les parents à laisser les enfants sortir. Pourtant, je garde le souvenir d'une famille très unie et dans laquelle il faisait bon vivre."* Les conditions d'habitat décrites par Farid ne sont malheureusement pas rares. En plus des conditions de promiscuité, l'habitat des grands ensembles souffre traditionnellement d'une très mauvaise image qui conduit bien souvent à la

stigmatisation de leurs habitants. Néanmoins, il n'est pas rare de constater combien ces derniers restent attachés à leur quartier.

▪ Une scolarité d'exception et des modèles identificatoires transgressifs

Les enfants sont scolarisés dans une école de proximité qui est majoritairement fréquentée par les jeunes du quartier. Il existe une relative mixité sociale dans cette école qui accueille cependant très peu de Français de souche. Appliqué et calme en classe, Farid est un excellent élève. Pour leur part, les deux frères aînés de Farid sont des élèves moyens mais assez agités et très tôt Farid sent qu'il doit contrebalancer cette dynamique que ses frères instaurent. Il rapporte à ce propos une anecdote qui l'a manifestement beaucoup marqué et qui constitue une violence symbolique particulièrement significative. En CM2 son instituteur, en lui remettant son carnet de notes devant les autres enfants de la classe, le met publiquement en garde en indiquant que son nom de famille est désormais clairement associé au terme "voyou." En effet, ses deux frères aînés, qui l'ont précédé au collège, ont manifestement rencontré d'importants problèmes de discipline. Dès lors l'instituteur l'enjoint de se montrer particulièrement attentif à son comportement au collège. Farid précise : *"J'ai trouvé cette réflexion très violente pour un gamin de dix ans. A partir de ce moment, je me suis dit qu'il me fallait prouver à cet instituteur qu'il n'avait pas le droit de s'exprimer ainsi. Je pense que cet instituteur a voulu me mettre en garde. Néanmoins, j'ai trouvé cette réaction particulièrement maladroite chez un enseignant avec lequel j'entretenais par ailleurs de bons rapports et qui comptait beaucoup pour moi."* Profondément humilié par la réflexion publique de cet enseignant, Farid développe alors un sentiment de fierté et d'autodétermination farouche qui l'aide à lutter contre l'opprobre lié à sa condition. Cette volonté de s'en sortir et de saisir les ressorts de l'injustice sociale dont il fait l'objet n'aura de cesse de se renforcer au cours de sa scolarité.

Farid intègre le collège l'année suivante et parvient sans difficulté à se situer dans les meilleurs élèves. Pourtant, en sixième et en cinquième, l'un de ses frères, redoublant, est accueilli dans la même classe. Une fois encore, dit-il "je dois faire face à la comparaison systématique. Lorsque mon frère ne vient pas en cours, les profs me renvoient devant tout le monde les carences éducatives de mes parents. C'est extrêmement violent pour moi et je n'ai d'autre alternative que d'encaisser et de m'endurcir. Par ailleurs à cette époque, mon frère aîné est placé en foyer et un éducateur de la PJJ est chargé de son suivi. Cet éducateur suivra bientôt mes deux frères jusqu'à leur majorité."

Pourtant, Farid explique que ces quatre années de collège sont ses plus belles années de scolarité avec les "années fac": *"Le collège était pour moi l'occasion*

de travailler et de m'amuser à la fois. Je ne pouvais pas travailler à la maison du fait du manque de place et d'intimité. Je m'en sortais très bien car j'étais très attentif en cours et je restais à l'étude pour pouvoir faire mes devoirs. Jusqu'en troisième, tout s'est bien passé. Dès que nous arrivions de l'école nous posions les sacs et nous sortions. L'éducation se faisait donc dans la rue avec les autres enfants. Mais, lorsque l'éducation se fait dans la rue, il faut très vite intégrer de nouvelles règles de nouvelles attitudes pour se faire respecter. On rentre alors dans un autre schéma éducatif qui, du fait de la pression de conformité du groupe, pousse à commettre des actes de délinquance qui sont particulièrement efficaces pour se faire reconnaître de ses pairs. On se trouve alors dans une logique où la transgression devient la norme pour s'intégrer au groupe. Rentrer dans la délinquance devient un passage obligé, un "rite de passage." Plus les gamins ont des comportements délinquants et plus ils se trouvent respectés par les autres. Le modèle est un modèle transgressif où il convient de ne pas avoir peur des policiers, de rester jusqu'à deux heures du matin dehors, etc." L'on voit très bien ici le poids d'un conformisme "déviant" par rapport aux valeurs dominantes de la société, mais qui, dans la culture adolescente du quartier, prend une portée très "rationnelle", lorsqu'on le met en lien avec les mécanismes de frustration sous-jacents. Selon Farid, il semble que ces adolescents entrent majoritairement dans une logique de la délinquance du fait d'un sentiment d'exclusion à une possible participation à la vie sociale attendue et prescrite par le discours social "légitime."

▪ **L'heure des choix et des compromis :**
"L'éducation dans la rue" versus "l'éducation familiale et républicaine"

Pourtant, Farid ne suivra pas la trajectoire de ses frères et de la plupart de ses amis : "Pour ma part, soit j'acceptais ce mode de vie, soit j'essayais de trouver un compromis. Le compromis c'était : je joue avec mes amis parce que ce sont mes copains, parce qu'on fait du sport ensemble, mais je rentre à huit heures car je n'oublie pas que j'ai des parents qui s'inquiètent et qui m'attendent à la maison. Cette vie de la rue m'attirait comme un aimant, mais dans le même temps je restais vigilant du fait du comportement de mes frères aînés qui, à l'époque commençaient à commettre des actes de délinquance. Mes deux frères ont été incarcérés après avoir été placés en foyer où ils ont fait des rencontres qui ont très probablement joué un rôle important dans leurs trajectoires respectives... Par ailleurs, mon petit frère a commencé à rencontrer des problèmes de délinquance au moment où j'ai quitté la maison pour rentrer à l'université. J'avais une chambre en cité universitaire et il a commencé à faire ce qu'il voulait à la maison après mon départ. Mes deux sœurs n'ont pas eu de difficultés scolaires... Je crois qu'il est important de dire que l'on vit dans de

telles conditions que l'on se trouve hors de la société. A l'évidence, le quartier a une incidence directe sur les trajectoires des gamins. On leur demande finalement des choses très difficiles : avoir la maturité d'un adulte à 8 ou 10 ans. Or, ce qui caractérise ces enfants qui transgressent, c'est qu'ils sont justement dans l'immédiateté et qu'ils éprouvent de grandes difficultés à envisager les conséquences de leurs actes. C'est ce qui s'est passé pour mes frères et mes amis. Pour ma part, j'ai très vite pensé aux conséquences de mes actes du fait de ma trajectoire scolaire et de ce que je vais découvrir un peu plus tard en entrant au lycée."

Le positionnement décrit par Farid s'opère de manière relativement précoce lorsqu'on le compare à la situation décrite par David Lepoutre à propos de la période de rupture des adolescents avec la culture des rues qui accompagne l'entrée au lycée. (Lepoutre D. 1997) En effet, les premières années de secondaire impliquent pour les adolescents une modification très significative du rapport au savoir et au monde du fait même des conséquences de la perspective d'une scolarité prolongée. Non seulement, les parents des classes les plus populaires, ne peuvent plus à cet âge suivre la scolarité des adolescents, mais la prise de conscience de la fragilité de la position objective entraîne la nécessité d'une forte mobilisation personnelle pour "s'en sortir" dans un univers scolaire désormais perçu comme étranger à bien des égards. L'adolescent est en effet contraint de s'approprier des habitus de langage, de travail, de pensée qui sont bien souvent en contradiction avec sa culture familiale et qui participent par ailleurs de sa dévalorisation dans l'univers de l'institution scolaire. Dans un certain nombre de cas, le travail de déconstruction et de reconstruction culturelles que ces adolescents doivent opérer s'accompagne d'un reniement des origines qui n'est pas sans entraîner des conflits de filiations particulièrement éprouvants. Jean-Pierre Terrail a parfaitement bien montré comment ces adolescents éprouvent fréquemment la honte de leurs origines : *"les interviewés ont presque tous indiqué avoir éprouvé la honte de leurs origines, et tu ou déguisé la profession du père. L'appartenance de classe apparaît d'autant moins dicible, en cette phase du cursus scolaire, que l'adolescent ne dispose guère des concepts qui lui permettraient de la valoriser ou, à tout le moins, en la rationalisant comme fait social, d'en revendiquer, face à la dévalorisation scolaire, la légitimité."* (Terrail J-P., 1990, p. 241). Si Farid semble pour sa part identifier très tôt la logique de l'univers scolaire, le compromis qu'il établit entre la famille, l'univers scolaire et ses amis, se trouvera toutefois profondément remis en cause à l'occasion de l'entrée en seconde.

▪ Les années lycée et la découverte d'un autre univers

Farid explique que l'entrée au lycée constitue une modification très importante de ses représentations personnelles. L'établissement n'est pas situé dans la zone géographique où se situaient l'école et le collège dans lesquels il avait jusqu'alors effectué sa scolarité. Pour se rendre au lycée, il se trouve contraint de quitter son univers familial, l'univers de la cité. Le passage d'un établissement de quartier relativement homogène au lycée, le confronte à un univers très différent de celui auquel il était jusqu'alors accoutumé et dans lequel les trajectoires telles que la sienne font figure d'exception. Il explique : *"Dès que je suis entré au lycée, j'ai découvert un nouveau monde, la France. Nous étions deux ou trois jeunes issus de l'immigration dans la classe et il me fallait m'adapter en percevant le regard parfois assez stigmatisant des autres. J'ai essayé dans un premier temps d'adopter la même stratégie qu'au collège, c'est-à-dire d'être le plus attentif possible en classe et de travailler pendant et entre les cours car je ne pouvais pas travailler à la maison. Mais j'ai très vite vu que cela ne pouvait pas suffire. Je voyais très bien que les autres pouvaient répondre aux injonctions explicites et implicites des professeurs et effectuer un travail approfondi à la maison. Ce n'était pas mon cas."* A l'évidence, les mécanismes de compensation que Farid avait jusqu'alors mis en œuvre au collège ne suffisent plus. Il ne peut en effet, comme au collège, travailler à l'étude ou chez des amis après la classe. Isolé, coupé de ses références habituelles, Farid se trouve rapidement mis en difficulté. En outre, l'univers dans lequel il pénètre désormais ne lui est pas seulement étranger, il lui est hostile en tant qu'il conditionne des rapports de concurrence propres au fonctionnement institutionnel des établissements secondaires et dans lesquels sa position de classe et son appartenance ethnique constituent manifestement un sérieux handicap.

▪ Une rencontre décisive et un acte symbolique "transgressif"

Malgré les difficultés qu'il rencontre au lycée, Farid fait bientôt la connaissance d'une jeune fille avec laquelle il se lie d'amitié. Or, cette jeune fille se trouve être la fille de l'éducateur qui assure le suivi éducatif et judiciaire de ses deux frères aînés. Cet homme, qui connaît bien la famille de Farid, va se montrer particulièrement attentif aux conditions de travail qui étaient les siennes à l'époque. Prenant conscience des difficultés de Farid, celui-ci va utiliser une partie des sommes destinées au suivi éducatif de ses frères pour, en toute illégalité, aller acheter un bureau et une lampe de travail afin de permettre à Farid de se ménager un espace privé pour travailler au domicile familial. Farid

explique : *"Je pense qu'il a vraiment pris sur lui-même pour m'acheter un bureau en prétextant auprès de sa hiérarchie qu'il s'agissait d'un bureau pour mon frère (celui-ci était alors pratiquement déscolarisé). Il a tenté un pari éducatif que je trouve tout à son honneur. J'ai choisi avec lui ce bureau et la petite lampe qui allait avec et à partir du moment où j'ai eu mon bureau je ne sortais plus le soir et je découvrais une ambiance studieuse à la maison que je n'avais jamais connu mais que les autres lycéens me racontaient. Je prenais un plaisir fou à travailler sur ce bureau. Très vite j'ai obtenu d'excellents résultats et ce bureau a été le point de départ de ma réussite dans le secondaire puis dans le supérieur."*

Manifestement, l'achat de ce bureau constitue pour Farid un point de basculement essentiel dans sa trajectoire scolaire. Il poursuit : *"Ensuite, lorsque j'ai intégré la fac et que j'avais ma propre chambre... C'était une chambre de 9 mètres carré avec mon bureau, ma douche... Je n'avais jamais connu de telles conditions de travail. Je crois pouvoir dire que la scolarité a eu une importance fondamentale pour moi et que c'est le choix professionnel d'un éducateur qui a changé ma vie."* Farid poursuivra des études universitaires et obtiendra un diplôme de troisième cycle avant de poursuivre une formation d'éducateur de la Protection Judiciaire de la Jeunesse. Actuellement éducateur, il confie : *"Aujourd'hui c'est moi qui écrit sur les familles, c'est moi qui pénètre leur intimité et qui suis en discussion directe avec les jeunes. Il est évident que l'attitude de cet éducateur a orienté ma manière de faire. Le fait de transgresser a été un acte courageux qui a joué pour moi le rôle d'évènement bascule."*

- **Position objective, position subjective, rapport au savoir et destin de classe.**

Outre l'intervention de l'éducateur dans l'histoire de Farid, comment comprendre que ce dernier n'ait finalement pas suivi une trajectoire proche de celle de ses frères ? En effet, sa "position objective" dans l'espace des positions sociales n'est pas de nature différente de celle de ses frères. Dès lors, l'hypothèse d'une "causalité de destin" liée à la position sociale effective de la famille doit ici être considérablement relativisée. En effet, c'est bien ici dans la position subjective de Farid que les choses semblent finalement se jouer. Sans souci d'exclusive, quatre facteurs paraissent devoir y concourir :

- **Un rapport à l'école et au savoir singulier**

Nous avons vu que Farid est un excellent élève. Or, l'examen de sa trajectoire biographique fait apparaître un épisode très particulier : Alors qu'il est âgé de

cinq ans, Farid est hospitalisé pendant huit mois pour un problème infectieux à la hanche. Séparé de sa famille et de ses proches, Farid subit une hospitalisation assez pénible. Immobilisé en raison de sa pathologie, les journées semblent interminables. En dehors des visites de sa famille, le seul instant de loisir à l'occasion de cette hospitalisation est le moment de la classe. Des enseignants viennent en effet donner des cours à de petits groupes d'élèves qui vont bénéficier d'une attention soutenue de la part des adultes. Farid apprécie particulièrement ces moments de détente qui lui permettent de rompre avec l'ennui lié à l'hospitalisation. Il prend plaisir à lire et à écrire et construit donc un rapport à l'environnement scolaire et au travail qui en découle sur un mode très ludique. A l'évidence, cette hospitalisation participe de la construction singulière d'un rapport au savoir qui n'est pas sans incidence sur sa trajectoire scolaire.

▪ Le poids du regard du père

Farid confie combien le regard de ses parents, et plus particulièrement de son père était important pour lui. Il précise : *"Très tôt je prends conscience du regard de mes parents. Tout petit je me suis intéressé aux conditions d'arrivée en France de mon père, à son état de santé. Mon père travaillait sur des chantiers de construction de barrage sans aucune protection. Il était dans l'humidité en permanence et il a finalement développé une pathologie des membres inférieurs qui l'obligeait à se déplacer avec une canne puis en fauteuil roulant. Mon père était quelqu'un de très doux. Contrairement à beaucoup de pères de famille d'origine maghrébine, il ne nous a jamais frappés et s'est toujours montré très juste. Il était très présent et, malgré son handicap, il a toujours répondu à toutes les convocations des services administratifs (l'école, la police...) Très vite, j'ai pris conscience que le fait de suivre une autre trajectoire que celle de mes frères a contribué à le soulager. Par exemple, lorsque mon père allait chercher mon frère en garde à vue, qu'il le ramenait à la maison et que mon frère ressortait immédiatement pour aller faire des conneries, mon père était totalement désespéré et je le sentais abattu toute la soirée. Je me souviens très précisément de son regard et je ne pouvais pas suivre l'exemple de mes frères. La vie était tellement dure pour mon père que je m'interdisais d'en rajouter."*

▪ L'influence de la religion

A la différence de bien des adolescents d'origine maghrébine, Farid accorde une importance significative à la pratique religieuse. Si la pratique du ramadan,

très courante chez les adolescents des familles musulmanes, permet d'afficher et de revendiquer sans grande difficulté une appartenance ethnique qui joue un rôle symbolique manifestement très important pour des adolescents en quête d'affirmation et d'identité, il reste que la pratique religieuse est habituellement *"vécue comme un mélange de contraintes et de fêtes de plus en plus éloigné de la vie quotidienne (...) l'indice de conformité religieuse est quatre fois inférieur à celui des parents."* (Dubet F., 1987, p. 327) D'une autre manière, la pratique religieuse paraît s'inscrire chez Farid dans une perspective plus spirituelle que démonstrative d'une identité collective. Ses parents, sans être des pratiquants particulièrement prosélytes, transmettent à leurs enfants les bases de l'enseignement coranique. Dès qu'il est en âge de jeûner, Farid s'impose de suivre le ramadan, afin, dit-il, de *"penser aux personnes qui ne mangent pas à leur faim."* En outre, Farid explique combien la religion musulmane recommande de multiples formes d'attention à soi et à autrui qui lui semblent avoir été très structurantes pour construire sa vision du monde et des rapports intersubjectifs. Il précise : *"on dit très souvent que "le paradis se trouve sous les pieds de ta mère." Ainsi, "si tu fais du mal à ta mère, tu vas en enfer." Je crois plutôt qu'il convient de dire que si tu ne respectes pas ta mère, c'est alors "l'enfer". Je considère que la pratique religieuse, si l'on excepte le problème du fondamentalisme qui constitue effectivement un problème très préoccupant aujourd'hui, structure, permet la circulation de la parole, favorise la sagesse et relativise finalement les difficultés rencontrées."* Enfin, il est important de souligner combien la pratique religieuse décrite par Farid s'inscrit également très tôt dans une conscience aiguë des rapports de force et de domination qui traversent l'espace social : *"Il faut savoir que lorsque mes parents allaient prier à la mosquée du quartier, il se rendaient en fait dans un ancien bordel réaménagé pour répondre à la demande de pratique religieuse des habitants. Comment ne pas voir ici l'expression d'injustices flagrantes ? Comment ne pas comprendre que celles-ci font malheureusement le lit des comportements extrémistes..."*

▪ **Le rôle de l'éducateur et les implications éthiques de son intervention**

L'on pressent bien entendu ici toute l'importance de la rencontre de Farid avec l'éducateur évoqué plus avant et surtout la manière dont ce dernier "transgresse" les règles établies pour parvenir à exercer un rôle éducatif à l'intérieur de la famille. Il n'est bien évidemment pas dans mon propos de faire ici l'apologie de la transgression, surtout avec des populations pour lesquelles le rapport à la loi peut s'avérer parfois si problématique. Néanmoins, dans ce cas particulier, le manquement à la règle aboutit à un résultat qui doit nous interroger sur les enjeux éthiques sous jacents. Il me semble que l'intention

éthique dont il est ici question peut être rapprochée de la mise en œuvre du "jugement prudentiel" à propos duquel Jean François Malherbe remarque: "*Le jugement prudentiel (au sens où l'entendait Aristote) est l'opération par laquelle un sujet moral tente d'appliquer avec discernement une règle universelle de morale dans une situation particulière, quitte à prendre la liberté de corriger la règle si son application mécanique devait conduire à un résultat par trop éloigné de la finalité qu'elle vise*" (Malherbe J.F. 1994, p. 130). D'une manière sécante, Paul Ricoeur affirme la primauté de l'éthique sur la morale en appuyant sa réflexion sur le second impératif catégorique de Kant : "*Agis toujours de telle manière que tu traites l'humanité dans ta propre personne et dans celle d'autrui, non pas seulement comme un moyen, mais toujours aussi comme une fin en soi*". Il précise combien la morale recouvre l'obligation qui découle de normes et d'interdictions définissant des effets de contrainte et des exigences d'universalité qui, manifestement, peuvent conduire à des absurdités lorsque l'on se trouve confronté à des situations qui renvoient aux particularités des populations décrites dans cet article. D'une manière différente, l'éthique, selon Ricoeur, met l'accent sur "*la visée d'une vie accomplie sous le signe des actions estimées bonnes*" (Ricoeur P., 1991. p. 256). L'auteur définit la visée éthique par la formule suivante : "*Visée de la vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes.*" (Ibid. p. 259)

Enfin, il importe de souligner combien l'intervention dans les familles articule nécessairement deux logiques qui imposent une grande intelligence des situations : celle de l'ordre dominant, des appareils de contrôle et de régulation... et celle de la logique d'aide que les familles ne sont pas toujours prêtes à accepter du fait même de la prégnance de l'injustice sociale dont elles s'estiment les victimes. Ici encore, le père de Farid semble avoir joué un grand rôle en acceptant et en comprenant très vite les finalités du contrôle éducatif dont ses enfants faisaient l'objet. Dès lors, un climat de confiance réciproque s'installera durablement entre l'éducateur et la famille de Farid. A n'en pas douter, cette situation n'a pas été sans favoriser les processus identificatoires qui ont présidé au choix du métier actuel de Farid.

Si le récit rapporté ici n'autorise en aucune manière la généralisation, il reste qu'il atteste que les jeunes des quartiers difficiles, malgré les difficultés rencontrées, peuvent se projeter dans un avenir professionnel et social sans doute moins pessimiste que ce que leur position objective ne pourrait a priori laisser croire. Soulignons que la position dans l'espace scolaire en particulier, si elle se trouve pour partie liée à la position sociale des parents, se construit également au travers d'une histoire qui est toujours éminemment singulière et dans laquelle le rapport à autrui joue un rôle fondamental. A l'évidence, le champ éducatif dans son ensemble ne saurait ignorer un tel enjeu.

Bibliographie

- 📖 CASTEL R., 1992, *Définir le social ?* in Karsz S., 1992, *Déconstruire le social. Séminaire 1*, Paris, L'harmattan.
- 📖 CASTEL R., 1995, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Gallimard.
- 📖 CASTEL R., 2004, *La face cachée de l'individu hypermoderne : l'individu par défaut*. In : Aubert N. (sous la direction de...) *L'individu hypermoderne*, Paris, Erès.
- 📖 DEJOURS C., 1998, *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*, Paris, Seuil.
- 📖 DE GAULEJAC V., 2004, *Le sujet manqué. L'individu face aux contradictions de l'hypermodernité*. In : Aubert N. (sous la direction de...) *L'individu hypermoderne*, Paris, Erès.
- 📖 DE GAULEJAC V., 2005, *La société malade de sa gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*, Paris, Seuil.
- 📖 DUBET F., 1987, *Conduites marginales des jeunes et classes sociales*. In : *Revue Française de Sociologie*. XXVIII p. 265-286.
- 📖 DUBET F., 1987, *La galère : jeunes en survie*, Paris, Fayard.
- 📖 ENRIQUEZ E., 2004, *Caractéristiques spécifiques de la pulsion de mort dans les sociétés contemporaines et les organisations modernes*. In : Touati A. (sous la direction de...). *Violences. De la réflexion à l'intervention*. Antibes. Cultures en mouvement, Paris, PUF.
- 📖 GIRAUD F., 2000, *Violence et honneur : à propos des adolescents d'origine migrante*. In : *Le carnet Psy*. Avril 2000. Dossier Tensions et crises : quelles perspectives ? p. 22-27.
- 📖 LEPOUTRE D., 1997, *Cœur de banlieue. Codes, rites et langage*, Paris, Odile Jacob.
- 📖 LYOTARD J.F., 1979, *La condition postmoderne*, Paris, Ed. de Minuit.

- 📖 MALHERBE J.F., 1994, "*Autonomie et prévention. Alcool, tabac, sida dans une société médicalisée.*" Montréal, Louvain-la-Neuve : Catalyses, Artel-Fides.
- 📖 MUCCHIELLI L., 2002, *Violences et insécurité. Fantômes et réalités dans le débat français*, Paris, La Découverte.
- 📖 RICOEUR P., 1991, *Lectures 1. Autour du politique*, Paris, Seuil.
- 📖 RICOEUR P., 1993, *Le "soi" digne d'estime et de respect*, In *Le respect. Revue Autrement*, série Morales n° 10.
- 📖 SCHMITT E. E., 2001, *La Part de l'autre*, Paris, Albin Michel.
- 📖 TERRAIL J.P., 1990, *Destins ouvriers*, Paris, PUF.

RESPONSABILISATION JURIDIQUE : LES JEUNES, DES SUJETS DE DROIT A PART ENTIERE ?

Agathe HAUDIQUET

INTRODUCTION

La question de départ "violences des jeunes : violences faites aux jeunes ?" oblige à se pencher sur les raisons pour lesquelles les jeunes sont aujourd'hui si souvent montrés du doigt voire mis en accusation pour des faits, répréhensibles parfois, mais pas toujours.

Notre propos ne portera pas, ou alors seulement de façon incidente, sur les violences des jeunes. Il sera centré sur les violences faites aux jeunes. Il sera surtout question de la violence exercée par le droit, dont l'Etat conserve jalousement le monopole, et que ces jeunes subissent chaque jour plus intensément.

Pour dégager les fondements et comprendre les rouages d'une telle stigmatisation, nous utiliserons comme clef de lecture le droit qui, précisément, regarde la violence comme "*une contrainte illicite, un acte de force dont le caractère illégitime tient (par atteinte à la paix et à la liberté) à la brutalité du procédé employé (violence physique ou corporelle, matérielle) ou/et, par effet d'intimidation, à la peur inspirée (violence morale)*" (CORNU G., 2004). La violence est une faute ; elle alimente un système complexe de responsabilités. L'abaissement du seuil de tolérance face au "péril jeune" dans une société égoïste, repliée sur un individualisme croissant, conduit inéluctablement à la responsabilisation des plus vulnérables dont les petits et grands enfants font partie. Le droit sert d'outil de légitimation et donne ainsi à la responsabilisation son caractère juridique.

Ce phénomène de responsabilisation juridique sera appréhendé de manière globale afin de dévoiler au mieux les enjeux, les choix des modèles de société qui se construisent à partir de ce que l'on appelle "les violences des jeunes".

1. DE LA RESPONSABILISATION JURIDIQUE EN GENERAL

Dans notre société juridicisée où le droit s'impose comme le mode dominant de régulation des relations sociales, les individus sont, en contrepartie des droits créances qui leur sont distribués, redevables d'obligations toujours plus nombreuses. Ceux-ci sont irrémédiablement engagés dans un processus de responsabilisation juridique marqué par la posture du réclamant.

1.1. Responsabilisation et individualisation

La question de la responsabilisation ne peut être envisagée indépendamment du phénomène d'individualisation, au travail, en formation, à l'école ou même en famille, bref, de tous les espaces de relations où les jeunes sont admis.

En droit, l'individualisation est la "*détermination d'une personne ou d'une chose dans son individualité grâce à des signes distinctifs, à des procédés d'identification*" (Cornu G., 2004). Elle produit des statuts juridiques multiples et diversifiés à destination de personnes présentant des caractéristiques physiques, matérielles, sociales communes.

Ainsi, l'incapacité, qui résulte de la faillibilité du discernement nécessaire à l'exercice de la fonction de sujet de droit, caractérise les enfants mineurs de dix-huit ans⁷⁸ et les majeurs "*qu'une altération des facultés personnelles met dans l'impossibilité de pourvoir seuls à leurs intérêts ou qui, par leur prodigalité, leur intempérance ou leur oisiveté, s'exposent à tomber dans le besoin ou compromet l'exécution de leurs obligations familiales.*"⁷⁹. Elle fonde des régimes de protection, administration légale, assistance éducative, sauvegarde de justice, tutelle ou curatelle qui se déploient en de multiples statuts.

Mais, l'inadaptation sociale, qui les distingue en raison de leur exposition particulière au phénomène de l'exclusion, leur donne également la qualification juridique de "personnes handicapées" ou d'"enfants en danger". Ceux-ci, "*pris en charge par des établissements et services sociaux et médico-sociaux*"⁸⁰, bénéficient d'un statut que la loi du deux janvier 2002⁸¹ a unifié avec l'introduction dans le code de l'action sociale et des familles d'une section consacrée aux "Droits des usagers".

⁷⁸ Article 388 du Code civil.

⁷⁹ Article 488 du Code civil.

⁸⁰ Article 311-3 du Code de l'action sociale et des familles.

⁸¹ Loi n°2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale, JORF du 3 janvier.

Les activités juridiques qui, pour l'essentiel, gravitent autour des questions relatives à l'affiliation à ces différents statuts, alimentent un individualisme juridique désormais effréné.

Enfant de la philosophie (Hobbes, 16^{ème}), celui-ci a pris son envol au siècle des Lumières avec l'adoption le 26 août 1789 de la très symbolique Déclaration des droits de l'homme et du citoyen. Après les droits naturels, inaliénables et sacrés de l'Homme, l'individualisme juridique a fait triompher les droits de la femme et, deux cents ans plus tard, ceux de l'enfant⁸². Or, l'accumulation de ce que l'on pourrait volontiers reconnaître comme des richesses en droits engendre des tensions, quelquefois jusqu'à provoquer une détérioration des relations humaines.

Ces droits individuels (droit subjectif) peuvent tout d'abord s'opposer aux règles de conduite destinées à garantir l'ordre public (droit objectif). Dans ce cas, l'issue du conflit est simple : les premiers s'effacent devant les secondes. Il est plus de délicat, en revanche, d'établir une hiérarchie des droits individuels a priori de même valeur. Or, au sein des familles, hommes, femmes et enfants disposent de prérogatives ou endossent des responsabilités qui peuvent involontairement les dresser les uns contre les autres.

Le "contrat de responsabilité parentale"⁸³ institué par loi pour l'égalité des chances⁸⁴ illustre notre propos. En raison de l'absentéisme scolaire de leur enfant ou, plus généralement, de leur difficulté à exercer l'autorité parentale, les parents sont "invités" par le président du Conseil général à souscrire les engagements nécessaires au rétablissement de la situation⁸⁵. Pour remplir sa mission, celui-ci peut compter sur l'inspecteur d'académie, chargé de lui signaler les cas litigieux. S'ils refusent de passer le contrat ou s'ils n'en respectent pas les termes, les parents s'exposent à une suspension totale ou partielle des prestations familiales⁸⁶.

Autrement dit, au nom du droit de l'enfant à l'instruction, les pouvoirs publics peuvent condamner des parents du fait de la violation de l'obligation d'assiduité⁸⁷ incombant à leur enfant en supprimant les subsides nécessaires à la résolution de leurs difficultés qui sont vraisemblablement à l'origine de

82 La convention du 20 novembre 1989 relative aux droits de l'enfant.

83 Décret n°2006-1104 du 1^{er} septembre 2006 relatif au contrat de responsabilité parentale, JORF du 2 septembre.

84 Loi n°2006-396 du 31 mars 2006 pour l'égalité des chances, JORF du 2 avril.

85 Article L222-4-1 du code de l'action sociale et des familles.

86 Article L552-3 du code de la sécurité sociale.

87 Article L511-1 du code de l'éducation "Les obligations des élèves consistent dans l'accomplissement des tâches inhérentes à leurs études ; elles incluent l'assiduité et le respect des règles de fonctionnement et de la vie collective des établissements".

l'absentéisme scolaire... On voit bien le glissement qui s'opère de la responsabilisation collective vers la responsabilisation individuelle d'une part et le risque d'affrontement entre l'enfant et ses parents par la criminalisation de leurs relations d'autre part, en rendant ces derniers pénalement responsables de l'absentéisme scolaire de leur enfant. Pour cette contravention de 4^{ème} classe⁸⁸, ils encourent une peine d'amende de 750 euros.

Le contrat est devenu l'instrument par excellence de l'individualisation des relations juridiques. Il en existe une multitude⁸⁹. Ils ont en commun d'imputer à la personne les difficultés auxquelles elle se trouve confrontée, en faisant fi des facteurs extérieurs ou sociétaux et à la faveur d'une responsabilisation qui "se situe à la racine d'une exigence généralisée d'implication des individus dans la vie sociale et à la base d'une philosophie les obligeant à intérioriser, sous forme de faute personnelle, leur situation d'exclusion ou d'échec" (Martuccelli, 2004).

"La responsabilisation de tous est une nécessité permanente", insiste un député⁹⁰ lors des débats parlementaires pour justifier la sanction de la démission des parents face à ses détracteurs qui annoncent un million d'enfants pauvres en France⁹¹ et dénoncent le silence sur l'accompagnement social des familles. Cette thèse de la famille dangereuse est relayée par le projet de loi relatif à la prévention de la délinquance qui propose de placer sous la surveillance des maires, renseignés par les travailleurs sociaux, les familles coupables de difficultés sociales, éducatives ou matérielles graves.

1.2. La responsabilisation ou l'apologie du sujet de droit

a. Sujets et objets : pas de droits sans obligations

La doctrine attribue à la responsabilité une dimension essentiellement positiviste⁹². Elle la regarde comme une "*obligation de répondre d'un dommage devant la justice et d'en assumer les conséquences civiles, pénales, disciplinaires, etc.*" (Cornu G., 2004).

⁸⁸ Article R624-7 du code pénal.

⁸⁹ Le contrat d'insertion, le contrat d'avenir, le contrat de séjour, le contrat jeune majeur, le contrat d'accueil et d'intégration, le contrat de soutien et d'aide par le travail,

⁹⁰ Bernard PERRUT, député de la 9^{ème} circonscription du Rhône, avocat de profession.

⁹¹ Deux millions selon Martin HIRSCH et Sylvaine VILLENEUVE, 2006, *La pauvreté en héritage*, Robert LAFFONT.

⁹² La pensée positiviste considère le droit comme un ensemble de règles juridiques édictées par le législateur, sanctionnées par les juges et destinées à assurer la cohésion sociale.

Dans ce système organisé de contraintes, l'individu apparaît comme un sujet, "assujetti à un ordre juridique qui lui confère des droits et lui impose des obligations" (Alland & Rials, 2003), tantôt créancier, tantôt débiteur, tenu de se conformer aux dispositions législatives, réglementaires, jurisprudentielles, bref, au cadre juridique en vigueur sous peine de sanctions.

L'individu-modèle est par conséquent celui qui répond, de par ses idées, ses discours et ses actes, aux exigences des référentiels de citoyenneté légalement institués.

Revenons un instant sur les rapports parent(s)-enfant(s).

Au regard de la loi, le "bon" parent est celui qui protège l'enfant dans sa sécurité, sa santé et sa moralité, qui assure son éducation, permet son développement dans le respect dû à sa personne et qui l'associe aux décisions qui le concernent, selon son âge et son degré de maturité⁹³. Le "bon" enfant, lui, doit honneur et respect à ses père et mère⁹⁴, doit rester à la maison familiale⁹⁵ tout en ayant le droit d'entretenir des relations personnelles avec ses grands-parents⁹⁶.

Au terme d'une vision manichéenne, on voit bien le lien dialectique qui les unit : une réciprocité de droits et de devoirs qui amène à s'interroger notamment sur l'équilibre des rapports entre des adultes capables a priori de remplir de telles obligations et des enfants dont on peut légitimement douter qu'ils aient la même aptitude.

Il n'empêche que le moindre écart de conduite, une fois signalé, est soumis à l'appréciation du juge des enfants qui prendra les mesures éducatives appropriées pouvant aller jusqu'au retrait de l'enfant de son milieu familial. L'incapacité pour le parent ou pour l'enfant à se construire et se réaliser dans le cadre légal est donc judiciairement sanctionnée, sans plus distinguer les dispositions de chacun. D'ailleurs le placement est généralement vécu par toute la famille, l'enfant y compris en proie à la culpabilisation, comme une punition.

Malgré son besoin de protection évident et reconnu en droit, l'enfant est de plus en plus souvent considéré comme un sujet. Cette évolution qui tend à faire disparaître la qualité d'objet au bénéfice de celle du sujet est observé par nombre d'auteurs (Ginsberg-Carré, 2004). Ainsi, paradoxalement, à mesure que l'on démultiplie les statuts à des fins de spécification, on range tous les individus derrière la qualité universalisante de sujet de droit.

93 Article 371-1 du Code civil.

94 Article 371 du Code civil.

95 Article 371-3 du Code civil.

96 Article 371-4 du Code civil.

b. La responsabilisation civile et pénale

Tout à l'heure, on a souligné que la violence engendrait la faute. Or, celle-ci engage des responsabilités.

Toutefois, faute est de moins en moins exigée pour retenir la responsabilité civile, contrairement au dommage et au lien de causalité qui sont toujours des critères fondamentaux dont les modalités ne cessent de se diversifier.

Déjà dans les années 80, les juges civils avaient montré la voie en refusant d'évaluer la capacité de l'enfant à discerner les conséquences de ses actes pour retenir plus aisément sa responsabilité. La non conscientisation du fait dommageable n'est plus une cause d'exonération de responsabilité, et ce, depuis un certain temps (1968) pour les déficients intellectuels : "*Celui qui a causé un dommage à autrui alors qu'il était sous l'empire d'un trouble mental, n'en est pas moins obligé à réparation*"⁹⁷.

La responsabilité peut être engagée sur le fondement du risque. On parle alors de la responsabilité civile du fait d'autrui⁹⁸, dont le champ d'application ne cesse de s'élargir, ou encore de responsabilité sans faute en droit administratif. C'est une des dernières grandes évolutions : réparer le préjudice compte plus que sanctionner la faute.

La criminalisation constitue un des indicateurs forts du renforcement des responsabilités juridiques. Nombre de comportements sociaux, autrefois tolérés, constituent désormais des infractions⁹⁹, des contraventions, des délits ou des crimes. Certains y voient une importation des politiques sécuritaires américaines et l'avènement, en Europe, de l'Etat pénal (Bonelli & Sainati, 2001). La procédure pénale évolue en ce sens comme le montre la création en 2004¹⁰⁰ de la comparution sur reconnaissance préalable de culpabilité¹⁰¹. Pour les petits délits, passibles de cinq ans de prison maximum, l'auteur présumé, s'il reconnaît les faits qui lui sont reprochés avant jugement, bénéficiera automatiquement d'une diminution de la peine fixée par le procureur de la République. Or, une telle procédure peut conduire une personne innocente à se

⁹⁷ Article 489-2 du Code civil.

⁹⁸ "On est responsable non seulement du dommage que l'on cause par son propre fait, mais encore de celui qui est causé par le fait des personnes dont on doit répondre", article 1384 al.1^{er} du Code civil.

⁹⁹ Dernièrement, le bizutage (1998), l'attroupement (2000), la mendicité (2003), le racolage (2003).

¹⁰⁰ Loi n° 2004-204 du 9 mars 2004 portant adaptation de la justice aux évolutions de la criminalité, JORF du 10 mars.

¹⁰¹ Article 495-7 et suiv. du code de procédure pénale.

déclarer coupable à et à affaiblir les droits de la défense qui sont assurés lors les plaidoiries de l'avocat, en présence des juges du fond.

On a évoqué tout à l'heure la criminalisation¹⁰² des relations familiales. Ajoutons que le code pénal, qui consacre un chapitre entier aux atteintes aux mineurs et à la famille telles que le délaissement de l'enfant, l'abandon de famille, la non représentation ou la mise en péril d'un enfant en raison notamment du refus de l'inscrire dans un établissement scolaire¹⁰³, s'applique à distinguer les "mauvais" parents et à les punir sévèrement.

Autre évolution marquante : l'intention n'est plus un critère déterminant de responsabilité pénale. Ainsi, le principe selon lequel "*Il n'y a point de crime ou de délit sans intention de le commettre*"¹⁰⁴ a perdu de sa consistance depuis que les fautes non intentionnelles ont fait leur entrée dans le code pénal en 1996¹⁰⁵. L'imprudence, la négligence, le manquement à la sécurité, la mise en danger d'autrui peuvent dorénavant conduire au tribunal répressif.

Enfin, n'oublions pas que les responsabilités, civile, administrative, pénale, peuvent se cumuler, ce qui contribue bien entendu à accentuer encore davantage le phénomène de responsabilisation juridique.

¹⁰² La dépenalisation, qui s'oppose à la criminalisation, suit un rythme plus lent et ne parvient donc pas à contrebalancer les effets de celle-ci.

¹⁰³ Article 227-17-1 du Code pénal.

¹⁰⁴ Article 121-3 du Code pénal.

¹⁰⁵ Loi n°96-393 du 13 mai 1996 relative à la responsabilité pénale pour des faits d'imprudence ou de négligence, JORF du 14 mai.

2. DE LA RESPONSABILISATION JURIDIQUE DES JEUNES EN PARTICULIER

Le "jeune", "*peu avancé en âge*"¹⁰⁶, plus qu'un enfant et moins qu'un adulte, n'échappe pas, loin s'en faut, au phénomène de responsabilisation juridique.

2.1. Qu'est-ce qu'un jeune au sens du droit ?

Les jeunes ne constituent pas une catégorie juridique. Soit ils n'ont pas atteint l'âge de la majorité et ils sont alors considérés comme des mineurs, soit ils sont majeurs.

Un jeune peut également obtenir le statut juridique de mineur émancipé, de plein droit s'il se marie¹⁰⁷ ou à seize ans révolus si le juge des tutelles le décide pour de "justes motifs"¹⁰⁸. A l'exception de son mariage ou de son adoption, "*Le mineur émancipé est capable, comme un majeur, de tous les actes de la vie civile*"¹⁰⁹, l'exercice de l'autorité parentale prenant fin.

L'expression "jeunes majeurs" communément utilisée pour les distinguer des adultes n'est pas non plus reconnue en droit. On pourrait toutefois regarder comme tel celui qui n'est pas encore capable de pourvoir seul à ses besoins et qui dépend, pour sa subsistance, du soutien de ses parents ou de l'Aide sociale aussi bien pour se nourrir, se vêtir, se former que pour se loger.

Or, l'entrée de plus en plus tardive dans la vie active, en raison notamment de l'allongement de la durée des études et d'un marché de l'emploi particulièrement excluant, ainsi que l'absence de revenu de substitution avant vingt-cinq ans favorisent cette dépendance bien au-delà de dix-huit ans.

Là encore, l'Etat fait peser sur la famille les conséquences néfastes du libéralisme économique en contraignant le jeune majeur à poursuivre en justice ses parents au nom de leur obligation d'entretien.

¹⁰⁶ Le Robert illustré d'aujourd'hui, 1996.

¹⁰⁷ Article 476 du Code civil.

¹⁰⁸ Article 477 du Code civil.

¹⁰⁹ Article 481 du Code civil.

Après le juge¹¹⁰, le législateur en a pris acte en 2002¹¹¹ en affirmant que "*Chacun des parents contribue à l'entretien et à l'éducation des enfants à proportion de ses ressources, de celles de l'autre parent, ainsi que des besoins de l'enfant. Cette obligation ne cesse pas de plein droit lorsque l'enfant est majeur*"¹¹².

Cette contribution sert principalement à financer les études du jeune majeur, nécessaires à la recherche et l'acquisition d'un travail. Pour en bénéficier, celui-ci doit toutefois être assidu, passer ses examens, les réussir et établir un projet professionnel.

La dialectique du droit du jeune majeur à se former et l'obligation d'entretien des parents alimente un contentieux familial abondant, arbitré depuis 1993 par un juge spécialisé : le juge aux affaires familiales.

2.2. La responsabilisation civile des jeunes

a. La responsabilisation délictuelle

En matière civile, "*Tout fait quelconque de l'homme qui cause à autrui un dommage oblige celui par la faute duquel il est arrivé à le réparer*". C'est sur ces dispositions que le juge se fonde pour retenir la responsabilité délictuelle de l'enfant mineur. Si autrefois il était nécessaire, pour retenir la faute de l'enfant, que celui-ci ait conscience des conséquences de son acte, ce n'est plus le cas aujourd'hui. Cela fait maintenant plus de vingt ans¹¹³ que l'enfant est obligé de réparer le préjudice qu'il a causé par sa faute sans que l'on ne prenne plus en compte le niveau de son discernement.

Si la victime peut attaquer directement le mineur auteur du dommage en responsabilité civile, elle peut aussi décider de se retourner contre les personnes qui sont responsables de lui et dont la solvabilité est mieux garantie.

¹¹⁰ Cass. Civ.2, 7 octobre 1999, Inédit : "L'obligation d'entretien et d'éducation que l'article 203 du Code civil met à la charge des père et mère n'est pas limitée dans le temps et se poursuit au-delà de la minorité de l'enfant lorsqu'à sa majorité, celui-ci poursuit des études".

¹¹¹ Loi n°2002-305 du 4 mars 2002 relative à l'autorité parentale, JORF du 5 mars.

¹¹² Article 371-2 du Code civil.

¹¹³ Cass. Ass. Plén., 9 mai 1984, Dalloz 1984, p. 525 ; JCP 1984, II, 20256.

C'est le cas des parents¹¹⁴ mais aussi de l'établissement social ou médico-social où l'enfant est pris en charge¹¹⁵.

En effet, depuis l'arrêt *Blieck* de 1991¹¹⁶, la Cour de cassation fait preuve de constance dans sa jurisprudence en retenant le principe de la responsabilité de plein droit de l'association gestionnaire de l'établissement qui accueille l'enfant du fait dommageable commis par celui-ci dès lors que le juge lui a confié la mission "*d'organiser et de contrôler à titre permanent le mode de vie du mineur*"¹¹⁷. Peu importe même qu'au moment du dommage l'enfant habite avec ses parents, "*dès lors qu'aucune décision judiciaire n'a suspendu ou interrompu cette mission éducative*"¹¹⁸.

Le conseil d'Etat suit le même raisonnement au nom du "risque spécial" que représentent les mineurs délinquants. Il estime que l'Etat, même sans faute, est responsable des dommages causés à des tiers par un mineur qui a fait l'objet d'un placement judiciaire au titre de l'enfance délinquante¹¹⁹.

Malgré l'existence de voies détournées destinées à favoriser l'indemnisation des victimes, il n'en demeure pas moins que l'enfant mineur demeure personnellement responsable de ses actes. Cette responsabilité se trouve bien entendu renforcée à sa majorité.

b. La responsabilisation contractuelle

L'enfant mineur non émancipé, protégé par son incapacité à contracter, est, en principe, exonéré d'une telle responsabilité¹²⁰. Mais s'il est émancipé, il est en droit de passer des contrats. Majeur, il tombe de plein droit sous le coup de la responsabilité contractuelle.

114 "Le père et la mère, en tant qu'ils exercent l'autorité parentale, sont solidairement responsables du dommage causé par leurs enfants mineurs habitant avec eux", article 1384 al.4 du Code civil.

115 Sur le fondement de l'article 1384 al.1^{er} du Code civil en vertu duquel "On est responsable non seulement du dommage que l'on cause par son propre fait, mais encore de celui qui est causé par le fait des personnes dont on doit répondre, ou des choses que l'on a sous sa garde".

116 Dans cet arrêt, la cour de cassation a reconnu la responsabilité de l'association gestionnaire du centre d'aide par le travail où était placé un handicapé mental, totalement libre de circuler, qui avait mis le feu à une forêt à partir du moment où elle avait accepté la charge d'organiser et de contrôler à titre permanent le mode de vie de cet handicapé, Cass. Ass. Plén., 29 mars 1991, n°89-1531, Dalloz 1991, n° 23, p. 324 ; Revue trimestrielle de droit civil, septembre 1991, n° 3, p. 541.

117 Cass. Civ.2, 20 janvier 2000, n°98-17005, Bulletin 2000, II, n° 15 p. 10 ; Dalloz, 2000, n° 27, p. 571.

118 Cass. Civ.2, 6 juin 2002, n°00-15606, Bulletin 2002, II, n° 120, p. 96.

119 Cons. d'Etat, 5 décembre 1997, n°142263, publié au Recueil Lebon.

120 Article 1124 du Code civil.

Par dérogation il est possible, cependant, qu'un enfant mineur s'engage personnellement en toute légalité. Même si l'accord des parents est requis, c'est lui qui répond de l'inexécution des obligations contractuelles.

Ceci est particulièrement vrai dans les relations de travail et de formation professionnelle. A quatorze ans, un enfant est autorisé à effectuer de petits travaux pendant les vacances scolaires.

Dès seize ans, il peut souscrire un contrat d'apprentissage. Le législateur a même ouvert cette faculté à celui qui a seulement quinze ans à partir du moment où il a atteint un certain niveau d'enseignement¹²¹. Le statut de travailleur est également accessible aux adolescents de seize ans et aux jeunes majeurs dans le cadre du contrat jeune en entreprise¹²², du contrat initiative emploi¹²³ ou du contrat d'avenir¹²⁴.

Mais ces contrats de travail particuliers qui favorisent peut-être l'entrée dans le monde du travail représentent, en même temps, un danger pour leurs titulaires qui n'ont pas forcément la maturité suffisante pour défendre leurs droits. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle l'Union européenne est intervenue par une directive pour demander à la France de renforcer la protection des jeunes travailleurs de moins de dix-huit ans¹²⁵.

D'autres contrats conclus avec l'Agence nationale pour l'emploi pour le compte de l'Etat permettent aux jeunes âgés de seize à vingt-cinq ans qui les signent de bénéficier d'un accompagnement pour surmonter leurs difficultés d'insertion sociale et professionnelle. Il s'agit des contrats d'insertion dans la vie sociale¹²⁶.

Par ailleurs, les enfants, qui font partie des publics cibles de l'Action sociale, sont invités de plus en plus à endosser le statut de contractant en vue de formaliser leurs relations avec les établissements qui les prennent en charge. L'accompagnement s'entend désormais comme "*un processus méthodologique d'une relation contractuelle d'insertion entre un agent spécialisé et un usager d'un service ou d'un dispositif d'action sociale*" (Barreyre, Bouquet, Chantreau & Lassus, 1995) qui s'applique également aux jeunes.

¹²¹ Le premier cycle de l'enseignement secondaire (classe de 3^{ème}), article L117-3 du code du travail.

¹²² Articles L322-4-6 et suiv. du code du travail.

¹²³ Article L322-4-8 du code du travail.

¹²⁴ Article L322-4-10 du code du travail.

¹²⁵ Ordonnance n° 2001-174 du 22 février 2001 relative à la transposition de la directive 94-33/CE du Conseil du 22.6.94 relative à la protection des jeunes au travail (JO du 24.2.01).

¹²⁶ Article L322-4-17-3 du code du travail.

Le recours au contrat, déjà répandu dans le champ du travail social (De Robertis, 1993), est devenu systématique avec la loi du 2 janvier 2002¹²⁷ et le décret du 26 novembre 2004¹²⁸. Ceux-ci prévoient, en effet, que toute personne prise en charge par des établissements et services sociaux et médico-sociaux signe, dans le mois qui suit son admission, un contrat de séjour ou, en cas de refus de celui-ci, un document individuel de prise en charge. Sa participation à l'établissement du contrat ou du document est obligatoire sous peine de nullité. Certes, si l'enfant est mineur, son représentant légal remplit cette obligation, mais son avis doit tout de même être recueilli. S'il est majeur, il assume seul cet engagement même s'il peut se faire accompagner par la personne de son choix le jour de la signature.

De cette manière, le "jeune" est amené à s'impliquer dans sa propre prise en charge. En cela, le contrat représente un instrument de responsabilisation juridique.

2.3. La responsabilisation pénale des jeunes

a. La criminalisation des jeunes

Les jeunes n'échappent pas à la responsabilisation pénale : "*Les mineurs capables de discernement sont pénalement responsables des crimes, délits ou contraventions dont ils ont été reconnus coupables*"¹²⁹.

Leur responsabilité est toutefois graduée en fonction de l'âge auquel ils ont commis les faits qui leur sont reprochés à la faveur d'une excuse atténuante de minorité. L'ordonnance du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante définit les mesures de protection, d'assistance, de surveillance et d'éducation, des sanctions éducatives à l'encontre des 10-18 ans mais aussi des peines pour les 13-18 ans.

En 2004, sur les 80982 affaires de délinquance juvénile dont les juges des enfants ont été saisis, 75168 ont été jugées contre 72464 en 2003 et 63950 en 2002. Cette année-là, 44151 ont donné lieu à des mesures éducatives comme l'admonestation, la réparation, le placement, 21834 à des peines d'emprisonnement, 6703 peines d'amende et 3828 TIG¹³⁰. On voit bien que les

¹²⁷ Article L311-4 du code de l'action sociale et des familles.

¹²⁸ Décret n° 2004-1274 du 26 novembre 2004 relatif au contrat de séjour ou document individuel de prise en charge prévu par l'article L. 311-4 du code de l'action sociale et des familles, JORF du 27 novembre.

¹²⁹ Article 122-8 du code pénal.

¹³⁰ Les chiffres-clés de la justice, <http://www.justice.gouv.fr/chiffres/chiffres.htm>.

enfants sont de plus en plus nombreux à passer en jugement et que les sanctions pénales occupent une place importante dans les décisions judiciaires.

Si les mesures éducatives continuent d'être la règle depuis 1945¹³¹, "l'exception" que représente la répression semble donc gagner du terrain. L'introduction de la retenue illustre bien notre propos. Elle permet de "garder à vue" un enfant dès ses dix ans pour une durée de douze heures renouvelables s'il est présumé avoir commis ou tenté de commettre un crime ou un délit puni d'au moins cinq ans d'emprisonnement. C'est un indicateur parmi d'autres de la criminalisation de la jeunesse. Celle-ci s'insère dans un processus global de responsabilisation juridique des individus, y compris les plus vulnérables.

b. La criminalisation de la violence des jeunes

En droit, la violence est considérée comme un "*acte d'agression de nature à porter atteinte à l'intégrité physique ou psychique de la personne contre laquelle il est dirigé*" (G. Cornu, 2004).

Le code pénal prend en compte non pas une mais des violences qu'il décline longuement depuis l'article 222-7 jusque l'article 222-16-2, douze au total. Les violences, qui font partie des atteintes à la personne humaine, à son intégrité, sont érigées en délits ou en crimes.

Pour certaines infractions, les atteintes sexuelles, le vol par exemple, la violence est de nature à aggraver les peines. Par exemple, pour un vol, "précédé, accompagné ou suivi de violences sur autrui", on passe de trois à cinq ans d'emprisonnement et de 45000 à 75000 euros d'amende.

Les violences des jeunes représentent un véritable fléau pour la société. On voudrait traiter le mal à la racine en s'attaquant à la famille et à l'école parce que, pense-t-on, plus la famille va mal, plus l'enfant va mal et plus il risque d'entrer dans la délinquance (S. Roché, 2001). La famille, qui en ressort stigmatisée, attire tous les regards, en particulier celui du législateur qui répond par un rappel sévère à la loi civile et pénale.

L'école, elle aussi, est dans la ligne de mire des pouvoirs publics et depuis quelques années. Dix ans déjà que la lutte contre la violence en milieu scolaire est déclenchée. Une circulaire de 1996¹³² dénonce les injures, les incivilités, les vols, les dégradations, le vandalisme, les rackets et autres agissements qui "*sont non seulement le fait d'élèves appartenant pour certains à des milieux exposés et sans ancrage familial solide, mais également de plus en plus*

¹³¹ Ordonnance n°45-174 du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante, JORF du 4 février.

¹³² Circulaire CRIM n°96-07 du 22 mars 1996.

souvent l'œuvre d'éléments extérieurs à l'institution scolaire". L'un des remèdes consiste pour la communauté éducative à signaler systématiquement aux autorités judiciaires les infractions et incidents commis en milieu scolaire. Pour ce faire, un magistrat du parquet est joignable à tout moment téléphoniquement ou par télécopie en cas d'urgence...

CONCLUSION

En regardant de près les violences urbaines, les plus connues et redoutées, force est de reconnaître qu'elles "*sont avant tout l'expression de la violence inerte des structures économiques et d'une violence sociale qui pèse depuis bientôt vingt ans, sur les jeunes*" (Beaud S., Pialoux M., 2003).

A cette violence économique et sociale, on peut sans aucun doute adjoindre la violence juridique qui frappe sans pitié les jeunes, sans presque plus les distinguer des adultes. La juxtaposition des responsabilités qui en découle semble plus propice à créer des conflits qu'à en résoudre. En effet, en s'immisçant dans les relations familiales, le droit crée parfois plus de problèmes qu'il n'en résout car, paradoxalement, la responsabilisation juridique des uns et des autres peut produire une forme de déresponsabilisation au terme de laquelle les parents ne se sentent plus responsables de leur enfant et l'enfant, plus responsable devant eux. Les développements que la responsabilité du fait d'autrui a connus ces dernières années y sont pour beaucoup. Or, comme dans une spirale infernale, plus les personnes se déresponsabilisent, plus elles sont responsabilisées juridiquement...

Elle se trouvent alors plongées dans un face-à-face rigidifié par le droit, dans l'incapacité de mobiliser elles-mêmes les ressources nécessaires au dépassement des situations conflictuelles. Le recours quasi-systématique au tiers est, de ce point de vue, très interrogeant.

BIBLIOGRAPHIE

- 📖 ALLAND D. & RIALS S., 2003, *Dictionnaire de la culture juridique*, Paris, Lamy, PUF.
- 📖 BARREYRE J-Y., BOUQUET B., CHANTREAU A., LASSUS P., 1995, *Dictionnaire critique d'action sociale*, Paris, Bayard.
- 📖 BEAUD S., PIALOUX M., 2003, *Violences urbaines, violence sociale*, Paris, Fayard.
- 📖 BONELLI L. & SAINATI G., 2001, *La machine à punir*, Paris, L'esprit frappeur.
- 📖 BORGETTO M. & LAFORE R., 1996, *Droit de l'aide et de l'action sociales*, Paris, Montchrestien.
- 📖 CORNU G., 2004, *Vocabulaire juridique*, Paris, PUF.
- 📖 DEMAILLY L., 1998, La restructuration des rapports de travail dans les métiers relationnels, *Travail et Emploi*, 76, 3-14.
- 📖 DE ROBERTIS, 1993, *Le contrat en travail social*, Paris, Bayard.
- 📖 GINSBERG-CARRE C., 2004, L'éducation dans la famille : de la puissance paternelle à la responsabilité parentale, *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 37-4, 95-107.
- 📖 HAUDIQUET A., 2005, *La culture juridique des travailleurs sociaux. Etat des lieux et besoins de formation*, Paris, L'Harmattan, Travail du social, 300 p.
- 📖 MARTUCCELLI D., 2004, *Figures de la domination*, *Revue française de sociologie*, 45-3, 469-497.
- 📖 MISRAHI R., 1997, *Qu'est-ce que l'éthique ?*, Paris, Armand Colin.
- 📖 ROCHE S., 2001, *La délinquance des jeunes*, Paris, Seuil.

DEUXIEME PARTIE :

"VIOLENCES ET INSTITUTIONS"

JEUNES ET INSTITUTIONS : LA VIOLENCE DES DECALAGES

COMMENT REDUIRE LE DECALAGE ENTRE LES JEUNES ET LES INSTITUTIONS ?

Rémi CASANOVA

INTRODUCTION

Traitant de l'interaction entre les jeunes et les institutions, il sera question, dans cette contribution, de problématiser un constat qui mérite d'échapper à la fois à la réactivité immédiate et aux propos idéologiques. Tentant de penser la question des réponses à apporter à "la violence des décalages", j'essaierai, sur la base de recherches et d'expériences de terrain, de proposer deux pistes déclinées en un principe et un cadre susceptibles d'être transposés à l'ensemble des situations qui voient la rencontre entre les jeunes et les institutions.

C'est alors que dans une première partie, je poserai une réflexion autour de la violence à appréhender comme problème à régler mais aussi comme symptôme de phénomènes institutionnels, collectifs et individuels pouvant être lus selon la mise en œuvre de la pensée complexe.

Une seconde partie sera consacrée à la question des décalages et à ses manifestations, notamment dans le champ des institutions. Je poserai comme postulat que le décalage est inévitable et qu'il peut être bénéfique sinon nécessaire.

Une troisième partie évoquera la situation de la jeunesse contemporaine. J'essaierai de montrer en quoi il est difficile d'être jeune aujourd'hui, dans un monde adulte laissant parfois d'autant moins de place à sa jeunesse qu'il est peu assuré de la sienne.

La quatrième partie sera le pendant de la précédente. Ce sera l'occasion d'exposer quelques raisons parmi d'autres qui font qu'il est n'est pas aisé, aujourd'hui, pour une institution, de remplir ses missions. Dans un contexte de défiance qui suit une période de quasi omnipotence des institutions, l'institution malmenée tente de s'adapter à la réalité de ses acteurs, parfois au détriment de ses devoirs.

Enfin, j'évoquerai quelques éléments qui peuvent réduire ou accentuer le décalage entre les jeunes et les institutions, pour finir par poser le principe général de "la double autorisation nécessaire" et le cadre des 4R (Repères, Responsabilisation, Reconnaissance, Respect) comme la base de "ces institutions qui réussissent"¹³³.

1. LA VIOLENCE, DE QUOI PARLE-T-ON ?

Au-delà des connotations morales voire moralisantes autour de la notion de violence, il convient aujourd'hui certainement plus qu'hier de proposer un détour étymologique permettant de décaler quelque peu la réflexion.

En effet, le mot "Violence" trouve ses racines dans le sanskrit "vis", qui signifie "force", "force vitale" selon certains. "Fondamentale" chez Jean Bergeret, "fondatrice et banale" chez Michel Maffesoli¹³⁴, la violence composerait une partie de l'essence même de l'Homme, de la Société et des Institutions. Il s'agirait alors non pas de la combattre, encore moins de l'éradiquer, mais de la diriger. Infléchie dans un sens positif, elle devient "civilité", "civisme" et "civilisation". Mal dirigée, elle fait des "victimes" et trouve certaines de ses manifestations dans les "incivilités"¹³⁵.

La violence serait alors de la force, de la force mal dirigée. Et plus l'écart est important entre la direction que prend cette force, ce à quoi elle aboutit et ce qui est attendu, notamment en termes de représentations, plus la situation paraît et est violente¹³⁶. La violence est une histoire d'écart, de décalage, nous y reviendrons.

¹³³ Troisième triptyque d'une recherche réalisée au sein de l'IRRAV (Institut de Recherche, de Réflexions et d'Action sur les Violences) dont les deux premiers volets sont "ces professionnels qui réussissent" et "ces équipes qui réussissent".

¹³⁴ BERGERET J., 1988, (rééd.2000), La violence fondamentale, Paris, Dunod ; MAFFESOLI M., 1985, Essais sur la violence fondatrice et banale, Paris, Librairie des Méridiens.

¹³⁵ On trouve dans tous ces termes la même racine "vis" que dans le mot violence.

¹³⁶ En effet, la violence est certainement "un pour soi plus qu'un en soi"(DEBARBIEUX E., 1990, (rééd. 2000), La violence dans la classe. Paris, ESF, p. 19), en termes de ressenti et d'interprétation ; elle devient réactive, une violence "visible" répondant bien souvent à une violence "invisible" qui l'aurait précédée.

Définir la violence en institution revient d'abord à considérer la violence en milieu social. Les principes de droit s'imposent partout et les qualifications pénales des faits délictueux trouvent naturellement leur place dans toutes les institutions, même éducatives¹³⁷.

En effet, en institution, par exemple éducative, une acception large de la violence pourrait relever de ce qui empêche les missions d'éducation de se développer, quel que soit le partenaire concerné. A l'école par exemple, la violence se manifesterait, pour le professeur dans le fait de ne pas pouvoir enseigner, et pour l'élève dans celui de ne pas pouvoir apprendre.

Une définition plus large indiquerait l'atteinte aux acteurs, quelle que soit leur position institutionnelle, dans leurs personnes et leurs missions institutionnelles : une personne humiliée par un nom raillé, une place institutionnelle niée par des attitudes, des actes et des comportements.

En institution, nous pouvons alors aujourd'hui encore nous arrêter sur la définition que donne Jacques Pain. "La violence comme abus sous toutes ses formes et en tout lieu"¹³⁸ certes, mais aussi comme "des actions ou des attitudes violentes, ou ressenties comme violentes, c'est-à-dire usant directement ou indirectement de la force, de la contrainte ou les permettant. Ou encore des actions ou des attitudes, ouvertes ou diffuses, de "malmenances institutionnelles"¹³⁹.

Nous ne pouvons que constater, par de multiples indicateurs que nous ne développerons pas ici mais que nous retrouvons dans nos protocoles de recherche¹⁴⁰, que si, comme je l'indiquais plus haut, la violence est de la force mal dirigée, en ce moment elle ne manque pas, de la part et en direction des jeunes. De la même façon, la violence ne manque pas dans le champ des institutions, de la part des institutions comme en direction des institutions.

On sait en effet que la violence est réactive et que c'est souvent le sentiment ou le fait d'être victime qui fait qu'on se rebelle et devient violent. Ici, les violences institutionnelles, les violences relationnelles deviennent des éléments d'une situation potentiellement violente au sens pénal. Cette violence

137 Je dis "même éducatives" car dans ces institutions, où les jeunes grandissent, la transgression fait partie du processus éducatif, comme la sanction peut l'être également, selon l'idée analogique que "l'erreur n'est pas étrange, elle est le premier état de toute connaissance" (Alain, histoire de mes pensées).

138 PAIN J., 2000, La violence institutionnelle ? Aller plus loin dans la question sociale, in Violence et contexte, Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 139.

139 ibid p. 139.

140 Dans les protocoles d'Analyse Institutionnelle et d'Accompagnement Institutionnel dans lesquels les "analyseurs" des relations institutionnelles se réfèrent bien souvent à la notion de violence "subie".

"intragénérée"¹⁴¹ par l'institution est à considérer dans toute son importance et les moyens de la repérer, par les outils issus de "l'analyse institutionnelle"¹⁴² sont aujourd'hui connus ; ils ne portent leurs fruits que si la violence peut dire quelque chose sur l'institution et ses acteurs au-delà de ses manifestations. Cette violence côtoie fréquemment une violence "importée", directement lorsqu'il y a intrusion dans l'institution par des tiers, indirectement lorsque toute personne ayant mission dans l'institution y fait entrer une violence qui lui est personnelle, qu'elle soit sociale ou individuelle. La manifestation de cette violence est souvent "différée" mais elle peut aussi être "à effet immédiat". Ces violences-là sont les plus marquantes et facilement repérables parce que manifestées brutalement. L'institution devient bien un espace relationnel potentiellement témoin voire générateur de violence¹⁴³ sur base de missions parfois difficiles à assumer.

Quand on parle de violence, le pluriel semble donc s'imposer : des signalements (violence réelle, manifestée, prise en compte par l'institution) au sentiment d'insécurité (lorsqu'on se sent violenté), la violence est multiple et provient de causes souvent diverses toutes inscrites et partie prenante d'un système complexe.

On n'insistera enfin jamais suffisamment sur le fait que la violence est à la fois événement et symptôme. La pensée courte, les réponses courtes, sont des réponses en miroir et ne considèrent la violence que par ses manifestations. Elles construisent alors une pensée partielle qui débouche sur des réponses partielles souvent fondées sur la résolution immédiate et privilégie la préservation immédiate des acteurs et de l'institution au détriment du sens profond que révèle l'acte. La violence est toujours autant problème manifesté qu'il faut résoudre qu'indications sur les phénomènes institutionnels, collectifs et individuels dans des domaines variés, celui de l'organisation, de la communication, de l'autorité, du pouvoir etc. qu'il est nécessaire de penser sur le court, le moyen et le long termes. Ce sont ces phénomènes qu'il est nécessaire de décrypter et sur lesquels il est nécessaire, aussi, de travailler. La question des décalages en est assurément un.

141 Je reprends ici en partie une classification remarquablement effectuée par Yannick Joyeux in JOYEUX Y., 1996, L'éducation face à la violence : vers une éthique de la gestion de la classe, Paris, ESF Editeur.

142 Par exemple à partir des travaux de AUTHIER M., HESS R., 1981, L'analyse institutionnelle, Paris, PUF.

143 Par analogie à la définition que je donnais de la classe dans ma thèse "la classe : espace pédagogique et relationnel potentiellement témoin voire générateur de violence".

2. Les décalages, inévitables et pourtant bénéfiques ?

Je développerai ici quelques rapides réflexions sur la signification qu'on peut attribuer au décalage. On peut considérer que le décalage représente un manque de correspondance et d'adéquation entre deux faits, deux représentations, deux attentes, deux attitudes, deux comportements mais aussi deux façons de penser le temps, l'espace, le projet et l'avenir. Dans l'idée de décalage, on trouve celle, en germe, de manque de concordance, de désaccord qui apparaît, qui s'installe, qui s'impose parfois. Le décalage est un processus complexe qui mêle des dimensions multiples qui ont à voir entre autres avec les représentations, les attentes, les désirs, la volonté.

A l'origine, et en théorie, ce décalage n'existe pas entre les jeunes et les institutions puisque -nous y reviendrons brièvement plus bas- l'institution répond à un besoin repéré et accepté par le corps social. Il se trouve que les institutions en direction de la jeunesse sont quelque peu différentes dans la mesure où la société dit et décide, ce qui est bon pour elle-même, certes, mais aussi pour les minorités qui la constituent. Elle crée par exemple, à un moment clé de son histoire et de son développement, une institution "Ecole" qui correspond à ses besoins mais qui s'intéressent finalement peu aux désirs de ceux qui vont faire usage de cette institution. Et rien de ne dit que l'ensemble des jeunes se reconnaissent comme élèves et reconnaissent, dès l'origine de sa fondation, l'école comme une institution utile. Dès lors, le décalage dans les institutions en direction de la jeunesse est peut-être, pour partie au moins, inscrite avant même la rencontre initiale.

A ce décalage originel vient s'ajouter celui lié au temps qui passe et qui, naturellement, introduit un décalage supplémentaire entre une institution qui poursuit son évolution de plus en plus fortement au rythme de sa vie interne et des usagers qui vivent pour partie dans une société qui se transforme de plus en plus rapidement et qui se trouve aux prises avec la complexification des rapports en tout genre.

Le décalage devient repérable et se mue en écart lorsque la séparation est critériable et mesurable.

Le décalage devient l'écart entre ce que chacun des partenaires (l'institution – les usagers) attend et la perception des faits dans des dimensions autant réelles que fantasmées ou symboliques pour ces mêmes partenaires.

Le décalage devient la distance entre les missions / fonctions d'une part des uns et des autres (principalement des institutions mais aussi des jeunes) et d'autre part des désirs, des aspirations, des représentations (principalement chez les jeunes mais aussi dans les institutions). Ce décalage s'exprime sous la forme de manifestations diverses au sein de l'espace partagé qu'est, à un moment, l'institution.

Le décalage représente donc un éloignement au regard de l'utilité réelle ou supposée de la présence des acteurs et au regard de leurs missions au sein de l'institution. Très vite et très souvent, il investit aussi le champ des collectifs et des individus dans ce qu'ils sont et non plus dans ce qu'ils font (ou plutôt dans l'écart entre ce qu'ils font et ce qu'ils sont censés faire). On identifie alors la personne à sa fonction, et on confond l'acte et la personne...

Pour faire une analogie avec le champ de la violence, on pourrait dire que de même que la violence absolue réside dans la négation totale de l'autre, de même le décalage absolu advient en institution lorsque l'utilité de l'autre n'est plus perçue, lorsque la pertinence de la présence même de l'autre est niée : lorsque les usagers se demandent "à quoi servent les institutions" et quand les institutions se demandent "que viennent faire les jeunes ici", lorsque les institutions disent "les jeunes n'ont pas leur place" et lorsque les jeunes affirment "l'institution n'a pas d'utilité pour moi".

Le décalage absolu se manifeste alors par une situation d'incommunicabilité totale, de séparation sans intersection située d'abord au niveau des missions, de la place des uns et des autres : les professeurs, par exemple, ne croient plus en l'éducabilité de leurs élèves et les élèves nient l'école comme source légitime d'apprentissages. Petit à petit, cette négation de la pertinence de la présence dérive sur la personnalité des acteurs porteurs de ces missions : le professeur porte les maux de l'Ecole, l'élève porte ceux de sa condition sociale et culturelle.

De façon moins radicale mais plus quotidienne, le décalage se manifeste par la rencontre difficile, par la rencontre ratée entre des acteurs et une institution. Cette rencontre ratée concerne l'ensemble des acteurs institutionnels, qu'ils soient usagers ou professionnels.

Chaque institution possède, développe et est réceptrice de manifestations des décalages qui lui sont propres : l'écart dans le langage, dans la tenue vestimentaire, dans les comportements, finalement dans l'ensemble des codes relatifs aux groupes d'appartenance marquent les différences entre usagers et professionnels notamment. Mais là où les manifestations des décalages ne portent pas forcément à conséquence¹⁴⁴, les effets du décalage peuvent en avoir.

Les effets d'un décalage trop important peuvent alors être le conflit sous toutes ses formes, mais aussi l'incompréhension voire l'indifférence. La posture d'évitement semble à cet égard très révélatrice : pour les jeunes, ce seront l'absentéisme, le décrochage scolaire au collège, la fugue dans les foyers de l'ASE par exemple. Ce seront, un peu partout, les conduites à risques, les

¹⁴⁴ Par exemple, autant la question du port du voile islamique à l'école a posé problème, autant il n'en a pas posé à l'université. Par exemple, une partie du langage "jeune" est accepté voire récupéré par les institutions.

conduites addictives etc. ; pour les professionnels, ce seront les arrêts de travail, la grève, la démission, le phénomène inévitable de burnout etc. ; pour les institutions, ce seront les libertés prises avec les agréments, le détournement des missions pour pouvoir survivre ou mieux vivre, le développement trop fréquent de phénomènes institutionnels tel celui du bouc émissaire etc.

Pour finir je voudrais évoquer le fait que le décalage, qui est inévitable, peut être bénéfique sinon nécessaire à l'institution comme à ses acteurs. Car c'est finalement le décalage, dans ses manifestations, qui fonctionne comme une sonnette d'alarme du mal-être ou plus simplement d'une dérive. Le décalage repéré permet, si on sait réduire l'écart, de réajuster les missions, sinon de retrouver une concordance du moins de tendre vers la reconnaissance réciproque. Sans décalage, la routine s'instaure, le fonctionnement s'enkyste, l'institution se sclérose. Mais en miroir, sans repères suffisamment précoces des décalages, le divorce entre les institutions et ses acteurs peut être dramatique pour tous...

3. Les jeunes aujourd'hui, être jeune aujourd'hui.

Je vais essayer de montrer ici, à partir de quelques thématiques contemporaines, en quoi il est difficile d'être jeune aujourd'hui. Je commencerai par constater néanmoins qu'il est difficile d'être jeune par nature du fait de l'enjeu même de la jeunesse qui correspond au mouvement plus ou moins naturel de prise de responsabilité au sein de l'espace social entendu au sens large¹⁴⁵. Cette prise de responsabilité débouche, inexorablement, sur la prise des postes à responsabilité. Et en fonction des époques, il est plus ou moins difficile d'occuper ces postes. Lorsque la population adulte se méfie de la novation dont sont porteurs les jeunes, lorsque la population adulte est nombreuse et en forme, lorsqu'elle ne veut pas –pour des raisons diverses– laisser la place, lorsque les postes à responsabilité sont peu répartis dans le champ social, il est difficile d'être jeune tout simplement parce qu'il est difficile de trouver une place, de prendre une place.

Ceci étant posé, il me semble intéressant de penser le dessein de la jeunesse à partir d'un de ses synonymes certes galvaudé mais opératoire, celui d'adolescence¹⁴⁶.

Quelle est la finalité de l'adolescence ? Le recours à l'étymologie, là encore, semble particulièrement bien venu. En effet, entre l'enfant, l'"infans" (celui qui ne parle pas, qui n'a pas la parole) et l'adulte, l'"adultus" (participe passé du verbe "adolescere" (grandir) et qui signifie donc "qui a grandi"), l'adolescent est celui qui grandit. Entre l'enfant qui est petit et l'adulte qui a grandi, l'adolescent est en train de grandir.

Selon l'entrée étymologique, l'adolescent est celui qui grandit dans l'ordre de la Parole. L'enfant, qui ne parle pas, laisse en effet la place à l'adulte qui a acquis la parole après avoir transité par la période de l'adolescence, celle où la parole s'acquiert...

L'adolescent est donc "*celui qui poursuit l'acquisition d'une parole instituante par un processus d'accroissement de ses compétences ; le processus aboutit à la capacité à autoriser à son tour, le développement de ce processus*".

Trois remarques explicatives avant d'aller plus loin. D'abord l'enfance étant elle-même un processus de responsabilisation et d'autonomisation, le commencement de l'acquisition de la parole instituante n'est pas marqué impérativement par les premiers mots qui font loi. Le processus est en germe

¹⁴⁵ Entendu dans toutes ses dimensions, y compris bien sûr culturelles, économiques et politiques.

¹⁴⁶ On se rappelle que lors du colloque organisé par la revue Spirale en avril 2006, l'historien Jean-Pierre CARON distinguait nettement jeunesse et adolescence.

pendant l'enfance. Il s'actualise, se renforce, se manifeste plus fortement, avec toujours plus d'insistance lors de l'adolescence. Alors, on peut dire que l'adolescent "poursuit" un processus déjà opérant mais peu visible préalablement. Ensuite l'ordre de la parole se réfère explicitement à l'instituant, c'est-à-dire au mouvement qui instaure, modifie l'existant, fait autorité. On est bien là dans l'ordre de la parole qui fait loi, celle qui est écoutée, entendue, respectée, celle qui s'inscrit dans une filiation et qui se transmettra. Le troisième point est alors celui qui en découle : le processus adolescent n'est réussi que si à son tour, il autorise le développement du processus. La finalité de l'adolescence devient, en accédant au stade de "celui qui a grandi", la poursuite de la chaîne d'autorisation de la parole instituante.

Alors dans le même ordre d'idée, en élargissant la question de la parole instituante au point de la rendre générique et donc inutile, on pourrait dire que *"l'adolescence est un processus qui permet de grandir au point de ne plus avoir besoin de grandir"* et *"l'adolescent est celui qui est pris dans un processus qui le fait grandir au point de ne plus avoir besoin de grandir"*. L'adolescence "revient à grandir au point de ne plus avoir besoin de grandir"

L'adolescent grandit, quel que soit le domaine que l'on considère ; il grandit physiologiquement, il grandit affectivement, il grandit socialement, il grandit économiquement, il grandit culturellement etc.

En fonction du domaine choisi, bien plus nombreux que ceux que je viens d'énumérer, il devient possible de repérer les éléments qui font que l'adolescent grandit. Il est possible de repérer aussi, à quel moment il ne grandit plus ; à quel moment, en d'autres termes, il est devenu adulte. C'est alors qu'à côté de moments nettement repérables, comme l'âge adulte citoyen, se situent des âges adultes beaucoup plus flous, singuliers et aléatoires comme par exemple celui référé au domaine affectif. Dans certains domaines, certains êtres ne seront jamais adultes. Dans d'autres, en fonction notamment des parcours de vie, l'âge adulte pourra être atteint bien rapidement...

Si grandir est la raison d'être de l'adolescence, il devient possible de repérer les éléments qui influent, en fonction des époques, sur le processus. On pourra même certainement, avec prudence néanmoins, catégoriser les éléments qui favorisent et ceux qui freinent.

Et s'il n'est certainement pas aisé d'être adolescent aujourd'hui, c'est qu'il est difficile de grandir. Il n'est pas ici question de développer les problématiques qui se posent aux adolescents aujourd'hui. J'en citerai simplement quelques-unes, sans souci de hiérarchisation mais qu'il serait nécessaire d'argumenter pour leur donner corps. L'adolescent est aujourd'hui pris en tension, subissant des injonctions paradoxales, entre responsabilisation et infantilisation, entre survalorisation et dévalorisation, entre crainte et admiration, entre la demande de prise d'initiative et en même temps de conformité etc. L'adolescent entre

tardivement dans le monde adulte de par la difficulté à s'orienter sciemment, à pouvoir se projeter dans l'avenir, à s'insérer professionnellement et socialement, et fait partie finalement parfois de ces jeunes adultes précarisés par les conditions sociales. Ajoutons que les repères psychologiques se manifestent d'abord de façon plutôt négative (angoisse) puis sont soudain survalorisés et enviés (la force, la beauté, le consumérisme). L'adolescent est alors tout à la fois porteur d'espoir, d'espérance en même temps qu'il est décevant et désespérant. On le dit distant (apathique) mais aussi engagé (sensible aux causes humanitaires). On l'imagine égocentrique (et centré sur ses pairs) et en même temps désintéressé, altruiste. On pense qu'il est tiraillé entre incertitude, incapacité à s'assumer et affirmation de ses convictions. On le voit docile, manipulable et faible et en même temps indiscipliné, désobéissant, têtu, rebelle.

Bref, il représente autant une promesse qu'une menace, étant autant une absence d'ordre (un chaos) qu'un ré-ordonnement (une réorganisation psychique notamment mais aussi sociale et culturelle).

L'adolescent, notamment face aux institutions qui sont l'émanation des générations précédentes dont il faut, rappelons-le, prendre la place, fait l'expérience de l'injustice, de façon plus ou moins réelle, mais dans des proportions dramatiques lorsque cette expérience est constatée par d'autres acteurs qu'eux.

4. LES INSTITUTIONS AUJOURD'HUI, ENTRE MALMENANCE ET ADAPTATION

De même qu'il n'est pas facile d'être adulte ou jeune aujourd'hui, il ne semble pas aisé d'être une institution. Là encore, je commencerai par constater qu'il est difficile d'être une institution par nature parce qu'avec le temps, le sens premier de l'institution a tendance à se modifier et parce qu'avec le temps, la signification que prend l'institution pour ses usagers et pour la société même a tendance à s'effiloche.

Dans le contexte contemporain, on pourrait aujourd'hui qualifier de "maltraitance" le sort fait aux institutions. Le phénomène, inscrit dans la longue durée historique, s'explique relativement aisément : au commencement, l'homme invente des institutions pour pacifier sa relation à l'autre. L'institution fait tiers dans la relation, instaurant de la contrainte mais surtout de la sécurisation, définissant les rôles, les statuts et les fonctions dans un monde social de plus en plus complexe qui demande à ordonner son chaos initial. L'homme accepte alors la Justice parce qu'il sait, d'expérience, que la loi du plus fort est funeste pour tous ; il supporte la création des Armées car il voit que la guerre laissée à des professionnels fait moins de dégâts dans le champ social ; il crée et accepte l'Ecole parce qu'il sent bien que la société a besoin d'instruction fine pour se développer ; il crée et encourage la Sécurité sociale car il comprend que la solidarité individuelle ou clanique a ses limites...

Mais petit à petit, l'institution se développe. Elle tend à devenir omniprésente voire omnipotente au point qu'on a pu la qualifier de totale, de totalisante, et même à certains égards de totalitaire. Petit à petit, le décalage s'installe et l'accord des origines se mue en défiance. Parfois, l'institution toute-puissante devient maltraitante pour ses acteurs, professionnels comme usagers. Oubliant même parfois jusqu'à une partie de ses missions initiales, notamment de service auprès des plus fragiles, elle se préoccupe bien souvent davantage d'une de ses fonctions naturelles de préservation et de pérennisation.

Injuste sinon dans sa réalité au moins dans la perception qu'en ont ses usagers, en même temps de moins en moins comprise dans ses missions, elle devient, aux yeux des acteurs, plus contraignante qu'utile. L'Armée et la Religion hier, l'Ecole, la Justice et l'Hôpital aujourd'hui, ces grands Appareils, lorsqu'ils ne sont plus perçus que comme des Appareils Idéologiques d'Etat, attirent la mutinerie.

Les mouvements à l'œuvre au sein de la société¹⁴⁷ investissent petit à petit, avec le retard dû au fait des résistances et de l'imperméabilité institutionnelles, le champ institutionnel. Parties prenantes du système social, mais relativement à l'écart du fait de l'autonomie partielle qu'elles ont su développer, les institutions ressentent d'autant plus violemment ces évolutions qu'elles sont peu mobiles, peu réactives, et peu adaptables¹⁴⁸.

L'acteur du système, en quête de sens, se sentant incompris et ne comprenant pas des institutions qui lui semblent archaïques et qui sont devenues maltraitantes, se révolte dans un retour de balancier compréhensible. On assiste alors à la rébellion de l'individu -et accessoirement des collectifs- vis-à-vis des institutions, en interne et en externe. C'est, pour aller vite, l'irruption de l'individualisme dans les institutions. Mais c'est aussi, sur un autre paradigme, l'écart qui sépare le temps institutionnel du temps individuel et social. L'institution va moins vite mais plus sûrement jusqu'à un certain point. Lorsqu'elle est trop importante et sclérosée, elle peut s'effondrer¹⁴⁹.

Pour l'institution, la problématique générale se résume à celle de l'articulation des missions et des actes, au regard des attentes de chacun, dans le respect des éléments du système que constitue l'institution insérée dans un monde social en mutation. La difficulté actuelle réside dans l'écart entre les missions institutionnelles et les attentes des acteurs, professionnels et usagers. Mais la difficulté réside aussi, pour chacune de ces parties, dans les résultats et les effets au regard de ce qui est attendu.

On peut alors parler d'un double décalage. Le premier décalage se trouve dans le fait que les missions et les pratiques évoluent peu, qu'elles évoluent lentement, alors que le contexte évolue vite, de plus en plus vite, en étant de plus exigeant et contraignant. Les usagers changent, certes, mais on assiste au développement d'un second décalage. C'est ainsi que les institutions subissent des contraintes liées au contexte économique, social, culturel d'une part et politique d'autre part : contraintes budgétaires dira-t-on notamment, mais aussi des injonctions paradoxales liées au politique, dérives technicistes, prééminence de l'évaluation au détriment de l'action, etc.

On comprend que les institutions malmenées ont un effort à fournir pour s'adapter et retrouver une légitimité auprès des usagers mais aussi plus largement au regard de leur projet fondateur.

¹⁴⁷ Que l'on pourrait résumer ainsi : celui de la désymbolisation de nos activités, celui de l'individualisme, celui de la pensée et de la vision uniques, celui du consensus comme valeur absolue de la relation sociale etc.

¹⁴⁸ Notamment du fait de leur taille et importance ; plus l'institution est ancienne et massive, plus elle est autonome et moins elle est touchée par les phénomènes extérieurs en même temps qu'elle est moins réactive et flexible. Souvent ce qui est une force à un moment devient une faiblesse à un autre.

¹⁴⁹ On se rappelle le mur de Berlin.

5. LE DECALAGE, INEVITABLE, PEUT-IL ETRE REDUIT ?

Le décalage que j'évoque à travers un contexte peut s'accroître ou se réduire en fonction des situations. Il y a même, nous l'avons dit, "des institutions qui réussissent", même en contexte général délétère. Travailler à la réduction de l'écart entre les institutions, les professionnels et les usagers est par nature d'abord de la responsabilité des institutions.

Pourtant, avant de décliner le principe efficace de la "*double autorisation nécessaire*" et du cadre général des 4 R. *pour la Réussite*, il semble nécessaire de redire que la rencontre en institution, en temps ordinaire, entre jeune et institution n'est pas facile. Elle est même peut-être contre nature. Elle n'est pas facile d'abord parce que le travail du jeune, l'effort qu'il doit fournir, par essence, consiste intrinsèquement en une œuvre d'émancipation. En parallèle, une des fonctions de l'institution dans laquelle elle épuise parfois ses forces, consiste à modéliser ses acteurs. L'institution, dans la traduction manifestée et ressentie qu'elle procure, renvoie souvent d'abord à un univers de contraintes, -au moins dans un premier temps et à court terme-, généralement sous la forme d'une socialisation normée, normative.

Les uns veulent la séparation, les autres exigent l'adhésion. Alors comment jeunes et institutions, dont les finalités sont radicalement opposées, pourraient-ils néanmoins se rencontrer ?

En ces temps difficiles pour tous, la rencontre devient parfois sinon impossible au moins souvent improbable. Elle s'effectue souvent sur des bases qui sont décalées par rapport aux missions initiales, biaisant le sens que prend et génère l'interaction des jeunes et des institutions : certains jeunes vont à l'école non pour apprendre mais pour y retrouver leurs amis ou se livrer à des activités délictueuses – certains professeurs ont le sentiment de faire du social davantage que de l'enseignement – l'école a parfois l'impression de faire de la garderie plutôt que d'éduquer.

Les bases décalées travestissent le sens de la rencontre surtout parce que chacun suit son chemin selon les voies et subissant les contraintes qui lui sont propres, on l'a vu. Parfois, lorsque les contraintes sont communes c'est-à-dire qu'elles s'exercent à la fois sur les jeunes et sur les institutions, elles peuvent rapprocher, au moins pour un temps, les jeunes des institutions. On pensera hier aux journées de l'Europe, aujourd'hui à celles contre la discrimination. Mais elles peuvent au contraire accroître le décalage, éloignant alors davantage les jeunes des institutions, quand les moyens alloués aux institutions diminuent au point d'avoir des incidences sur la qualité de leur prestation, quand des

injonctions politiques viennent troubler les efforts locaux de réduction des décalages¹⁵⁰.

Quelle que soit la conjoncture et malgré un contexte difficile pour tous, nul n'est sans responsabilité, et nul n'est sans ressource. Répétons-le, de même que nous avons rencontré des professionnels et des équipes qui réussissent, de même nous avons rencontré des institutions et des jeunes qui réussissent, ensemble ou séparément.

Il est alors pertinent d'étudier les stratégies de réussite et essayer d'en tirer quelques enseignements transposables.

Notons, une fois encore à partir de l'étymologie, que le verbe réussir "re - uscire", signifie, en latin, "naître à nouveau". C'est alors que le jeune, le professionnel, l'institution qui réussissent "re-naissent" à chaque "expérience", et prennent les étapes de leur vie comme des "épreuves" surmontées, là encore suivant l'étymologie du mot ex-périence, "ex-perii" ceux qui sont sortis du péril, ceux qui sont "en dehors du péril".

Ceux qui réussissent, ceux qui font "expérience" de ce qui leur arrive, jeunes comme institutions, sont déjà ceux qui considèrent qu'on ne réussit pas **contre** les autres mais **avec** les autres, quels que soient ces autres. La réussite est une interaction. C'est une interaction autorisée.

C'est la raison pour laquelle on peut développer l'idée que le principe de la réussite et de la réduction du décalage réussie se situe dans un phénomène de "*double autorisation nécessaire*", qui revient, en d'autres termes à "*être autorisé et s'autoriser*".

Développons ce principe. D'une part l'institution, et il faut certainement insister sur le fait que c'est à son initiative que le processus peut se développer, doit autoriser les actes jeunes. L'institution est ici assimilée au monde adulte, le monde "adultus", le monde "qui a grandi", le monde de la maturité. L'institution doit aider, accompagner, encourager le développement du processus adolescent qui, rappelons-le, signifiant marche vers l'adulthood, ne se situe que dans la prise d'initiative. L'institution pose, à travers des dispositifs, des structures d'une part et des relations, des attitudes et des comportements d'autre part, un cadre capable d'accueillir l'acte adolescent. Ce cadre va devenir le réceptacle de l'acte adolescent. Il mérite d'en être l'attracteur¹⁵¹, d'en intégrer les idées d'initiatives et d'originalité et même dans une certaine mesure

¹⁵⁰ On peut citer la proposition, effet d'annonce ?, de placer des policiers dans les cours de récréation ou même dans les salles de cours, brouillant la mission éducative de l'Ecole.

¹⁵¹ Insistons sur ce point. Il devrait pouvoir l'attirer et ainsi réduire l'écart.

celle, sinon de la transgression¹⁵², au moins de la marge voire de la marginalité.

Mais ce cadre, aussi attractif et aussi bien posé soit-il, ne peut fonctionner que si des actes adolescents sont, à leur tour, posés¹⁵³.

C'est pourquoi le corollaire naturel de cette autorisation est le fait que d'autre part l'adolescent doit s'autoriser des actes.

La question de la réduction des décalages, celle de l'adolescence réussie, peut être comprise comme celle de la double autorisation réussie. C'est l'idée que deux volontés, parfois inconscientes et involontaires, trouvent écho l'une en l'autre. C'est l'idée que deux projets, aussi, peuvent se rencontrer, malgré d'apparentes contradictions. Quand les deux autorisations se rejoignent, le décalage se réduit, l'adolescent grandit et l'institution se renforce.

Parfois, la difficulté survient et le décalage, loin de se réduire, s'accroît. C'est le cas lorsqu'il y a défaut d'autorisation de l'un ou de l'autre des partenaires.

Lorsque l'institution pose mal le cadre de l'autorisation, lorsque l'adolescent ne s'autorise pas ou s'autorise "hors cadre" un certain nombre d'actes, l'adolescence est difficile, les adolescents et l'institution peuvent être en difficulté, le décalage s'accroît. Lorsque l'institution pose un cadre trop petit, trop rigide ou trop lâche ; lorsque le jeune s'autorise la transgression de l'interdit fondateur, le décalage est tel que la rencontre n'a pas lieu ou est violente.

C'est alors un certain nombre de "rattrapages" que la société adulte, dans l'inter institutionnel, se voit contrainte de développer. Et sur l'expérience et l'anticipation de ces difficultés, elle en vient même à développer des dispositifs de prévention¹⁵⁴ des difficultés. Le partenariat permet alors de poser des cadres les uns à côté des autres, d'insérer des cadres les uns dans les autres à l'instar des poupées gigognes et ainsi permettre la rencontre sur la réduction des décalages.

En parallèle de la double autorisation, l'institution ne peut que se questionner sur les phénomènes auxquels elle est confrontée. Si elle veut réduire les décalages qu'elle constate, elle doit inventer, créer, innover, s'adapter.

Dépassant même la question conjoncturelle, on peut dire que quelle que soit la forme prise par l'institution à un moment de son histoire, les grandes problématiques qui la traversent demeurent les mêmes. Comment en faire des

¹⁵² Nous n'avons hélas pas la place ici de développer le triptyque : régression – transgression – progression qui est pourtant un processus éducatif particulièrement efficace lorsqu'il s'inscrit dans le cadre de "la double autorisation".

¹⁵³ Ici, le premier acte posé est celui de l'institution, car l'institution, censée être le fruit de la sagesse ancestrale, préexiste aux jeunes. Parfois, une institution est créée suite à des actes adolescents.

¹⁵⁴ Pour mémoire, on n'oubliera pas qu'aux trois niveaux habituels de la prévention, on en ajoute quelque fois un quatrième qui est "la prévention de la récurrence" de la difficulté.

éléments capables de répondre aux exigences sociales et aux missions éducatives, de protection, de resocialisation, d'insertion, de réinsertion, d'éducation, de soin selon ses missions ? Comment concilier les exigences structurelles avec le respect dû aux personnes ? Ouvertes ou fermées, murées ou à ciel ouvert, massées ou distribuées dans le temps et l'espace, en internat ou externées, les diverses structures qui la composent sont confrontées à ces questions.

Il n'est pas question de décréter, comme certains de nos anciens ont pu le faire, "l'instituant contre l'institué"¹⁵⁵, prônant une critique radicale de l'existant au bénéfice de la capacité du groupe et des individus à le modifier. Aujourd'hui, il semble difficile de créditer l'institué - ce qui existe - de ce qui le rendrait supportable, c'est-à-dire son efficacité sociale. Mais en contre point, il semble également difficile de laisser le champ libre à l'instituant - qui modifie l'institué - tant il est en décalage avec les attentes institutionnelles.

Nous proposons alors de penser la question de la réduction des décalages à travers celle du cadre à travers un modèle socialisant articulant institué et instituant.

Le cadre délimite et circonscrit un champ d'activité. Parce qu'il limite, il réduit, il impose, il contraint. En même temps il sécurise en montrant les possibilités par les limites, pose les conditions d'existence différentes entre le dehors et le dedans. Lorsque la vie "dehors", pour des raisons diverses et complexes n'est plus possible, le cadre crée les conditions d'une existence viable dans un "dedans" séparé. Parce qu'il limite, le cadre empêche l'expression de la toute-puissance. En empêchant la toute-puissance des uns - les dominants, ceux qui sont forts -, il permet la juste puissance des autres, - ceux qui sont les plus faibles. S'il limite trop, il entraîne l'impuissance des uns et des autres. Trop rigide, trop strict, il oppresse, nie les individualités, tue le collectif parfois aussi, et devient castrateur et mortifère. C'est le totalitarisme qui pointe son nez. Le cadre broie alors l'initiative individuelle et collective, le développement de la vie des Sujets à son bénéfice, seul et unique ou partagé avec celui de la société. S'il ne limite pas suffisamment, il ne marque pas la spécificité du "dedans" qu'il est censé contenir, il ne montre pas son utilité. La limite trop floue, pas assez contenante devient poreuse, laisse libre court à toutes les expressions, celles de la toute-puissance - on l'a dit - dans des manifestations violentes de négation de l'Autre, du collectif, de la société, de l'environnement.

Voilà donc les qualités d'un cadre quel qu'il soit, inscrit dans une perspective sociale.

Il n'existe que juxtaposé à d'autres cadres. Compris comme totalement indépendant, il ne fonctionnerait pas longtemps, surtout lorsqu'il vise à

¹⁵⁵ LOURAU R., 1969, L'instituant contre l'institué, Paris, Anthropos.

l'insertion ou la réinsertion. Il est autonome et en même temps, à différents degrés, il entre en relation avec d'autres cadres. A un premier niveau, il en est dépendant et les rend dépendants ; à un second il en est complémentaire ; à un troisième, plus global, il articule les deux premiers niveaux. Penser le cadre revient à penser la complexité, l'interdépendance, la reliance des cadres dans un système vivant, dynamique et évolutif.

Le cadre mérite alors d'être structurant, contenant et en même temps souple tout en pensant l'ouverture et les échanges à la fois en interne et en externe. A cette condition, il sécurise et émancipe ; il devient l'espace de tous les possibles ; il est capable de répondre aux exigences des uns et des autres.

Ce cadre, affirmé lors d'une recherche-action¹⁵⁶, s'inscrit dans une filiation analogique que l'on peut chercher dans les écrits de la Pédagogie Institutionnelle, notamment la loi des 4 L (Lois, Lieux, Limites, Langage commun). L'idée en est la même ; elle se trouve actualisée et adaptable à toutes les situations et les institutions concernées par la vie sociale.

Les 4R. sont quatre points, qui deviennent la base d'un mode de fonctionnement humaniste et efficace qui s'adresse aux jeunes comme aux éducateurs, en les impliquant également. Ce sont les **Repères**, la **Responsabilisation**, la **Reconnaissance** qui débouchent sur la notion basique et néanmoins centrale de toute relation humaine viable : le **Respect**.

Les **Repères** renvoient à l'organisation générale et aux activités médiatisées - triangulées - qui instaurent la distance nécessaire permettant le guidage indispensable au bon déroulement de la relation professionnel/jeune mais aussi institution/usagers. Les Repères permettent de distinguer la norme commune, de parler le même langage. Ils permettent de se situer les uns par rapport aux autres, de reconnaître ou de retrouver une chose. En définitive, ils permettent de se reconnaître dans l'ensemble constitué par le groupe ou l'institution, et au-delà, par la société. Ils sécurisent et représentent autant de points (de repères), de bornes matérielles ou abstraites, écrites ou orales, spatialisées et temporalisées, autant d'objets ou de points précis, reconnus et choisis pour se reconnaître. Concrètement, c'est la définition de la Loi y compris dans sa perspective symbolique, la connaissance du permis et de l'interdit, l'instauration des limites, la "délimitation" des lieux, temps et activités, des places et rôles de chacun des éléments qui constituent notre petite société. Cette mise en place des Repères ne peut se faire artificiellement, sans support concret ; elle est l'objet d'un apprentissage, fait d'essais, de réussites et d'erreurs, mais qui toujours se veut formateur, en tant qu'expériences servant de base empirique à une organisation ultérieure des comportements et des relations au sein de l'institution. Elle répond à la série de questions simples que chacun peut se poser dans un espace-temps organisé : "qui fait quoi, où, quand,

¹⁵⁶ CASANOVA R., 1999, *La classe spécialisée, une classe ordinaire ?*, Paris, ESF.

comment ?"¹⁵⁷, à laquelle on pourrait ajouter, dans une optique moins partagée, les questions "pourquoi et pour quoi"¹⁵⁸. Déjà, on mesure la part de l'institué, la plus importante, et celle de l'instituant, qui laisse la parole aux acteurs. Ainsi, dans un foyer d'accueil, l'heure de rentrée des jeunes le soir avait été repoussée à 23 heures sous conditions. De même, il avait été permis de fumer dans certains lieux et interdit dans d'autres alors qu'il en était différemment quelques semaines auparavant. Le tout avait été discuté, explicité, notifié.

Pour devenir formatrice, la mise en place des Repères s'accompagne naturellement d'une **Responsabilisation** qui prend le double aspect d'un investissement individuel et collectif en agissant l'un sur l'autre de façon interactive. C'est ainsi que le premier va dynamiser le second et que le second va permettre au premier de s'exprimer pleinement en le valorisant, le soutenant, l'évaluant notamment. La responsabilisation vise bien sûr à rendre responsable, à tous les niveaux : face à l'irresponsabilité, elle vise à rendre raisonnable, réfléchi, sérieux dans certains cas. Dans le cadre général de la responsabilisation sociale, elle investit d'un pouvoir, charge d'une tâche précise et utile, incite à la prise de décisions et d'initiatives. La responsabilisation sociale peut prendre la forme d'un "tutorat" ou d'un "parrainage" : deux jeunes s'occupent alors ensemble de chaque tâche à caractère social, par exemple dans une activité vidéo qui nécessite des compétences particulières. Les deux sont conjointement responsables, mais l'un d'eux est apprenti. A un certain moment, c'est à l'apprenti de se débrouiller et celui qui est plus avancé lui laisse prendre les responsabilités. Il n'est plus là que pour l'aider en cas de difficulté majeure. De temps en temps, les doublettes changent puisque chaque responsabilité requiert des compétences différentes, et qu'un jeune peu doué en élocution peut très bien l'être en organisation. Cette pratique possède le double avantage de ne pas confiner certains jeunes dans un rôle d'apprenti, et de ne pas être systématiquement tributaire du même partenaire.

La Responsabilisation oblige aussi, en vertu des règles communes et, souhaitons-le, admises, à rendre compte de ses actes, dans le cadre de la vie sociale, pour l'ensemble de sa conduite et accepter l'évaluation qu'en fait le reste des membres de la communauté, qu'elle se décline sous la forme de félicitations, de conseils, de reproches, de demande de réparation. Celle-ci peut

¹⁵⁷ Questions systématiquement posées par la pédagogie Institutionnelle.

¹⁵⁸ Les réponses à ces deux dernières questions ne sont en effet pas univoques, les acteurs ayant souvent des buts différents qui dépassent largement le cadre institutionnel tout en l'englobant dans la plupart des cas.

se dérouler au sein du "conseil"¹⁵⁹ de type coopératif, n'impliquant que les membres du groupe. Elle peut aussi impliquer l'ensemble de l'institution.

La Responsabilisation fait comprendre à chacun qu'en dernier ressort, il est maître de son destin. En rendant chaque jeune détenteur d'une parcelle de pouvoir dans l'institution, elle le rend indispensable, lui donnant ainsi une place, une identité propre. La Responsabilisation pousse à la prise d'initiatives, de risques, et incite à l'investissement personnel pour la collectivité. ... Ainsi, la responsabilisation permet de prendre en charge son destin, aide à grandir et exister.

Elle renvoie directement à la place de l'adulte dans le dispositif, à son autorité qui devient une autorité multiple, car elle autorise la prise d'initiatives, elle s'autorise une marge de liberté, elle est autorisée par la compétence reconnue, par le cadre et la position institutionnelle au sein de l'institution ; elle place l'Autre dans la position d'être auteur de ses actes ... l'Instituant est pour tous, et ne se limite surtout pas à n'entendre que le jeune dans ses aspirations. La Responsabilisation est la Réponse¹⁶⁰ en actes des individus à la fonction et au statut qui sont les leurs dans l'édifice : elle pose sereinement les conditions du dialogue sur une base objectivée.

Naturellement, la Responsabilisation introduit la **Reconnaissance**. En existant, le jeune est reconnu, pour ce qu'il est, mais aussi pour ce qu'il fait. Ainsi, il est respecté en tant qu'individu, y compris dans sa différence, en même tant que le groupe lui est reconnaissant pour ce qu'il lui apporte. Lui-même reconnaît l'Autre au moins dans la place qu'il occupe au sein du groupe ou dans l'institution. Avec un peu d'optimisme, on peut espérer que petit à petit sinon plus tard, il devient lui-même reconnaissant au groupe, à la structure pour ce qu'elle lui a apporté dans la construction de sa personnalité. La Reconnaissance ne peut se comprendre que dans une dynamique d'interactivité profonde. Celle-ci aussi, comme les R. précédents, renvoie à différents niveaux de compréhension : l'installation des repères de même que l'acceptation des responsabilités servent à reconnaître les éléments stables et différents de la société, mais aussi à se reconnaître dans ce groupe d'appartenance ; c'est symétriquement le sentiment d'être reconnu par elle, d'exister en son sein, par la place qu'on y occupe, par la participation indispensable à l'œuvre commune, dans les réussites comme dans les difficultés, qui contribue en retour à accentuer la capacité à admettre son bien-fondé ; c'est au cours et au terme d'une reconnaissance mutuelle que naît le **Respect**. Il ne s'agit pas d'un respect synonyme de crainte, parce que, même fort, il s'appuie sur la justice ; non ! un respect des choses et des êtres dans

¹⁵⁹ Le "conseil" de type coopératif est la "clé de voûte du système" : OURY F., VASQUEZ A., 1991, Vers la Pédagogie Institutionnelle, Vigneux (rééd.), Matrice, p. 82.

¹⁶⁰ Responsable vient du latin "responsus" de "respondere" : répondre.

une considération commune et partagée ; un respect de soi, par la restauration sinon la prise de conscience de ses capacités, de son utilité et de la signification de ses actes ; et enfin un respect dans le regard de l'Autre, extérieur à l'institution, et qui respecte les personnes et leurs productions parce qu'il sent l'investissement, l'effort et la bonne volonté qui les sous-tendent. Souvent, le recul que procure la durée montre que beaucoup de jeunes sont mus par un sentiment qui les pousse à considérer, même a posteriori, le passage par l'institution comme un bienfait.

A l'issue des 4 R., Respecter reviendrait à *créer de l'usage* - c'est-à-dire du vécu-, des us, des usages - c'est-à-dire du vécu commun-. Il revient à faire une place *institutionnalisée* à l'instituant afin qu'il n'entre pas en conflit dévastateur avec l'institué. A contrario, le manque de respect serait "l'abus", "le hors us", tout ce qui se situe en dehors du vécu articulant instituant et institué. Et si le respect est au commencement pour le professionnel qui connaît son cadre déontologique, il ne peut se situer, pour le jeune, que dans une construction processuelle liée à son statut d'adolescent. C'est pourquoi les 4 R. concourent à réduire le décalage au sein des institutions.

Le modèle instituant des 4R. permet de renouveler la problématique de l'institué et de l'instituant en en faisant deux éléments également fondateurs d'une relation saine et stable entre les acteurs de l'Institution.

En effet, comment pourrions-nous envisager que ces quatre R. participent d'une construction linéaire ? Autant il paraît inconcevable de séparer les deux premiers éléments, dans le temps et dans l'espace, - la mise en place des Repères et de la Responsabilisation -, autant on peut concevoir que la Reconnaissance et le Respect se développent ultérieurement. En vérité, nous voyons très rapidement, les R. interagissent les uns sur les autres. Et c'est une heureuse chose car, d'une certaine manière, en agissant conjointement, ils limitent les excès que pourraient générer les uns et les autres. L'instauration de trop de Repères, sans la mise en sens procurée par la Responsabilisation, et sans la valorisation issue de la Reconnaissance serait totalisante voire totalitaire. Être Responsabilisé à outrance, sans le cadre sécurisant donné par les Repères, sans l'action bienveillante de la Reconnaissance, serait systématiquement castrateur et vouerait l'entreprise à l'échec. De même, comment pourrait-on être Reconnu réellement sans s'être montré, sans avoir œuvré, même avec difficultés, pour la collectivité ; comment être Reconnaisant sans avoir mesuré concrètement les effets des dispositifs mis à sa disposition pour évoluer, et sans avoir pris conscience, de cette évolution ? Nous sommes bien là dans le domaine de la complexité où l'instituant transforme l'institué en créant¹⁶¹ un nouvel institué. Celui-ci évolue au fur et à mesure que la vie de l'Institution évolue. Institué et instituant, parce que leur évolution est inscrite au

161 En "auto organisant" disent les tenants de la pensée complexe.

sein de dispositifs institutionnels deviennent les éléments qui concourent à rendre l'institution efficace et sereine, capable de réduire l'écart qui les sépare de ses acteurs.

CONCLUSION

Parce que la violence est un phénomène complexe, parce que la question des décalages n'est jamais figée, et est à considérer dans son évolution permanente, il n'est jamais trop tard pour tenter de bien faire de même que les réussites ne sont jamais définitives. Et si l'institution qui se porte bien est celle qui est capable de se créer des outils de mesure des décalages, de vigilance vis-à-vis des phénomènes qui la touchent, elle ne peut pas grand-chose lorsque ses jeunes sont farouchement opposés à elle. C'est dire si aujourd'hui la réduction des décalages passe par la mise en réseau des savoir faire autant que des bonnes volontés. L'exemple du "DIU adolescents difficiles, pour une approche plurielle"¹⁶², qui élabore des réponses mutualisées appuyées sur des réflexions et apports théoriques est certainement à suivre dans le quotidien des pratiques professionnelles et institutionnelles. Et quoi qu'il en soit, les éléments de réflexion et les propositions de réponses qui peuvent être avancés ici ou ailleurs seront toujours fragiles et contextualisés, efficaces parce que justement fragiles et contextualisés.

Et puisque nous disions plus haut que dans la question des décalages nul n'est sans responsabilité, et nul n'est sans ressource, c'est à la mobilisation des ressources des institutions et des jeunes qu'il faut certainement travailler.

¹⁶² Piloté conjointement par les universités de Lille 1 (santé) et de Lille 3 (Sciences de l'Education)

ELEMENTS DE BIBLIOGRAPHIE SELECTIVE

Les institutions et leur compréhension

- 📖 CASANOVA R., 2005, "ces institutions qui réussissent face à la violence", In Bernard GAILLARD, *Les violences en milieu scolaire et éducatif*, Rennes, PUR, pp. 489-495.

- 📖 CASTORIADIS C., 1975, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil.

- 📖 HUGON M-A., PAIN J., 2001, *Classes relais : l'école interpellée*, Amiens, CRDP.

- 📖 LAPASSADE G., 1967, *Groupes, organisations et institutions*, Paris, Gauthier-Villars

- 📖 OURY J., GUATTARI F, TOSQUELLES F., 1985, *Pratique de l'institutionnel et politique*, Vigneux : Matrice.

- 📖 PAIN J., 1993, *La pédagogie institutionnelle d'intervention*, Vigneux : Matrice.

La jeunesse et sa connaissance

- 📖 DELAROCHE P., 2002, *Adolescents à problème*, Paris, Albin Michel.

- 📖 DOLTO F., 1988, *La cause des adolescents*, Paris, R. Laffont.

- 📖 DUBET F., 1987, *La galère, jeunes en survie*, Paris, Fayard.

- 📖 RASSIAL JJ, 1996, *Le passage adolescent, De la famille au lien social*, Ramonville-Saint-Agne, Erès.

- 📖 VULBEAU A. (dir.), 2001, *La jeunesse comme ressource*, OBVIES/Erès, Saint-Denis, Ramonville Saint-Agne, 2001

- 📖 VAN MEERBEECK P., 1998, *Que jeunesse se passe : l'adolescence face au monde adulte*, Paris, Belin.

Sur la violence et son analyse

📖 CASANOVA R., (dir.) ; CELLIER H., ROBBES B., 2005, *Situations violentes à l'école : comprendre et agir*, Paris, Hachette-Education.

📖 GIRARD R., 1972, *La violence et le sacré*, Paris, Grasset.

📖 MICHAUD Y.A., 1987, *La violence*, Paris, PUF.

📖 WIEVIORKA M., 2004, *La violence*, Paris, Balland, 2004.

VIOLENCES EN INSTITUTION ET VIOLENCES INSTITUTIONNELLES : L' ETHIQUE ET LA FORMATION INTERROGEEES

Pascale LEFRANC

INTRODUCTION

Formatrice dans un institut de formation aux carrières sociales, je travaille dans le cadre d'un dispositif pédagogique en alternance qui met en œuvre des allers et retours entre la formation pratique par les stages et la formation théorique et méthodologique dispensée en école.

Cet article est né d'une indignation¹⁶³ personnelle et d'un questionnement professionnel partagé par de nombreux collègues enseignants et formateurs, à l'écoute d'étudiants en formation d'éducateur spécialisé qui, lors de groupes d'analyse de pratiques ou de méthodologie de l'observation, faisaient état de situations de négligence ou de violence dont ils avaient été témoins. Soit ils s'étaient tus et vivaient mal cette complicité objective, soit ils avaient pris le risque de parler et s'étaient trouvés face à une écoute et des réponses plus ou moins satisfaisantes, qu'elles soient le fait du terrain de stage ou de l'école. Quoi qu'il en soit, le doute, le trouble étaient présents et l'institut de formation se trouvait sollicité pour apporter un soutien, une réponse claire et en cohérence avec les finalités et valeurs éducatives développées lors du cursus de formation.

Il ne s'agit pas ici d'adopter une position de dénonciation, facile à distance des faits, mais de proposer une réflexion à partir de quelques situations avérées, d'y préciser les notions abordées ainsi que la démarche adoptée par l'institut de formation afin de favoriser échanges, analyse et compréhension. Nous aurons l'occasion d'interroger la formation initiale et ce qu'elle met en œuvre dans le domaine de l'éthique et de la déontologie professionnelle.

¹⁶³ Citons à ce sujet Paul RICOEUR, 2002, dans son essai "De la morale à l'éthique et aux éthiques", p. 4 : "J'aimerais mettre à une place d'honneur un sentiment fort, tel que l'indignation, qui vise en négatif la dignité d'autrui aussi bien que la dignité propre ; le refus d'humilier exprime (...) la reconnaissance de ce qui fait la différence entre un sujet moral et un sujet physique, différence qui s'appelle dignité, laquelle dignité est une grandeur estimative que le sentiment moral appréhende directement."

1. DANS QUELLES DIMENSIONS ABORDER CE SUJET ?

Notre argumentaire va s'organiser en deux directions qui entrent en interaction : la première concerne l'écart entre formation et pratique, la seconde les risques de passage à l'acte violent qui guettent tout professionnel.

Même dans une formation en alternance, il existe un écart entre un processus de formation qui se déroule à distance temporelle et spatiale de l'action, et cette action elle-même qui s'inscrit dans une pratique professionnelle. Quels que soient les moments et les lieux d'échange, il n'est en effet pas rare d'entendre des étudiants dans le doute et l'incompréhension, faire écho au décalage entre le discours sur l'action tenu en formation et l'action elle-même, concrète, vécue en stage comme confrontation avec "la réalité"... Si cet écart est depuis longtemps admis comme dynamique consubstantielle au processus de formation lui-même (Barbier, 1998), il ne peut clore les questions posées : cette approche trouve ses limites s'il s'agit là d'un constat d'impuissance à modifier les pratiques.

En effet, dès lors que l'éducateur intervient auprès de personnes qui présentent des handicaps divers, des difficultés psychologiques et sociales qui entravent leur autonomie et les processus de socialisation, il s'instaure une relation asymétrique où les risques de dépendance, de pouvoir ne manquent pas de se manifester. Le respect de l'autre, quand bien même il se montre fragile, en souffrance, agressif voire violent, rencontre bien des obstacles à son application ; cependant, il fait figure de principe acquis, répété dans divers textes de lois qui encadrent le secteur médico-social et les missions éducatives, en faisant référence aux droits des usagers. On peut rappeler ici la loi du 2/01/2002, rénovant l'action sociale et médico-sociale, qui place "l'utilisateur au centre du dispositif", et la loi du 11 février 2005 relative à l'égalité des chances et à la dignité des personnes handicapées. On peut d'ailleurs penser que l'inscription dans la loi atteste que ce respect de la singularité et de la dignité de l'autre ne va pas de soi...

Ces deux dimensions, l'écart entre la formation d'éducateur spécialisé et la pratique professionnelle, et la violence potentiellement présente en chacun, confronté à la différence de l'autre, interrogent le processus de formation : faut-il parler ou se taire ? Quelles formes ce débat prend-il en formation initiale et pour quelle intervention dans l'action ?

2. AGRESSIVITE, VIOLENCE ET VIOLENCE INSTITUTIONNELLE, DE QUOI PARLE-T-ON ?

Il nous semble dans un premier temps opportun de préciser les termes de notre sujet. Nous distinguerons d'abord rapidement agressivité et violence, en nous référant au rapport publié en 2002 par le Conseil Supérieur du Travail Social (CSTS) *Violence et champ social* :

*"Alors que l'agressivité interpelle le lien et convoque l'autre, la violence est destructrice du lien, elle est symbolicide et désobjectivante. On peut être dans le registre d'un appel qui cherche à provoquer, par cette manifestation d'agressivité, une écoute. C'est alors une tentative de restructuration d'un lien social en souffrance (...). La violence est d'un tout autre registre : elle est déstructurante et meurtrière même si elle se manifeste par des mots, par du harcèlement moral. Qu'elle soit verbale ou physique, la violence est une effraction qui porte atteinte à l'intégrité de l'autre."*¹⁶⁴

Différents dictionnaires s'accordent pour définir la violence comme une *"force brutale exercée contre quelqu'un"*, ce qui désigne un abus de force pour contraindre quelqu'un à faire quelque chose contre son gré, ou pour le soumettre.

Les premières recherches concernant les violences commises en institution spécialisée ont été menées par Stanislas TOMKIEWICZ (psychiatre et pédiatre) et Pascal VIVET (éducateur et directeur de foyer) dans les années 80. Leur travail d'investigation s'est développé à partir de courriers de stagiaires infirmières qui décrivaient et dénonçaient des pratiques de maltraitance subies par des enfants autistes dans une institution. Ces violences découlaient de la mise en oeuvre d'une approche médicale organiciste, conduisant à des pratiques éducatives rigides de contention, de menaces, de privation de nourriture, de sanctions physiques ... Ayant vérifié ces informations, et travaillé à ce que cessent les souffrances de ces enfants, d'autres investigations dans des institutions spécialisées ont donné lieu à l'ouvrage *"Aimer mal, châtier bien"*.¹⁶⁵

L'appréciation et l'analyse de ces actes a ainsi mis en lumière des causes variées, les acteurs étant parfois motivés par de *"bonnes intentions"*, guidés par l'intérêt de l'enfant, comme l'a montré Alice MILLER (1988) dans son ouvrage *"C'est pour ton bien"*, décrivant et analysant ce qu'elle a nommé *"la pédagogie noire"*.

¹⁶⁴ *Violence et champ social* Rapport du CSTS à la ministre de l'emploi et de la solidarité, juin 2002, Ed. de l'Ecole Nationale de Santé Publique, p. 13-14.

¹⁶⁵ TOMKIEWICZ S., VIVET P., 1982, *Aimer mal, châtier bien*, Paris, Seuil.

Afin de clarifier les termes employés, rappelons que S.TOMKIEWICZ appelle "*Violence institutionnelle toute action commise dans et par une institution, ou toute absence d'action, qui cause à l'enfant une souffrance physique ou psychologique inutile et / ou qui entrave son évolution ultérieure*"¹⁶⁶.

Cette définition, maintenant couramment acceptée et qui concerne également adolescents, adultes et personnes âgées, s'intéresse à la fois aux actes commis et aux ambiances d'accueil. S.TOMKIEWICZ, et après lui P. DURNING (1991, 1995), élaborent une classification de ces violences qui identifie quatre formes de mauvais traitements : les violences physiques, les abus sexuels, les négligences, la maltraitance psychologique. Ils distinguent la violence agie, verbale, physique, et/ou sexuelle, qu'ils nomment "violence en relief, en bosses", et les négligences, l'indifférence, la non considération de l'autre, formes de violence psychologique qu'ils dénomment "violence froide, en creux". Quelle que soit la nature de ces violences, qu'il ne s'agit pas ici de hiérarchiser sous peine d'en juger certaines tolérables, c'est bien la souffrance vécue par l'enfant ou l'adulte qui est ici à prendre en compte, en rappelant qu'elle n'est pas proportionnelle à une échelle "rationnelle" de gravité.

D'autres recherches, impulsées et coordonnées par Eliane CORBET, docteur en psychopédagogie et conseillère technique du CREAL de la région Rhône-Alpes, ont donné lieu à publication dans les Cahiers de l'ACTIF.¹⁶⁷ Selon cet auteur, "*Les violences institutionnelles sont celles que subissent les usagers dans les institutions spécialisées sociales et médico-sociales. Elles ne sont pas exercées seulement par des professionnels, mais aussi par des usagers de l'institution entre eux.*"¹⁶⁸ En conséquence, "*entre dans le champ des violences institutionnelles tout ce qui contredit ou contrevient aux lois du développement, tout ce qui donne prééminence aux intérêts de l'institution sur les intérêts de l'enfant*"¹⁶⁹.

L'institution se voit interrogée, puisque c'est dans le cadre de la mission qu'elle a à remplir que se produisent ces actes de violence. Pour poursuivre notre approche conceptuelle, ajoutons cette définition élaborée par le rapport du CSTS : "*Les violences institutionnelles sont celles générées par le fonctionnement même de l'institution, qu'elles soient préconisées, tolérées, non dénoncées, ni même parlées avec leurs auteurs. La violence institutionnelle participe à une attitude de banalisation soit parce qu'elle est commune à tous*

¹⁶⁶ CORBET E., juin 2000, *Les concepts de violence et de maltraitance*, Revue ADSP n°31, pp. 20-25, p. 21.

¹⁶⁷ Les cahiers de l'ACTIF, Dossier *Les violences institutionnelles*, n°248/249, janvier-février 1997, pp. 3-105.

¹⁶⁸ CORBET E., op.cit. p. 20.

¹⁶⁹ Ibid p. 21.

*ou à la plupart des membres de l'institution, soit parce qu'elle est tolérée et recouverte de silence. Il résulte de ces définitions que la violence en institution recouvre toutes les situations interpersonnelles dans lesquelles il s'agit d'imposer à un enfant, un usager ou un salarié, un rapport de force, de domination par une contrainte soit physique, soit morale. Dans les établissements sanitaires et sociaux, les violences physiques sont plutôt rares. Par contre, les violences par négligence (absence ou oubli de soins par exemple), les violences psychologiques de toutes sortes sont beaucoup plus fréquentes, (...) plus difficiles à dénoncer malgré la toxicité de leur impact."*¹⁷⁰

L'équipe du CREAI, à partir de l'analyse des causes de violences institutionnelles, a élaboré un guide diagnostique et méthodologique¹⁷¹ afin de repérer et de prévenir les situations à risque. Ce document identifie différents axes à prendre en compte, tels l'investissement dans le travail éducatif, les stratégies éducatives, les relations sociales entre les personnels : ici, l'impuissance, la peur, l'enfermement apparaissent comme causes potentielles de violence. Ce guide élabore différents signaux d'alerte, facteurs de dysfonctionnements : parmi ces "clignotants" figurent le mode d'organisation de la structure rigide et/ou opaque, l'absence de projet, de personnel qualifié, l'usure du personnel, le manque de communication, horizontale et verticale, et de transparence dans la gestion par la hiérarchie.

L'observation et l'analyse des faits doivent aussi permettre une approche nuancée, de "*distinguer les situations durables et chroniques qui participent de fait à la quotidienneté de la vie des résidents et d'autre part des situations d'irruptions soudaines et brutales qui relèvent d'un processus de crise. Il ne s'agit pas de graduer ces deux niveaux, l'un n'est pas moins lourd de conséquence que l'autre, mais de considérer que les manifestations de ces maltraitements diffèrent et surtout que sont en jeu des processus institutionnels différents.*"¹⁷²

Ces différents travaux tentent de cerner le champ des violences institutionnelles, définissent les actes répréhensibles, les acteurs potentiels, les conséquences de ces pratiques ; ils identifient aussi le cadre d'interactions dans lesquelles elles se développent et les conditions de travail qui y contribuent. Il apparaît alors que conflits et dysfonctionnements résultent de préoccupations davantage centrées sur les problèmes des adultes que sur les missions à remplir auprès des usagers, et que les problèmes de pouvoir dominant les relations de travail.

¹⁷⁰ *Violence et champ social*, 2002, Rapport du CSTS, p. 59-60.

¹⁷¹ Les cahiers de l'ACTIF, op. cit. p. 48.

¹⁷² CORBET E. Ibid p. 24.

3. DES SITUATIONS QUI POSENT QUESTION

Les situations suivantes soulignent que cette violence peut guetter chaque professionnel dans l'exercice de sa fonction ; identifiées chacune par un titre, elles illustrent différentes catégories de violence précédemment évoquées.

3.1. On évoquera tout d'abord la violence "en creux", violence par oubli, négligence, usure et démotivation.

- "Parler pour faire avancer la situation" : dans un foyer qui accueille des adolescents au titre de la protection de l'enfance, une étudiante souhaite mettre en place des activités sportives et de loisirs le mercredi après-midi, projet qui a reçu l'aval du chef de service et répond à une demande des jeunes. La présence habituelle de son éducateur référent le mercredi après-midi semble un facteur favorable, car l'étudiante ne peut seule conduire un véhicule et encadrer un groupe. Cependant, il s'avère que cet éducateur ne propose que "l'activité télévision" et semble s'en satisfaire, voire pose systématiquement des sanctions le mercredi, en terme d'interdiction de sortie, suite à un désaccord, un manquement au règlement, un conflit. L'accumulation des punitions aux motifs discutables a fini par rendre impossibles les activités prévues le mercredi après-midi avec ces collégiens. Le projet de l'étudiante a suscité des intérêts, mais le blocage dû aux attitudes du professionnel provoque des conflits et d'autres violences agies en retour par les jeunes, sanctionnées à nouveau par la suite ; on entre là dans le cycle répétitif punition - répression - rébellion.

Lors de la visite de stage, l'étudiante expose ses difficultés à mettre en œuvre son projet (précédemment relatées lors d'un échange informel) et sa déception devant ce qui lui semble constituer des freins injustifiés. Cela a provoqué chez l'éducateur référent de stage des réactions de rejet de l'étudiante, puis l'écriture d'un rapport de stage négatif et lapidaire qui a motivé une seconde intervention de l'institut de formation auprès du chef de service. Dans cette situation où abus de pouvoir, négligence et burn out se manifestent par des sanctions injustifiées, tant auprès des jeunes qu'envers l'étudiante, des questions s'imposent : quelle place ont ces jeunes dans l'organisation du quotidien, quelle écoute et quelle valorisation leur sont-elles proposées ? En quoi un stage est-il formateur si l'institution se montre négligente voire maltraitante envers les jeunes qu'elle accueille et envers les stagiaires qu'elle est censée former à des pratiques professionnelles constructives ?

- "Parler pour moins souffrir" : une étudiante réalise un stage en internat auprès d'adolescents souffrant de déficience intellectuelle profonde et de troubles de la personnalité, ou encore de syndrome autistique. Elle fait état au cours de ce stage de ses difficultés à prendre sa place dans une équipe où certains professionnels lui adressent peu la parole, et dont elle interroge des pratiques qu'elle ne cautionne pas : négligence dans l'hygiène de certains (non prise en compte de l'énurésie), manque de soins, peu de stimulations et activités proposées, routine des temps de pause qui s'étirent en longueur, contention en chambre isolée en cas de crise...

Cette étudiante cherche à comprendre, pose des questions, dénonce ce qu'elle assimile à un rejet de certains jeunes très dépendants et dont le rythme d'évolution est très lent. Elle ressent chez certains professionnels une usure qui se traduit par le fait de ne plus se sentir concerné par l'autre qu'on est censé accompagner : ce qu'il est, et le peu de changement qu'il montre, renvoient à une forme de frustration, d'échec, qui serait insupportable. Ceci n'est ni formalisé ni analysé, le défaut de prise de conscience et le déni entravant la communication et l'évolution de la situation.

Plusieurs échanges avec cette institution ont permis de clarifier les responsabilités et les manquements de certains salariés dans cette situation de négligence, à différents niveaux de l'échelle hiérarchique. Ils ont aussi été l'occasion de préciser des protocoles pédagogiques et éducatifs peu expliqués et donc incompris.

Par ailleurs, hors du cadre contractualisé des groupes d'analyse des pratiques, des échanges spontanés entre étudiants à propos de leur stage, leurs satisfactions ou difficultés, ont fait circuler des rumeurs négatives sur l'établissement dans son ensemble, faisant état de violences. L'institut de formation s'est trouvé face à ses responsabilités pour avoir donné crédit à une parole : la direction de l'établissement en question a en effet évoqué très honnêtement les effets négatifs sur sa réputation du discours de l'étudiante et les réponses qu'il a fallu apporter, tant aux familles qu'aux membres du conseil d'administration de l'association. Néanmoins, la volonté des acteurs, formateurs, cadres éducatifs, de ne pas rester sur des non-dits et des jugements réciproques, a permis de clarifier les attentes envers les stages et de reposer la question de la qualité des services rendus aux usagers et de leur l'évaluation.

- "Exclure ceux qui dérangent" : en stage en foyer d'hébergement auprès d'adultes sortant de milieu psychiatrique, une étudiante s'interroge sur les dangers encourus par les usagers qui, en cas de conflits, sont mis hors de l'institution, pour la journée. Ces pratiques, qui ne font pas l'unanimité, sont justifiées en termes d'acquisition d'autonomie et de mise en œuvre de

formes d'insertion sociale... Le recours à des objectifs pédagogiques discutables donnerait un sens à une pratique d'exclusion, qui se soucie peu de la sécurité physique et psychologique de l'adulte (l'argent dont il dispose pour déjeuner, sa capacité à faire face à l'imprévu ou une crise d'angoisse éventuelle, ses repères dans le temps et l'espace). Un étudiant connaissant l'établissement a ainsi aperçu un résident mendiant dans la gare, un autre résident n'a pas réapparu à l'heure prévue et a nécessité des recherches. On pourra objecter que la limite est étroite entre négligence et prise de risques, et que celle-ci est inhérente à tout processus éducatif. Cependant on peut s'interroger sur ce que ressentent ces adultes, ainsi mis hors de leur lieu de vie par une décision arbitraire, sur la valeur éducative et sociale de la sanction posée. La priorité ne serait-elle pas ici la tranquillité des personnels ?

On pourrait encore évoquer d'autres contextes d'accueil où les incapacités générées par des déficiences instaurent une dépendance à l'autre dans les actes de la vie quotidienne, où par habitude une certaine négligence entraîne l'oubli du respect de l'intimité de l'autre. On peut rapporter ici l'étonnement des étudiants évoquant les portes qui restent ouvertes lors des toilettes et prises en charge de l'hygiène d'enfants, adolescents ou adultes présentant une déficience motrice, ou encore des toilettes réalisées aux douches collectives pour des adultes déficients intellectuels pour aller plus vite. Manque de personnel et turn-over permanent conduisent à ce que de jeunes stagiaires (jeunes filles le plus souvent vu la démographie de la profession) réalisent ces actes qui concernent l'intimité, parfois sans préparation et sollicitation d'un accord.

On peut ici, en référence à ces études sur les violences en institution, ajouter *"qu'il s'agit de faits inscrits dans une relation dans laquelle l'un des protagonistes exerce une force sur un autre, et/ou dans une relation de dépendance, voire également dans une relation de protection comme l'est la relation éducative mais dont la dimension de protection s'est trouvée niée ou pervertie. Il s'agit d'actes (ou d'absence d'actes) subis par des personnes dépendantes et/ou vulnérables."*¹⁷³

¹⁷³ CORBET E., Ibid. p. 20.

3.2 La violence agie : violences verbales, psychologiques, physiques, et sexuelles

- "L'enfant bouc émissaire" : dans le cadre d'un groupe de méthodologie de l'observation, une étudiante relate dans son cahier d'observation la place d'une fille au sein d'un collectif de préadolescents garçons en internat psychothérapeutique. Elle est victime d'intimidations, d'humiliations à caractère sexuel qui se passent le soir au coucher, voire d'attouchements pendant la nuit, ce qu'elle raconte à l'étudiante. Celle-ci, choquée, fait part de ce témoignage aux éducateurs référents de ce groupe, et ses écrits attestent de situations de violences que les adultes, censés protéger l'enfant, semblent ignorer ou auxquelles ils ne réagissent pas.
Cette situation donnera lieu à un échange entre institut de formation et responsables éducatifs où chacun restera sur ses positions : l'institution thérapeutique reconnaîtra l'inadéquation passagère de la situation d'isolement d'une jeune fille au sein d'un collectif masculin, légitimé cependant par une distribution et un équilibrage des effectifs, qui, pour ce groupe "devrait évoluer en fonction des entrées" (à supposer qu'elles soient féminines), mais se refusera à "mettre en doute l'efficacité de la vigilance de ses salariés". L'entretien se clôturera sur la mise en question de l'excès de sensibilité de la stagiaire.
- "Violence masquée" : En foyer de l'enfance, une étudiante expose des pratiques de violences physiques habituelles de la part d'un éducateur, sans réactions ou mises au point de la part de ses collègues ou de la hiérarchie. Il faudra le questionnement et la plainte déposée par un médecin, venu mettre quelques points de suture à une "oreille décollée", pour que ces agissements inacceptables soient l'objet d'enquête et de sanctions, n'allant pas au-delà de la mutation de l'éducateur concerné "auprès de plus grands qui sauraient se défendre". Même si, au cours d'un échange sollicité par l'institut de formation, l'équipe du foyer reconnaît les faits et les condamne, nous voyons qu'elle se protège et protège sa réputation en trouvant une solution à l'interne qui fait taire les accusations formulées.
- "Banaliser pour moins souffrir" ou la fessée selon le statut : dans une maison d'enfants à caractère social, une étudiante nous relate une pratique de la fessée donnée à certains enfants (âgés de 5 à 8 ans), doublée parfois à froid, par le chef de service incarnant l'autorité, d'une seconde fessée confirmant la première, sur ses genoux. Seuls les enfants qui n'ont pas de droit de visite de leur famille et ne retournent pas à la maison le week-end subissent ces châtimements corporels ; les autres enfants, qui reçoivent des visites familiales, ou rentrent chez eux selon un calendrier décidé par le

jugé, et seraient susceptibles de se plaindre, sont épargnés par ce genre de traitement. Les enfants placés – bien souvent pour être protégés de la maltraitance subie dans le cadre familial - les plus en difficultés seraient donc les plus pénalisés par cette échelle de sanction.

Nous ne pouvons demander à des jeunes éducateurs en formation d'être des héros, d'avoir l'aplomb et le courage de s'opposer à une équipe et une hiérarchie, en signalant des faits ou agissements souvent connus. Notons que, si cette stagiaire n'a pas adopté ces mêmes attitudes, et a exprimé son désaccord, elle n'en a fait état que quelques mois après la fin du stage, avec une distance proche de la banalisation des faits, et quand il n'y avait plus l'enjeu non négligeable de l'évaluation du stage par l'équipe.

- D'autres questionnements s'élaborent dans des mémoires, et, dans le cadre du milieu ouvert, relatent la violence de l'intrusion dans la sphère familiale, voire la violence de l'imposition de normes économiques, sociales et culturelles à des familles jugées défaillantes. Certaines familles évoquent lors d'entretiens l'incompréhension du langage des travailleurs sociaux, le sentiment d'être jugées et condamnées pour leurs manquements, sans prise en compte de leurs efforts ni de leurs conditions matérielles d'existence.

Nous n'en dirons pas davantage car il ne s'agit pas ici d'être exhaustif dans l'évocation de ces situations, mais de prendre conscience des multiples contextes où la mission éducative peut être occasion de pouvoir, voire de violence sur autrui.

Dans ces quelques situations, il s'agit bien sûr de mesurer la différence entre une réaction ponctuelle d'un professionnel, plus ou moins en difficulté à un moment donné, et des réponses violentes habituelles et érigées en réponses éducatives. A cet effet l'explicitation des faits rapportés permet de situer s'il s'agit de pratiques isolées, donc de dérapages regrettables, ou s'il s'agit de dérives banalisées, connues dans l'institution et cautionnées, activement ou par un silence passif. Dans ce dernier cas, on peut alors parler de violences institutionnelles.

4. DES RATIONALISATIONS EN GUISE DE REPONSE

Il ne s'agit que de quelques exemples de situations où les pratiques éducatives et d'accompagnement posent question. Parfois, il y a échange ouvert à ce sujet, parfois, l'étudiant se sent trop seul, trop jeune, donc pas formé pour y faire face et illégitime dans sa critique. Il peut souffrir en silence, voir son idéal professionnel s'effondrer et modifier son orientation.

Rares sont ces décisions radicales : le plus souvent l'étudiant échange avec d'autres de sa promotion, d'autres stagiaires, son référent en école, cherche à comprendre ce qu'il observe. Au mieux, sûr de lui et/ou conforté par ses échanges en formation, il se positionne en questionnant la pratique, exprime ses désaccords et propose des attitudes éducatives en accord avec ses principes éthiques... Parfois, il adopte des attitudes rigides ou met en œuvre des sanctions qu'il justifie, se conforme par imitation aux attitudes des professionnels, qui eux, ont le diplôme, l'expérience, bref, "savent" et constituent des références pour les étudiants les plus fragiles. Il revient alors à la formation d'interroger, d'élaborer avec l'étudiant un travail de prise de conscience et de réflexivité sur l'action mise en œuvre, ses enjeux, et ce qu'elle signifie de la relation à l'autre.

Les discours renvoyés aux étudiants qui interrogent les pratiques sont souvent de l'ordre de la rationalisation d'attitudes limites ainsi expliquées et légitimées :

- A l'école, on condamne ces attitudes, mais la formation en école parle d'un idéal, c'est un discours, confortable et éloigné de la réalité ; l'action, c'est différent, on est au pied du mur, et parfois sans recul, on doit réagir et improviser en urgence...
- Dans le même esprit, l'étudiant qui pose beaucoup de questions, voire trop, se voit répondre qu'il est exigeant parce qu'il est jeune et idéaliste, sous entendu "tu verras quand tu seras grand, toi aussi, tu feras comme nous". Il y a alors déni des faits et évitement de leur analyse.
- D'autres discours banalisent le recours à la violence : "une fessée n'a jamais tué personne, il ne faut pas dramatiser... J'en ai reçu moi aussi dans mon éducation, et je ne me porte pas plus mal..." etc. faisant des sanctions physiques une pratique somme toute acceptable parmi la panoplie des réponses possibles. Aucun questionnement sur la valeur de la réponse éducative n'est évoqué, ni sur ce qui est ainsi transmis à l'enfant, souvent lui-même placé pour être protégé de la maltraitance des adultes qui n'ont pas su assurer sa sécurité physique et psychique.
- Enfin, une autre forme de rationalisation est celle qui met en avant la nécessaire réponse à des actes d'agressivité et de violence envers les professionnels. Il s'agit là de répondre à la violence par la violence, en miroir, pour ne pas se laisser déborder et, dans un rapport de force,

affirmer qui détient l'autorité. La réalité éprouvante de la violence de certains jeunes, le plus souvent dans un cadre de groupe qui exacerbe les tensions, n'est pas à nier mais à prendre en compte et à analyser pour mieux la comprendre et y faire face. La réponse en escalade mène à une impasse qui renvoie à l'éducateur et à l'institution leur impuissance à faire évoluer favorablement comportements et situations, sur un plan individuel et collectif.

5. ETHIQUE ET DEONTOLOGIE PROFESSIONNELLE

Pour éviter de s'en tenir à ces rationalisations insatisfaisantes, qui attestent d'une accoutumance à la violence, nous allons définir de quoi l'on parle lorsque l'on fait appel à l'éthique ; au-delà cette approche conceptuelle, nous chercherons ce qui fait sens et repère pour l'action éducative.

5.1. La question éthique

Le travail social s'est construit sur des idéaux humanitaires, d'abord vocationnels et charismatiques (Michel CHAUVIERE 1980), puis en référence à un idéal républicain et démocratique, qui revendique les valeurs d'égalité des chances, de justice sociale, de respect de la dignité humaine, de solidarité puis de citoyenneté. Comme l'énonce Jean-Michel BELORGEY, il y a "*l'évidente vocation des travailleurs sociaux à humaniser la société, pour partie en la rendant tolérable, telle qu'elle existe, même aux plus faibles, pour partie en contribuant à la transformer au profit des plus faibles et avec eux.*"¹⁷⁴

Le travail social, par ses institutions et ses acteurs, fait ainsi communément appel à des valeurs qui esquissent une philosophie morale, socle d'une philosophie politique. Il est donc difficile de parler d'éthique sans faire appel à Paul RICOEUR qui fonde sa philosophie sur la possibilité d'agir par soi-même, selon le principe d'imputabilité, capacité à se reconnaître comme l'auteur véritable de ses propres actes, et sur le respect d'autrui selon la règle de la réciprocité : "*n'exerce pas le pouvoir sur autrui de façon telle que tu le laisses sans pouvoir sur toi*"¹⁷⁵.

En conséquence, la visée éthique s'inscrit dans une relation triangulaire qui concerne tout d'abord la relation à soi-même, et la liberté qui confère à chaque sujet l'initiative de combattre les déterminismes, la fatalité, afin de développer une bonne estime de soi. Cette liberté, pierre angulaire de l'évolution humaine et de la construction de l'identité, est aussi constitutive de la relation à l'autrui : l'éthique implique dans un second temps la relation à l'autre, et le respect de cet autre quel qu'il soit, dans une interaction de sollicitude où l'on reconnaît l'autre comme également humain. Cette relation entre soi et l'autre mobilise dans un troisième temps, dans sa dimension sociale, la médiation "d'institutions justes" (famille, école, justice, action sociale), soucieuse du bien et du bon, à la

¹⁷⁴ BELLORGEY J-M., Travail social, un nouvel humanisme ? La technicité au service quelles valeurs ?, Conférence de l'ANEF, oct. 1993, in BOUQUET B., 2003, Ethique et travail social, Paris, Dunod, p. 43.

¹⁷⁵ Le magazine littéraire, n°359, novembre 1997.

fois individuel et collectif. Ce tiers social constitue un référent commun à deux sujets, également libres et égaux, dans une "société de semblables", selon les termes de Marcel GAUCHET (1989).

Pour résumer ce qui précède, on pourrait dire que penser "Soi-même comme un autre" (1990), selon le titre de l'un des principaux ouvrages de Paul RICOEUR, c'est affirmer que "*l'intention éthique s'articule dans une triade où le soi, l'autre proche et l'autre lointain sont également honorés : vivre bien, avec et pour les autres, dans des institutions justes*"¹⁷⁶.

RICOEUR développe l'idée d'une articulation entre morale et éthique : la morale se pose en référence de ce qui est bon pour vivre en société et instaure des normes communes, références partagées à un moment donné dans une culture donnée. Les contenus de ces normes se traduisent en *sagesse pratique*, sur le plan d'une *éthique concrète*, qu'il dénomme aussi *éthique appliquée*.

L'éthique est donc une manière personnelle de se situer par rapport à une morale, qui elle édicte des normes collectives. Elle renvoie alors à une dimension et une responsabilité individuelles : comme le dit M. AUTES "*l'éthique est ce qui du côté du sujet l'enracine dans des convictions, des systèmes de croyance, des valeurs qui sont au principe de sa façon d'être au monde, d'être avec les autres et d'agir dans le monde. L'éthique est en rapport étroit avec l'action, et plus précisément avec l'acte. (...) L'éthique, c'est le rapport à soi (...) qui engage immédiatement un rapport à l'autre*"¹⁷⁷.

Si l'éthique appliquée de Paul RICOEUR appelle chacun à mettre en œuvre ce qui est bon pour soi, pour l'autre et la société, on voit bien que cette approche philosophique interpelle tout travailleur social (et au-delà tout sujet), garant d'une *relation de sollicitude*¹⁷⁸ envers l'autre "éduqué ou accompagné". Cette "*petite éthique*" est bien en jeu dans le travail social qui engage un sujet vis-à-vis d'un autre sujet, dans le cadre de missions remplies par une institution, qui, elle, reçoit délégation d'appliquer des décisions politiques.

5.2. Ethique et déontologie

Entre éthique individuelle et morale collective trouvent place des codes propres à des groupes professionnels, censés dire les "bonnes pratiques": il s'agit là de

¹⁷⁶ RICOEUR P., 2002, "*De la morale à l'éthique et aux éthiques*" *Essai*, pp. 1-12, p. 10
Document internet http://www.philo.umontreal.ca/textes/Ricoeur_MORALE.pdf

¹⁷⁷ AUTES M., 2005, *Le travail social en débat(s)*, Dir. ION J., Paris, La découverte, p. 53.

¹⁷⁸ RICOEUR P., 1990, il s'agit du "sentiment qui égalise le rapport entre celui qui est naturellement le plus fort et celui qui est le plus faible", in *Soi même comme un autre*, Paris, Seuil, p. 223.

la déontologie, qui désigne elle un ensemble de normes et de pratiques codifiées, en référence à un idéal professionnel et à des missions spécifiques. Prescriptive, la déontologie s'impose aux membres d'une même profession, s'inscrit parfois dans un code de déontologie formalisé (ordre des médecins) qui définit les droits et devoirs relatifs à l'exercice d'une profession (par exemple secret professionnel ou discrétion professionnelle au sujet des informations recueillies dans le cadre de son travail). M. AUTES ajoute que *"les codes déontologiques sont ainsi des morales professionnelles qui édictent des valeurs partagées, et dont la fonction principale est de protéger l'exercice professionnel en établissant des liens, forcément fictifs, entre les morales collectives et l'éthique personnelle."*¹⁷⁹

L'explicitation de ces notions souligne que ce qui est invoqué, lorsque des situations insupportables de violence sont dénoncées, l'est fait au nom d'une éthique personnelle, et bien souvent d'un idéal professionnel qui place au rang premier des valeurs le respect de l'autre et de sa dignité. Rappelons que bien souvent, à l'origine du choix d'une profession sociale se trouve un idéal identitaire qui cherche à associer de façon cohérente éthique personnelle et exercice professionnel ; il s'agit alors de pouvoir mettre en œuvre dans le cadre du travail, et donc de la fonction sociale, des valeurs fondatrices d'humanisme et de solidarité, de faire se rejoindre "l'identité pour soi et l'identité pour autrui", qu'évoquait Claude DUBAR dans ses recherches sur le choix professionnel des éducateurs spécialisés (1970) et sur les processus de socialisation (1991, 1998).

La question des finalités et du sens de l'action motive donc les prises de parole des étudiants, qui interrogent aussi l'éthique de chacun de leur collègue, la déontologie à laquelle une équipe se réfère, et les valeurs de l'institution dont la hiérarchie est garante envers ses usagers et ses salariés. En effet, chaque établissement ou service tire sa légitimité du cadre légal qui précise sa mission, celui-ci s'imposant à l'ensemble de ses personnels. Règlement intérieur et fiche de poste précisent davantage les droits et devoirs de chaque salarié dans son exercice professionnel. Cet ensemble doit apporter aux usagers la garantie qu'ils sont "au centre du dispositif", comme le rappellent les dispositifs législatifs récents précédemment évoqués ; ils expriment des choix de société, une philosophie politique qui attestent de la place faite en droit formel aux plus démunis et aux plus fragiles d'entre nous.

¹⁷⁹ AUTES M., 2005, op. cit. p. 54.

6. UN PROCESSUS DE FORMATION INTERROGE DANS SES DIMENSIONS ETHIQUE ET CLINIQUE.

Si nous revenons maintenant aux situations qui ont motivé cet écrit, nous pouvons nous demander que faire d'une place de formateur, et en tant qu'institut de formation, quand nous recevons des témoignages de violence en institution. Selon la devise "qui ne dit mot consent", et à moins de faire un grand écart entre les principes et valeurs transmis en formation et la réalité, il apparaît impossible de se taire !

6.1. Quand des faits de violence sont relatés, différents niveaux d'intervention sont à identifier.

- Rassembler et comprendre les faits : dans le cadre d'un échange formateur-étudiant, il semble essentiel de privilégier une attitude d'écoute, de compréhension, d'aide, qui va consister à entendre l'expression des émotions pour analyser et dépasser la sidération, la confusion, la révolte. Ce moment d'écoute vise à clarifier les faits, à ne pas donner crédit à des rumeurs, à démêler ce qui concerne dans une situation précise l'étudiant, d'autres professionnels, les particularités des publics accompagnés, l'organisation dans son ensemble. Il s'agit aussi de prendre note de ce qui a été dit ou fait par l'étudiant, l'accueil qui y a été donné, de repérer au sein d'une équipe des attitudes de protection et d'alliance envers celui qui parle, ou de déni et de rejet. Cette étape s'articule aux contenus de formation et précisément à l'appropriation d'une démarche d'observation, d'analyse, de repérage des acteurs et de leurs responsabilités respectives dans un contexte institutionnel précis.
- Le groupe d'analyse des pratiques peut être de lieu de recueil de ces situations de violence : de la même manière que dans un échange duel, il revient alors aux animateurs de clarifier les faits, de favoriser l'expression, les réactions du groupe sur des pratiques éducatives inacceptables. Parler, symboliser, mettre en mots ce qui suscite émotions et indignation permet de situer ce qui est réel et ce qui appartient à l'imaginaire. Réflexion et analyse vont interroger les faits, pour déterminer s'il s'agit d'une crise ponctuelle où la violence a fait irruption, et dans ce cas, lui rendre sens pour la dépasser, ou s'il est question d'un climat latent d'accoutumance à la violence qui s'est installé. Les animateurs ont aussi à entendre le "que faire ?" qui leur est envoyé, avec une attente d'appui, voire une "demande magique de résultat".

- A un niveau institutionnel, il s'agit de réfléchir en équipe au mode de réaction le plus adéquat, entre l'institution de formation et l'établissement concerné, et incluant l'étudiant qui a révélé des faits de violence dans cette étape. Il n'y a pas à ce jour de protocole préétabli, mais une vigilance motivée par une déontologie professionnelle soucieuse de promouvoir de "bonnes pratiques", tant envers les étudiants en formation qu'envers les publics concernés.

6.2. Dans l'ensemble de la formation

Une formation en alternance dans le champ de "l'éducation spécialisée" confronte l'étudiant à de multiples modèles et représentations, à la fois des publics et des pratiques : entrent parfois en conflits ses convictions personnelles et celles des formateurs, qu'ils soient de l'école ou des lieux de stage. Les occasions pour les étudiants d'avoir recours à une attitude réflexive sur les pratiques qu'ils observent et mettent en œuvre sont diverses, à la fois sur les terrains professionnels et en école, celle-ci n'ayant pas le monopole d'analyse de l'action en vue d'un ajustement optimum aux besoins des publics accompagnés.

Dans le cadre de la formation en école, chaque étudiant se voit attribuer un formateur référent, qui le guide dans ses choix de stage en tentant de repérer ses craintes et à priori, ses représentations des publics et des pratiques éducatives. Ce formateur le rencontre aussi lors des visites de stage, dans les moments d'aide à l'écriture des projets et rapports de stage, ou encore d'analyse de situations complexes et déstabilisantes où son identité professionnelle s'élabore.

Outre ce suivi individualisé, d'autres lieux formels et collectifs de formation offrent l'occasion d'interroger les pratiques éducatives et le cadre organisationnel où elles s'inscrivent : il s'agit des groupes d'analyse des pratiques (45 heures pendant les 2 premières années de formation), des groupes de méthodologie de l'observation et d'analyse des organisations (50 heures de formation). Ces moments de travaux dirigés sont l'occasion d'opérer des liens avec les connaissances dispensées, et permettent à chacun de partager constats, difficultés et interrogations, de comprendre un contexte professionnel, de se situer dans un ensemble institutionnel, de mieux s'ajuster dans l'interaction à "l'autre en difficulté". Précisons que la discrétion est requise dans ces groupes en ce qui concerne les interactions évoquées avec le public et les collègues, cadre contractuel nécessaire à la prise de parole et à l'échange en confiance : ce qui est dit dans le groupe d'analyse des pratiques

appartient au groupe et "n'en sort pas", ce qui renvoie à la déontologie professionnelle en travail social.¹⁸⁰ Un regard rapide sur les comptes-rendus des groupes d'analyse des pratiques de ces trois dernières années permet d'identifier les situations et les préoccupations abordées par les étudiants : viennent en tête la violence, la sanction, l'autorité, le cadre et sa légitimité, le pouvoir et ses abus... Toutes ces interrogations ont à voir avec l'éthique personnelle et la déontologie professionnelle que nous venons d'aborder.

Lors de temps formels et informels de rencontre et d'échange au cours des trois années de la formation, les centres d'intérêts de l'étudiant, ses hésitations, ses motivations, sont ainsi supports de réflexion et d'analyse. Les contenus disciplinaires de formation, qu'il s'agisse de la philosophie, de la pédagogie, de la psychologie (dans ses différentes déclinaisons), de la sociologie, du droit et de l'économie, participent à cette maturation professionnelle qui introduit une transformation de soi et de sa vision du monde ; ce processus nous est souvent renvoyé sous le vocable d'une "formation qui bouscule", "d'une formation pas confortable".

La formation est alors nécessairement le lieu et le moment d'un travail sur les représentations de soi (comme futur professionnel), des publics et des pratiques : interroger les peurs, les stéréotypes, les certitudes va introduire le doute, la prise de recul sur sa propre éducation, sur les images de l'éducation spécialisée et la légitimité de l'éducateur.

Cette réflexion à la fois personnelle et collective va participer à l'identification des valeurs auxquelles on tient, pour soi et en société, l'adéquation de ces valeurs avec le fait d'intervenir dans la vie d'autrui, références inhérentes aux missions du travail social.

6.3. Ethique et intersubjectivité

A partir de ces notions d'éthique et de déontologie, nous avons défini une approche du travail social comme "politique des subjectivités" (M. Autès (2005)), sans en nier les dimensions institutionnelles et sociales. Cette orientation apparaît dans une définition récente des missions des éducateurs spécialisés : *"par son implication dans une relation socio-éducative de proximité inscrite dans la temporalité, l'éducateur aide des personnes en difficulté dans le*

¹⁸⁰ La notion de secret partagé, récemment développée dans le cadre des projets de loi relatifs à la réforme des dispositifs de Protection de l'Enfance et de Prévention de la Délinquance, pose à la déontologie professionnelle des questions nouvelles, étant donné le risque de divulgation d'informations auprès d'un nombre important de partenaires, et l'usage qui pourra être fait de ces informations recueillies dans le cadre de l'exercice professionnel.

*développement de leur capacité de socialisation, d'autonomie, d'intégration et d'insertion en fonction de leur histoire et de leurs possibilités psychologiques, physiologiques, affectives, cognitives, sociales et culturelles*¹⁸¹.

C'est bien cette implication dans une relation de proximité à l'autre qui interroge la mise en acte de l'éthique personnelle et la référence à une déontologie professionnelle. En effet, des mécanismes complexes, décrits depuis S. FREUD par les notions de transfert et contre-transfert, entrent en jeu dans ces interactions où s'expriment toutes des nuances des affects, allant de l'amour à la haine. Dans ces processus bien souvent inconscients à l'oeuvre dans le rapport à l'autre, se mêlent identification, désir de vouloir le bien d'autrui, risque de pouvoir et de manipulation. Cet autre en difficulté (handicapé, dépendant, disqualifié socialement et économiquement, exclu...) renvoie au professionnel et à l'institution qui l'accompagnent un miroir de leur capacité à modifier sa situation, favorablement ou non, à mobiliser ses aptitudes pour progresser. Cette image en retour du travail accompli peut être gratifiante ou au contraire, fait état d'un constat d'impuissance, d'incompétence à remplir sa mission, sentiment douloureux pour des professionnels qui n'ont pas forcément analysé l'ensemble des déterminants de leur exercice professionnel et des moyens mis en oeuvre pour assurer leur fonction.

La violence peut alors guetter chaque professionnel : en dépit des garde-fous mis en place par la loi, nous savons que celle-ci est insuffisante pour contrôler les dérapages individuels. Elle constitue sans doute une référence plus adéquate pour évaluer une prestation institutionnelle rendue obligatoire à l'interne et à l'externe.

Nous avons vu que si la loi inscrit dans le droit le respect de la personne, cette référence ne garantit pas le respect de chacun comme sujet. Une réflexion sur l'éthique s'impose, où il s'agit de décliner celle de chacun, en tenant compte des résistances que cela suppose et de la difficulté d'évaluer cette dynamique. En formation, ce travail sur les subjectivités des formés va consister, non à les uniformiser, mais à produire un processus de régulation de ces subjectivités, dans une dynamique où s'articulent connaissances et expériences.

¹⁸¹ Bulletin officiel n°21 du 27 mai 2004, relatif aux personnels éducateurs spécialisés et à leur formation.

CONCLURE ET OUVRIR LE DEBAT...

La question des professionnels confrontés à la violence amène à repenser les termes d'éthique et de déontologie, au-delà d'une incantation répétitive à des principes que l'on espère partagés par tous, pour discerner les "bonnes pratiques". A défaut de ce cadre, qui répétons le, vaut pour l'organisation comme pour chacun des individus qui en fait partie, des risques de dérapages existent vers des attitudes d'indifférence, de disqualification ou d'humiliation.

Un questionnement à la fois institutionnel et personnel se doit en permanence d'interroger les évidences pour identifier au nom de quoi on agit sur l'autre, dans quel contexte on le fait, et quels sont les principes et objectifs qui guident l'action. Le travail en école prend alors la dimension d'une formation clinique où s'articulent théorie et pratique dans une prise en compte de la dimension du sujet. Le découpage, la juxtaposition, voire l'opposition des savoirs (savoirs théoriques, procéduraux ; savoirs pratiques, savoirs d'expérience ; savoirs relationnels ou savoir-être) peuvent induire l'émergence de la violence.

Il s'agit alors de réinscrire le dialogue des savoirs dans l'action, de promouvoir l'intersubjectivité au cœur des pratiques. Ajoutons avec J.M. BELLORGEY que *"La prévention des violences s'inscrit dans une approche globale de la lutte contre toutes les exclusions qu'elles soient sociales, économiques ou culturelles"*¹⁸².

Il y va de l'intérêt bien compris, à la fois des personnes accompagnées et des professionnels, que soient réaffirmées des valeurs de référence qui placent le sujet dans une relation de sollicitude, et que soient élaborées des pratiques éducatives et d'accompagnement en congruence avec le cadre légal censé protéger les enfants, adolescents et adultes accueillis dans les institutions sociales et médico-sociales.

¹⁸² Violences et champ social, op. cit. p. 15.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- 📖 AUTES M., 2005, *Le travail social en débat(s)*, Dir. ION J., Paris, La Découverte.
- 📖 BARBIER J-M., 1998, (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.
- 📖 BELLORGEY J-M., 2003, *Travail social, un nouvel humanisme? La technicité au service quelles valeurs ?* Conférence de l'ANEF, oct. 1993, in BOUQUET Brigitte.
- 📖 BELLORGEY J-M., juin 2002, *Violence et champ social* Rapport du CSTS à la ministre de l'emploi et de la solidarité, Editions de l'Ecole Nationale de Santé Publique.
- 📖 BOUQUET B., 2003, *Ethique et travail social. Une recherche du sens*, Paris, Dunod.
- 📖 CHAUVIERE M., 1980, *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, Paris, Editions ouvrières.
- 📖 CORBET E., *Les concepts de violence et de maltraitance*, Revue ADSP n°31 juin 2000, pp. 20-25.
- 📖 DUBAR C., 1998, *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A. Colin
- 📖 DURNING P., 1995, *Education familiale, acteurs, processus et enjeux*, Paris, L'Harmattan
- 📖 GAUCHET M., 1989, *La révolution des droits de l'homme*, Paris, Gallimard.
- 📖 MARTEL F., *Le voyage philosophique de Paul Ricoeur*, Le magazine littéraire, n°359, novembre 1997
- 📖 MILLER A., 1988, *C'est pour ton bien*, Paris, Aubier.
- 📖 RICOEUR P., 1990, *Soi même comme un autre*, Paris, Seuil.

📖 RICOEUR P., 2002, "*De la morale à l'éthique et aux éthiques*" Document internet http://www.philo.umontreal.ca/textes/Ricoeur_MORALE.pdf

📖 TOMKIEWICZ S., VIVET P., 1982, *Aimer mal, châtier bien*, Paris, Seuil

📖 Les cahiers de l'ACTIF, Dossier *Les violences institutionnelles*, n°248/249, janvier-février 1997, pp. 3-105.

TROISIEME PARTIE :
"LE RAPPORT A L'ECOLE"

ECOLES ET VIOLENCES AUJOURD'HUI

Cécile CARRA,
Daniel FAGGIANELLI

Depuis son surgissement au début des années 1990, en France et dans la majeure partie des pays occidentaux, le spectre de la montée des violences en milieu scolaire revient hanter sporadiquement les discours médiatiques et politiques. Les années 1990 voient ainsi la construction d'un nouveau problème social et la mise en place des premières politiques publiques d'envergure, donnant l'apparence de la nouveauté à ce phénomène et le voulant témoignage des errements d'une nouvelle société pour les uns ou conséquence accessoire à réguler pour d'autres. L'année scolaire 2005-2006 a vu les enseignants faire valoir dans plusieurs établissements leur droit de retrait. D'ici la fin de l'année 2006, chaque établissement devra être muni d'un plan de prévention contre les violences scolaires. Ce plan, a précisé le ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, doit comprendre un "partenariat plus resserré" avec la police et la gendarmerie. Avec la circulaire n°2006-125 du 16-8-2006, la lutte contre la violence en milieu scolaire devient une priorité gouvernementale.

Si la séparation entre une "école d'avant" mythifiée en havre de paix, de respect, de compétences et une école d'aujourd'hui confrontée à la "barbarie" des élèves et à l'insuffisance des enseignants se voudrait maintenant exposée au titre d'une évidence, la "civilité" des élèves, entre eux ou à l'endroit de l'institution et de ses personnels, apparaît, avant cette époque, toute relative : agressions armées contre les enseignants, duels entre élèves, soulèvements de lycées sont relevés par les historiens (Levy, Schmitt, 1996). Les châtiments corporels et les brimades font par ailleurs partie des pratiques quotidiennes – et alors légitimes - de l'école dès ses débuts (Prairat, 1994) ; elles se poursuivront avec l'instruction devenue obligatoire tant que la forme scolaire de socialisation ne sera devenue la forme de socialisation dominante dans notre société. Cette pédagogie du redressement sera remplacée par une éducation qui veut s'appuyer aujourd'hui *sur des droits de l'enfant*. "Revanche du Fiers-à-bras sur le Fort-en-Thème", réponse à la brutalité des enseignants, violence de classe, cette violence juvénile participe aussi d'une société où la violence est inscrite dans la normalité des mœurs. Une histoire de la violence fait apparaître le mouvement de civilisation progressive des mœurs qu'analyse Elias avec la naissance et le développement des *manières* et de la *politesse*, la progression

du *raffinement* et la répression de l'agressivité. Elle relève simultanément d'"une transformation dans la manière dont le corps lui-même est investi par les rapports de pouvoir" (Foucault, 1975, 31) tentant d'améliorer les moyens de contrôle social. Aujourd'hui, comme le note Michaud (2004, 124), "Nous nous indignons d'elle, nous la contrôlons mais s'il le faut, nous l'utilisons, de préférence proprement"... bien évidemment pour des raisons se voulant toujours *légitimes*.

Une question lancinante est celle portant sur l'augmentation de la violence en milieu scolaire. Ce rapide détour par le passé permet de déplacer le regard pour interroger d'abord ce que disent - ou pas - les chiffres institutionnels et la représentation du phénomène que leur utilisation contribue à produire. Cette représentation est loin de coïncider avec les résultats des recherches sur la question que nous présenterons synthétiquement. Nous nous interrogerons, pour finir, sur les facteurs explicatifs de la violence grâce à une approche contextuelle, approche qui permet à la fois de dénaturiser la violence et de redonner une place aux logiques d'acteurs.

1. L'ECOLE DE LA REPUBLIQUE MISE EN DANGER PAR LA VIOLENCE DE SES ELEVES ?

Les statistiques publiques sur la violence en milieu scolaire sont inexistantes dans la plupart des pays du monde. Lorsqu'elles existent, elles sont souvent lacunaires et peu suivies. Parmi les exceptions, les USA qui administrent deux types d'enquêtes : la Safe School Study, par le National Institute of Education, depuis 1976 et la National Crime Victimization Survey, annuel depuis 30 ans, qui comporte désormais une partie sur l'école. La France fait aussi, depuis quelques années, partie des exceptions. Faisant suite à d'autres tentatives peu probantes, le Ministère de l'Education nationale (MEN) a mis en place, en 2001, le logiciel SIGNA devant enregistrer les signalements des chefs d'établissement des premier et second degrés.

Présentation de l'enquête SIGNA relative à la violence en milieu scolaire

Le logiciel SIGNA de recensement des actes de violence à l'école a été mis en place à la rentrée scolaire 2001-2002. Il couvre l'ensemble des collèges et lycées publics et des circonscriptions du premier degré. L'objectif est de recenser, de manière exhaustive, les actes "graves" de violence survenus à l'école et à ses abords, à savoir ceux qui vérifient l'une des conditions suivantes :

- actes dont la qualification pénale est évidente ;
- actes qui ont fait l'objet d'un signalement (à la police, à la justice ou aux services sociaux du conseil général) ;
- actes qui ont eu un retentissement important dans la communauté scolaire.

Note d'information 05-30, DEP-BED, MEN

La collecte pose cependant des problèmes suffisamment importants pour être soulevés par le ministre lui-même dans sa dernière circulaire sur la lutte contre la violence (août 2006) : "La saisie, par l'intermédiaire du logiciel SIGNA, des actes graves [...] doit être systématique dans tous les établissements. Un nombre encore trop important d'établissements ne renseigne pas les indicateurs de manière régulière. SIGNA doit devenir un réel instrument de pilotage à tous les niveaux de l'institution, mais avant tout pour l'établissement scolaire lui-même". A ce problème de fiabilité¹⁸³ s'ajoute l'utilisation qui est faite de cet outil servant d'appui, crédibilisé par la magie du chiffre, à des objectifs relevant de l'idéologie ou du jeu politicien.

Que disent ces chiffres ? La seule liste des catégories selon lesquelles ils se répartissent (colonne 2 du tableau ci-dessous) informe à la fois sur les inquiétudes de l'institution, ce qu'elle ne veut pas voir en son sein et sur la manière dont est appréhendé ce phénomène : déjà comme un problème de sécurité intérieure.

¹⁸³ Avec "le classement des lycées et collèges les plus dangereux" publié par le Point du 31/08/2006, ce problème risque de s'aggraver, la réputation des établissements étant en jeu.

Type d'actes signalés dans le second degré en 2004-2005

Tans le second degré en 2004-2005

| N° d'ordre | Type d'acte | Nombre total | % |
|------------|--|--------------|------|
| 1 | Violences physiques sans arme | 23 094 | 28,9 |
| 2 | Insultes ou menaces graves | 20 732 | 25,9 |
| 3 | Vol ou tentative | 8 051 | 10,1 |
| 4 | Autres faits graves | 4 736 | 5,9 |
| 5 | Dommages aux locaux | 3 049 | 3,8 |
| 6 | Jet de pierres ou autres projectiles | 2 214 | 2,8 |
| 7 | Intrusion de personnes étrangères à l'établissement | 1 840 | 2,3 |
| 8 | Tags | 1769 | 2,2 |
| 9 | Consommation de stupéfiants | 1 698 | 2,1 |
| 10 | Violences physiques avec arme ou arme par destination | 1 651 | 2,1 |
| 11 | Racket ou tentative | 1 557 | 1,9 |
| 12 | Fausse alarme | 1 488 | 1,9 |
| 13 | Dommages au matériel autre que le matériel de sécurité | 1 349 | 1,7 |
| 14 | Dommages aux véhicules | 1 276 | 1,6 |
| 15 | Violences physiques à caractère sexuel | 1 156 | 1,4 |
| 16 | Dommages au matériel de sécurité | 958 | 1,2 |
| 17 | Trafic de stupéfiants | 614 | 0,8 |
| 18 | Port d'arme autre qu'arme à feu | 590 | 0,7 |
| 19 | Tentative d'incendie | 546 | 0,7 |
| 20 | Tentative de suicide | 429 | 0,5 |
| 21 | Dommages aux biens personnels autres que véhicules | 415 | 0,5 |
| 22 | Bizutage | 295 | 0,4 |
| 23 | Trafic divers autre que de stupéfiants | 229 | 0,3 |
| 24 | Incendies | 192 | 0,2 |
| 25 | Port d'arme à feu | 40 | 0,1 |
| 26 | Suicide | 19 | 0,0 |
| | Total | 79 987 | |

Note d'information 05-30, DEP-BED, MEN :

Les actes de violence à l'école recensés dans SIGNA en 2004-2005

Ce phénomène, devenu pour le ministre de l'Education nationale "une réalité préoccupante", apparaît dans ce tableau sous la forme du nombre absolu de faits enregistrés par catégories (colonne 3) suivi du pourcentage qu'ils représentent sur l'ensemble des signalements (colonne 4). Rapporté au nombre d'élèves, il représente 2,4 incidents pour 100 élèves dans le public du second degré. Dans la même note d'information, la dernière en l'occurrence, il est précisé par ailleurs que 10 % des établissements ont signalé près de la moitié des actes en 2004-2005. C'est cependant l'idée d'une violence grave et généralisée des élèves mettant en danger l'institution scolaire et ses représentants qui se développe. C'est également la définition d'une violence de plus en plus décontextualisée, naturalisée qui apparaît, en la renvoyant à une

caractéristique intrinsèque de l'individu dont on doit mesurer les expressions extérieures, qu'elle se dirige sur les autres (fausse alarme) ou sur l'individu lui-même (suicide).

Confrontés à cette part dangereuse de l'autre, les membres de l'institution construisent simultanément la représentation d'un métier à risques - enseigner est devenu dangereux -, construction qui se renforce avec la couverture par les médias des faits les plus graves montrant des enseignants agressés par leurs élèves, objectivant les représentations subjectives. La mise en récit médiatique suit quatre règles nécessaires : l'établissement clair de l'*opposition victime-coupable*, le refus de l'autorité, la gratuité de l'acte, l'inflation donnant un événement archétypal : "un nouveau cas de violence à l'école, un professeur a été roué de coups pour avoir demandé à un élève d'enlever sa casquette", accompagné d'un témoignage d'acteur inscrit dans la proximité de la violence : "un nouveau pas a été franchi". Le poids de ces représentations est manifeste sur les enseignants stagiaires : la grande majorité fait part de son angoisse, lors des formations suivies en IUFM sur l'enseignement en éducation prioritaire, territoire marqué du sceau du danger, pensé sur un mode guerrier : "aller en première ligne".

Nombre de syndicats, d'assurances contribuent aussi à développer cette représentation de "métier à risque". Le dépliant de l'une des grandes associations actuelles - bien implanté et connu -, distribué en ce début d'année scolaire aux jeunes stagiaires dans les IUFM produit comme accroche : "Aujourd'hui, votre journée se termine bien, mais demain ?" et se poursuit par "Demain, vous pouvez vous retrouver dans une situation difficile...". Le tout illustré par des références à SIGNA apportant le crédit du chiffre. La dénonciation de la violence devenue objet hors polémique peut devenir également une réclamation à l'appartenance à ce qui valorise le plus le groupe fusse sous la forme de l'appartenance "au dernier rempart d'une République assiégée" qu'il conviendrait de reconnaître pour recouvrer la reconnaissance de la société¹⁸⁴.

¹⁸⁴ "La violence scolaire devient une catégorie générique d'autant plus efficace qu'elle est, du point de vue normatif, sans ambiguïtés : la violence c'est mal. Dans une large mesure, en désignant tout un ensemble de conduites comme violentes, on se place du côté du bien contre le mal, on ferme le débat avant que de l'ouvrir, on soude les troupes dans une condamnation commune. Alors que souvent l'école est déchirée par des intérêts idéologiques, sociaux et corporatifs, la violence assure son unité, elle offre une légitimité immédiate à celui qui la condamne. Quand une conduite est désignée comme violente ou potentiellement violente, elle est immédiatement comprise comme une conduite dangereuse, engageant à la fois la survie et la défense de la société contre toutes les menaces." DUBET F., "Introduction à la problématique in Violences à l'école: sensibilisation, prévention, répression", Rapport du Symposium tenu à Bruxelles (Belgique), 26-28 novembre 1998.

Pour faire face à ces problèmes de violences, la logique la plus fortement affichée par le gouvernement se caractérise par une réaffirmation des valeurs républicaines dans une problématique articulant désormais de nouvelles lectures de la citoyenneté et de la laïcité sur fond de "tolérance zéro". La régulation par le local, qui s'est développée dans le cadre des politiques de décentralisation et de déconcentration, se trouve confortée avec le nouveau plan de relance de l'éducation prioritaire et ses réseaux "ambition réussite" mis en place en cette rentrée 2006. Elle repose sur les équipes éducatives et les chefs d'établissement qui pourraient être à même de contenir ce phénomène, voire de le faire régresser, dans une prévention situationnelle¹⁸⁵ et la construction d'un partenariat avec la police et la justice. Une troisième dynamique veut faire de l'acte pédagogique et du cadre éducatif les premiers socles de la prévention impliquant la responsabilisation des élèves et de leurs parents. Les discours sur les parents démissionnaires laissant leurs enfants sans repères, les sanctions prises à leur encontre, contribuent à en faire les premiers responsables de la situation alors que les relations "difficiles" avec les enseignants les placent au cœur du danger professionnel.

2. Un autre visage de la violence

Pour faire face ou faire avec ces difficultés, les enquêtes de victimation se sont développées. Mises en oeuvre pour la première fois au sein du système scolaire français en 1994 (Carra & Sicot, 1997), elles consistent à appréhender les violences, non plus du point de vue des institutions, mais de celui de l'un des acteurs principaux, largement ignoré jusque là, la victime, en l'interrogeant sur les faits qu'elle a vécus comme violences. Cette démarche permet de saisir sans les dissocier une perception, un acte et son vécu par les individus. Si elle comporte le risque d'étendre la définition de la violence à toute atteinte à un ordre normatif, une telle démarche permet de rendre compte de la dimension relative, subjective et contextuelle de la violence. En restituant le point de vue de l'acteur concerné, en donnant la parole aux victimes, ces enquêtes révèlent un tout autre visage de la violence.

En définissant comme violences, ce qui est qualifié comme telles par les enquêtés – position que nous tenons depuis notre première enquête de victimation - d'autres catégories émergent ainsi des réponses formulées regroupant par ailleurs un nombre impressionnant d'enquêtés. Pour exemple

¹⁸⁵ ... susceptibles d'améliorer la protection et la surveillance des établissements, en particulier pour se prémunir contre les risques d'intrusions d'après le ministre de l'Éducation Nationale dans sa dernière circulaire. D'après les statistiques SIGNA, les intrusions représentent 2.3 % des actes déclarés en 2004-2005.

significatif : le "manque de respect", victimation la plus fréquente, regroupe près de la moitié des victimes parmi les 2 855 collégiens enquêtés du département du Doubs¹⁸⁶. On découvre alors que les adolescents, loin de banaliser les insultes et les moqueries, disent à la fois les considérer comme des violences et en être victimes dans leur établissement. Autre exemple, pris dans notre dernière enquête de victimation et que nous allons développer, la victimation des écoliers dans le département du Nord¹⁸⁷. Si l'on se réfère aux statistiques existantes (données SIGNA), les faits signalés à l'école primaire sont de l'ordre de moins de un incident pour mille élèves. Par ailleurs, ils sont essentiellement constitués de violences verbales (les insultes ou menaces graves totalisant plus de la moitié des signalements) et sont le fait des élèves et de leur famille. Or, dans notre enquête, à la question "Cette année, dans ton école, quelqu'un a-t-il été violent avec toi ?", 41,3 % des 2 073 élèves enquêtés répondent positivement.

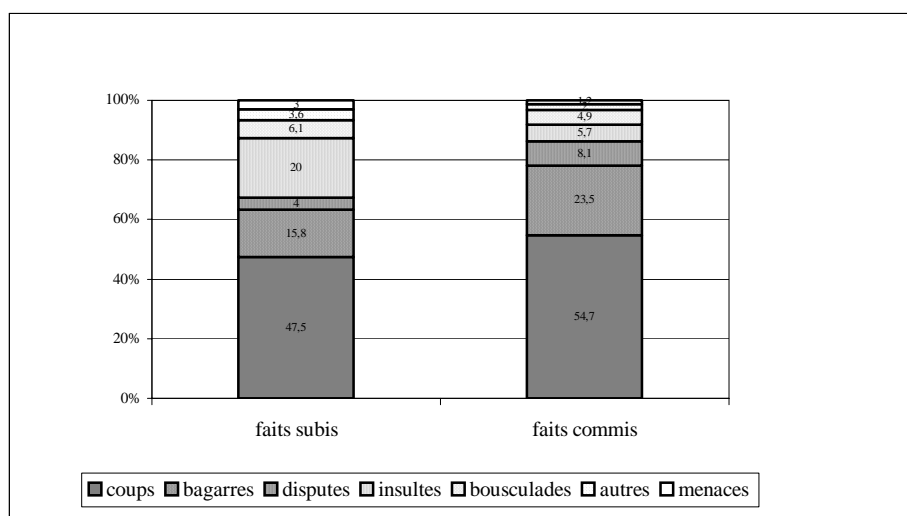
Les réponses aux deux questions suivantes : "La dernière fois que quelqu'un a été violent avec toi dans ton école, que s'est-il passé ?" et "La dernière fois que tu as été violent avec quelqu'un dans ton école, que s'est-il passé ?"¹⁸⁸, permettent de rendre compte du contenu des actes que les élèves (victimes et auteurs) nous rapportent comme étant des violences. Dans l'ordre de ces représentations, les coups et les bagarres prédominent largement.

¹⁸⁶ CHARLOT, Emin, enquête de victimation.

¹⁸⁷ Rapport IUFM, 2006.

¹⁸⁸ Cette enquête de victimation s'articule à une enquête de violence auto-déclarée.

Répartition des élèves victimes ou auteurs selon la catégorisation des faits vécus



Au contraire de ce que les enfants perçoivent, les "coups", la "bagarre" dans les cours de récréation ont tendance à ne pas être signalés comme des violences par les adultes au contraire des insultes ou encore des menaces. Les bagarres, n'étant pas dirigées vers les biens et les personnes de l'institution, semblent alors échapper pour partie au renvoi de ces faits par les adultes à l'institution. Tant que la brutalité de l'affrontement reste mesurée, elle s'intègre à d'autres domaines de réalité : sociabilité enfantine, agressivité de certains enfants...

Ces domaines de réalité sont reliés par le langage, c'est ainsi que les enseignants les intégreront dans la catégorie de violence pour en rendre compte dans notre questionnaire, mais ils ne les signaleront pas aux instances institutionnelles concernées parce que totalement étrangers à ce que doit recouvrir le "domaine de réalité de la violence à l'école".

Ce qui s'exprime pourtant dans les réponses des enfants est beaucoup plus une peur et une souffrance qu'une pratique ludique ou une valorisation de la brutalité. Si la violence peut jouer un rôle d'initiation, d'intégration, d'expression que l'on retrouve dans certains groupes de pairs, la force constitue d'abord une modalité d'interaction sociale visant la dissuasion, la vengeance ou la démonstration de la domination. C'est ainsi le désarroi de la victime face à des rapports de pouvoir qui lui sont défavorables qui émerge ici. En donnant ainsi la parole aux élèves, le phénomène de violence prend une toute autre forme, une toute autre dimension que ne permet pas d'appréhender SIGNA, puisque les statistiques qui sont produites ainsi, reposent sur les faits considérés comme

graves par les signalants, c'est-à-dire ceux qui touchent d'abord les adultes et l'autorité, l'institution et le respect qui lui est dû. On a donc une sous-estimation de la violence que vivent les élèves.

Autre décalage que ce type d'enquêtes met en évidence depuis maintenant une quinzaine d'années en France : elles révèlent que les victimes – élèves et adultes - font moins état d'infractions caractérisées que d'un climat marqué par des microviolences répétées : "La violence à l'école peut être agression exceptionnelle. Elle est surtout accumulation, répétition, usure et oppression" (Debarbieux, 2006, 141). Ce sont ces micro-agressions qui seront perçues comme des micro-ruptures à l'ordre scolaire, des surgissements rompant la routine et s'avérant coûteux à réintégrer dans l'ordre quotidien. Evènements d'autant plus conséquents pour les victimes car vécus, jours après jour, comme autant d'"atteintes au moi"¹⁸⁹. Les élèves victimes tendent à réagir par un repli sur eux-mêmes, qu'ils accompagnent de pratiques d'évitement - évitement des lieux et personnes considérées à risques - et, pour une part d'entre eux, de mesures de protection active (port d'objets défensifs, voire armes blanches) (Carra & Sicot, 1996). Les enseignants, quant à eux, vivent dans l'angoisse que l'ordre scolaire bascule à tout moment dans le chaos (Carra et al., 2006). Ces micro-violences contribuent ainsi à instaurer un climat tendu, voire insécure, se diffusant de proche en proche et peu propice au travail des uns et des autres. Par méfiance ou crainte des représailles, peur des jugements des pairs ou d'une mauvaise notation par sa hiérarchie, certaines victimes n'en parlent pas aux autres, contribuant à accroître leur isolement. Cette situation participe à la recomposition sociale des relations au sein de l'école.

¹⁸⁹ Selon l'expression de GOFFMAN, 1973.

3. Des causes multiples pour expliquer un phénomène complexe et polymorphe

Si l'on se réfère aux travaux de Debarbieux, qui appréhende le phénomène à partir de trois grandes séries d'indicateurs - indicateurs de victimation et de délits, indicateurs de climat scolaire et indicateurs d'insécurité -, la violence en milieu scolaire a connu une évolution contrastée en France entre 1995 et 2003. Si d'une manière générale, elle est restée stable en collège, considéré comme le maillon faible de l'institution scolaire, une forte dégradation dans les établissements populaires – et pas seulement dans les établissements sensibles - est soulignée par ce même auteur (2003). La problématique de la violence soulève ainsi la question des inégalités sociales. Les violences en milieu scolaire reflètent en effet une concentration des difficultés économiques et sociales dans certains territoires. Plus encore, elles s'alimentent de la ségrégation socio-spatiale. Celle-ci favorise le développement de comportements anormaux, les processus locaux de contrôle social et de socialisation étant entamés par la précarité, le chômage et la pauvreté.

C'est dans ce contexte que se développe une culture juvénile oscillant entre le jeu, la révolte et les stratégies économiques déviantes des divers trafics de l'économie souterraine (Dubet, 1998). Une culture qui pénètre, dans les établissements scolaires avec l'accueil des élèves issus de la massification qui, de fait, se poursuit au delà de 16 ans. Dans les zones les plus reléguées, le sens de la violence qui s'y manifeste peut être appréhendé à travers le sentiment de rage, de haine des jeunes, qui renvoie au refus du sort que la société leur réserve : celle de marginaux, d'assistés ou de délinquants (Carra, 2001). Une révolte qui sans expression politique s'actualise en multiples incidents jusqu'à prendre la forme d'émeutes urbaines à l'automne 2005. Cette violence des dominés est la reproduction d'une violence sociale de domination (Bourdieu, 1997). Une violence qui s'avère d'autant plus explosive et erratique que l'appareil de légitimation utilisé par les auteurs fait état d'une explication en termes de réactions expressives justes à une action injuste et non pas d'une stratégie d'entrée dans les rapports de force politique. L'école constitue un des lieux où se manifeste cette violence sociale.

La place de l'école dans la société a changé, c'est là l'une des raisons à la porosité de l'école aux phénomènes de société. En s'ouvrant au plus grand nombre, l'école perd son caractère de "sanctuaire", un monde à part, régi par des lois propres. En s'ouvrant à l'extérieur et à la logique économique, l'école n'apparaît plus comme un lieu spécifique ; le savoir scolaire n'y fait plus sens alors que l'importance des diplômes ne cesse de croître. Avec l'effondrement des clôtures symboliques, l'école est devenue un lieu comme un autre soumis

aux mêmes règles, au même jeu social, les violences de l'environnement ne rencontrent plus guère d'obstacles pour pénétrer dans les établissements. Dégradations, vols, rackets, agressions physiques peuvent constituer autant de manifestations d'une délinquance mettant à profit les occasions de s'exprimer qu'offre l'école.

À ces violences extra-scolaires épongées par l'école (Ballion, 1996) s'ajoutent des formes de sociabilité juvénile qui, traditionnellement, se manifestaient peu à l'école, des joutes verbales aux confrontations physiques. L'école accueille aujourd'hui des jeunes qu'elle abandonnait au seuil de l'adolescence il y a quelques années encore. Reflet de formes de socialisation ou de régulations spécifiques aux catégories populaires, le comportement de ces jeunes apparaît alors comme l'expression d'une sous-culture que le contact du monde scolaire fait basculer du côté de la déviance, tant il s'écarte des normes de l'institution (Bachman & Brinis, 1994). L'interprétation de ces incidents par les personnels en termes d'incivilités, la sensibilité des enseignants aux *violences verbales*, semblent en effet révélatrices d'un conflit de normes, d'une confrontation de mondes différents.

Les systèmes de régulation qui existaient avant la massification de l'enseignement du secondaire s'avèrent inadaptés aux nouveaux publics. Ces derniers, par ailleurs, ont une connaissance de leur métier d'élève et, plus globalement, des normes scolaires qui reste partielle. De manière plus générale, c'est la socialisation juvénile, et pas seulement dans les établissements accueillant des élèves de milieux populaires, qui met en difficulté le système scolaire. Elle est souvent perçue comme perturbant l'ordre scolaire et ce, malgré les efforts d'accueil et l'offre institutionnelle de participation, plus ou moins réelle, plus ou moins symbolique, des adolescents à la vie de leur établissement (Barrère, 2002).

Les manifestations de violence au sein des établissements ne peuvent s'expliquer exclusivement par des phénomènes extérieurs qui leur échapperaient en grande partie. Non seulement l'école importe des inégalités qui lui sont extérieures, renvoyant à l'origine sociale, à la nationalité ou au sexe, mais elle tend à les reproduire malgré un discours égalitaire, engendrant un ressentiment chez les élèves (Œuvrard, 2000). Ce ressentiment est d'autant plus grand qu'élèves et parents habitant les cités populaires investissent fortement l'école d'un espoir de promotion et d'*intégration* sociales qui ne se

réalise pas dans la grande majorité des cas¹⁹⁰. L'École relaye les inégalités sociales par des inégalités dans les conditions d'enseignement (disparité des moyens humains, financiers...selon les établissements). Les dynamiques locales de concurrence entre établissements contribuent à amplifier les processus ségrégatifs, qui s'ajoutent aux inégalités du système traditionnel (Trancart, 2000).

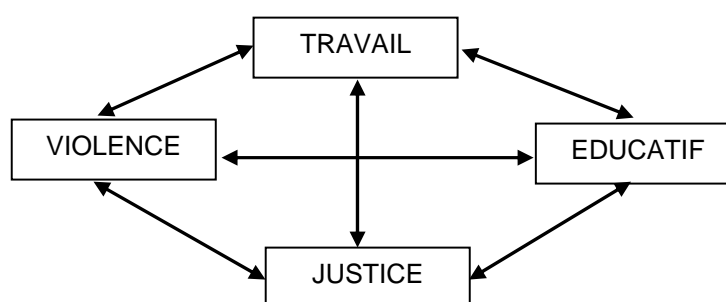
A la forte sélectivité du système éducatif s'ajoutent des fonctionnements locaux pouvant exacerber les tensions. La ségrégation scolaire, en particulier ethnique, opère dans les procédures d'étiquetage des élèves déviants et de composition des classes, construisant l'expérience scolaire des élèves scolarisés dans les "mauvaises classes" (Payet, 1997). Ces processus, à inscrire dans un contexte de concurrence entre établissements, le fonctionnement global du système, contribuent au développement d'un sentiment d'injustice chez les élèves. Quand le pouvoir de l'institution est ressenti comme arbitraire, lorsque évaluations et sanctions paraissent injustes, les élèves peuvent réagir en tentant de se soustraire à la domination culturelle que l'école exerce (en la désertant dès que possible), en adoptant des conduites de résistance ou d'opposition (chahut, insolence, refus de travailler), ou bien en essayant d'imposer leur propre définition des rapports de force (agressions et vandalisme à l'encontre des élèves, des enseignants, des établissements scolaires). Ce qui est ici en jeu, c'est le rapport pédagogique qui exacerbe les tensions sociales. Ces comportements se construisent contre l'École, ils renvoient aux violences anti-scolaires et constituent une manière de résister à l'incorporation des identités négatives que peut imposer l'institution scolaire (Dubet, 1998).

¹⁹⁰ Rappelons à titre indicatif que 11 % des enfants d'ouvriers non qualifiés parviennent à un diplôme d'études supérieures contre 85 % des enfants de professions libérales (source E.N., l'état de l'école, 2001)

4. DES CONFIGURATIONS EDUCATIVES PROTECTRICES

Pour comprendre de manière plus fine les taux différentiels de violence entre écoles, nous avons étudié, dans notre dernière enquête (Carra et al., 2006), le rôle de l'environnement socio-éducatif en distinguant effets contextuels subis (effectifs, recrutement social des élèves et caractéristiques du lieu d'implantation de l'école) et effets construits (le climat d'école, dépendant de son fonctionnement et de sa configuration normative). Les résultats montrent que le phénomène de violence en primaire ne varie pas mécaniquement avec le classement social des écoles. En comparant les écoles qui présentent des profils analogues mais des phénomènes de violence divergents, on peut faire ressortir l'importance du "climat d'école" tel que perçu par les élèves, dans trois de ses composantes, composantes en lien étroit les unes avec les autres : le "climat de travail", le "climat éducatif" et le "climat de justice". On ne peut donc appréhender le phénomène de manière décontextualisée. Nous pouvons schématiser cette configuration propice aux processus de construction-déconstruction du sentiment de violence par la figure suivante :

Une configuration éducative propice à un climat de violence peu développé



Le "climat de travail" se mesure par la proportion d'élèves qui ont le sentiment d'obtenir de bons résultats, qui pensent être dans une classe qui travaille bien, classe au sein de laquelle les élèves s'estiment aidés par l'enseignant. Le "climat éducatif" est mesuré, lui, par la proportion d'enfants ayant la perception d'un enseignant au traitement égalitaire (pas ou peu de "chouchous" et boucs émissaires), et qui distribue peu de sanctions négatives (que ce soit au niveau des résultats scolaires ou des comportements). Le "climat de justice", enfin, se mesure par la proportion d'élèves qui s'estiment traités de manière juste. Ces trois composantes sont corrélées de manière très significative à un climat de

violence peu ou pas développé pour les élèves, tant au niveau de la perception de la violence dans son école que de la victimation ou encore de la violence auto-déclarée.

Il existe des variantes à cette configuration éducative en fonction des spécificités du contexte local. Dans certaines écoles en éducation prioritaire apparaît ainsi l'importance d'une autre composante du climat scolaire : le climat relatif au règlement. Entre deux écoles comparables en termes d'effectifs, de classement social et de localisation géographique, le règlement contribue à l'instauration d'un ordre scolaire diffusant des normes explicites à la production desquelles les élèves ont contribué. Le sentiment de violence des élèves s'alimente ainsi du type de relation pédagogique instaurée par les enseignants. Si ces derniers ne peuvent agir sur la construction sociale de la violence, ils parviennent cependant, dans certaines écoles, à établir un climat donnant peu de prise au développement d'un sentiment d'injustice.

L'instauration d'un tel climat repose sur des pratiques professionnelles se structurant sur un rapport particulier aux élèves et au métier d'enseignant, deux dimensions corrélées à un sentiment de violence significativement plus bas que la moyenne chez les enseignants. Le rapport au métier, tout d'abord, se traduit par un fort investissement, un travail en équipe important, des formations fréquentes. Les pratiques professionnelles telles qu'elles apparaissent à travers le climat d'école manifeste plus encore une cohésion d'équipe sur le plan éducatif, voire sur le projet pédagogique. Cette cohésion d'équipe permet tout à la fois de mieux gérer les incidents tout en préservant l'intégrité de l'individu et sa dignité professionnelle et de réguler les interactions au sein de l'école grâce à un règlement auquel adhèrent d'autant plus facilement les élèves qu'ils ont participé à son élaboration et qu'ils trouvent que son application est juste. C'est d'ailleurs ce principe de justice qui apparaît déterminant dans le bon fonctionnement scolaire, justice qui semble aussi constituer l'un des principes qui donne sens au travail d'équipe. Cette dimension collective du travail enseignant est cependant plus difficile à mettre en œuvre en éducation prioritaire ou en zone violence, avec un turnover des personnels qui peut être particulièrement important et une sur représentation de jeunes enseignants, donc peu ou pas expérimentés, dont la première préoccupation est de parvenir à "tenir la classe". C'est alors une logique de socialisation au détriment des savoirs, ce pourquoi ils ont choisi ce métier, qui semble s'imposer. C'est notamment dans ce décalage que peut se développer un sentiment de violence.

Le rapport aux élèves, ensuite, se construit sur le principe que tout élève peut progresser, s'intégrer à une vie de classe et que l'enseignant peut contribuer à

sa progression. C'est finalement une dimension éthique qui apparaît ici, éthique qui se fonde sur le postulat de l'éducabilité des apprenants. Seule d'ailleurs, cette croyance en l'éducabilité des apprenants permet un engagement professionnel tel qu'il apparaît chez ces enseignants, engagement qui contribue à renforcer la compétence enseignante dans le travail quotidien avec la classe, au sein de l'école mais aussi grâce aux formations. Ce postulat d'éducabilité vacille plus facilement dans les écoles recrutant leurs élèves en milieu populaire, les enseignants se trouvant plus souvent démunis face aux difficultés qu'ils rencontrent au sein de leur classe et plus particulièrement avec certains élèves. Certains vont alors externaliser les causes des problèmes sur le milieu familial ou social rendant de ce fait impossible sa gestion au sein de l'école sauf à recourir à des professionnels et des structures spécialisés.

Ce que cette recherche met surtout en évidence avec cette configuration éducative propice à la prévention de la violence en milieu scolaire, c'est la place centrale des apprentissages, appréhendée aussi bien à travers le climat tel qu'il est perçu par les élèves qu'avec le discours des enseignants sur leurs pratiques professionnelles, discours révélant l'importance de la relation pédagogique qui contribue ici à agir sur les facteurs internes du phénomène de violence tout en clôturant symboliquement l'école qui, du coup, parvient à mieux se préserver des violences sociales.

CONCLUSION

Les différentes formes que recouvre le phénomène de violence à l'École relèvent ainsi de processus sociaux spécifiques, trouvant leur source à l'extérieur de l'institution et/ou en son sein. Elles contribuent à déstabiliser le fonctionnement de certains établissements, perturbant leurs acteurs, qui vont réagir alors selon différentes stratégies. Les enseignants cherchent à quitter leur établissement, reconstituent le mythe du hussard noir de la République ou se mettent en retrait, d'autres tentent de réintégrer les incidents dans un ordre quotidien en développant de nouvelles compétences. Les parents qui en ont la possibilité changent leur enfant d'école. Les chefs d'établissement peuvent avoir tendance à se focaliser sur des problèmes de sécurité et de discipline ou à développer des classes d'excellence pour éviter une fuite de population.

Les réponses destinées à faire face aux violences en milieu scolaire sont multiples, du "bricolage" de l'enseignant au sein de sa classe au déploiement de plans gouvernementaux, de la pratique quotidienne à la mise en place de dispositifs particuliers, voire à la création d'écoles expérimentales, du travail d'équipe au partenariat école-police-justice... La mobilisation semble importante même si elle est différenciée et se réduit parfois à des annonces d'action ou à des velléités locales. Ainsi les violences en milieu scolaire ne constituent pas une question accessoire puisque leur existence et les réponses qu'elles appellent tendent à redessiner le paysage même de l'École.

L'étude des écoles qui parviennent à instaurer un climat contribuant à maintenir le phénomène de violence à un niveau bas est riche d'enseignements dans la construction de réponses. Leur configuration éducative se caractérise par un climat éducatif et de justice particulièrement bon. Le climat de travail est au centre de cette configuration redonnant tout son sens à l'École. L'efficacité relève moins d'un travail sur l'appareil de règles et de sanctions que sur la construction d'une autre appréhension des phénomènes et d'un investissement concret sur les objectifs premiers de l'institution scolaire. L'instauration d'un tel climat se construit sur des pratiques professionnelles dont l'analyse fait émerger un double principe : celui de justice dans le rapport aux élèves, à leur travail et à leur comportement et celui d'éducabilité des apprenants, tout élève étant par principe pensé comme pouvant progresser. C'est autour de ces principes que peut se construire la dimension collective du travail enseignant. Le travail d'équipe, en articulation avec un projet pédagogique, permet d'avoir une action cohérente ayant des effets sur le climat d'école alors que les réponses collectives aux incidents produisent un effet protecteur sur les enseignants qui en sont victimes. Les limites que peuvent rencontrer ces pratiques professionnelles doivent être interrogées avec la même précaution que l'objet violence en y intégrant les dimensions idéologiques.

BIBLIOGRAPHIE

- 📖 BACHMANN C., BRINIS O., 1994, "Sur la haine de proximité : l'école et les apprentis casseurs", *Migrants formation*, n° 97, 125-131.
- 📖 BAILLON R., 1996, "Les difficultés des lycées vues à travers les transgressions", *Migrants-Formation*, n° 104, 149-165.
- 📖 BARRERE A., 2002, *Les enseignants au travail*, Paris, L'Harmattan.
- 📖 BERGER P., Luckmann T., 1992, *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- 📖 BOURDIEU P., 1997, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil.
- 📖 BOUVEAU P., Rochex J.-Y., 1997, *Les ZEP, entre école et société*, Paris, Hachette.
- 📖 CARRA C., juin 2006, (Dir.) et al., *Violences à l'école élémentaire, approche quantitative et comparative, le cas du département du Nord*, IUFM du Nord / Pas de Calais - CESDIP, rapport final.
- 📖 CARRA C., CASANOVA R., janvier 2006, (coord.), *Violences en milieu scolaire. Nouvelles Problématiques, nouvelles réponses ? Spirale*, Revue de Recherches en Education, n° 37.
- 📖 CARRA C., 2001, *Délinquance juvénile et quartiers "sensibles". Histoires de vie*, Paris, l'Harmattan, Coll. Déviance et Société.
- 📖 CARRA C., FAGGIANELLI D., avril 2006, *Ecole et violences*, Paris, La Documentation Française, coll. Problèmes politiques et sociaux, n° 923.
- 📖 CARRA C., SICOT F., 1997, "Une autre perspective sur les violences scolaires : l'expérience de victimation", in Charlot B., Emin J.-C., *Violences à l'école. Etat des savoirs*, Paris, Armand Colin, pp. 61-82.
- 📖 CHARLOT B., EMIN J.C., 1997, (coord), *Violences à l'école. Etat des savoirs*, Paris, Armand Colin.
- 📖 DEBARBIEUX E., 2006, *Violence à l'école : un défi mondial ?*, Paris, Armand Colin.

- 📖 DEBARBIEUX E., 2003, (Dir.), *Microviolences et climat scolaire : évolution 1995-2003 en écoles élémentaires et en collèges, rapport de recherche*, Bordeaux 2/LARSEF.
- 📖 DUBET F., 26-28 novembre 1998, *Violences à l'école : sensibilisation, prévention, répression*, Rapport du symposium tenu à Bruxelles.
- 📖 DURU-BELLAT M., 2000, "Les inégalités face à l'école en Europe : l'éclairage des comparaisons internationales", in van Zanten (A.), *L'école. L'état des savoirs*, Paris, la Découverte, 322-330.
- 📖 ELIAS N., 1992 (1936), *La Civilisation des mœurs*, Paris, Press Pocket.
- 📖 FOUCAULT M., 1975, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard.
- 📖 GOFFMAN E., 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Ed. de Minuit, coll. "Le sens commun".
- 📖 LEVI G. et SCHMITT J-C., 1996, *Histoire des jeunes en Occident*, Paris, Seuil.
- 📖 MAUGER G., 1994, "Des jeunes et des banlieues. Perception du quartier et visions du monde social", *Critiques sociales*, n° 5-6, 69-73.
- 📖 MEURET D., 1999, (Ed), *La justice du système éducatif*, Paris, De Boeck Université.
- 📖 MICHAUD Y., 2004, *La violence*, PUF, coll. Que sais-je ?.
- 📖 ŒUVRARD F., 2000, "La construction des inégalités de scolarisation de la maternelle au lycée", in VAN ZANTEN A., *L'école. L'état des savoirs*, Paris, la Découverte, 311-321.
- 📖 PAYET J-P., 1997, *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, A. Colin.
- 📖 PRAIRAT E., 1994, *Eduquer et punir*, Nancy, PUN.
- 📖 TRANCART D., 2000, "L'enseignement public : les disparités dans l'offre d'enseignement", in VAN ZANTEN A., *L'école. L'état des savoirs*, Paris, la Découverte, 54-62.

FAIRE ET SE FAIRE VIOLENCE A L'ECOLE : REGARDS CROISES SUR LA SCOLARISATION DES TSIGANES EN FRANCE

Delphine BRUGGEMAN

INTRODUCTION : MINORITES, EXCLUSIONS ET VIOLENCES

Le 2 février 2005, la République Tchèque, la Slovaquie, la Hongrie, la Bulgarie, la Roumanie, la Croatie, la Macédoine et la Serbie-Monténégro se sont réunies à Sofia pour lancer la Décennie des Roms (2005-2015) par la signature d'une déclaration commune dans laquelle les dirigeants des huit pays s'engagent à lutter contre les discriminations touchant cette minorité. Cette déclaration est la première qui vise à résoudre le problème de l'intégration des Roms sur un plan international, en faisant de l'éducation, l'emploi, la santé et le logement les quatre domaines prioritaires des actions à mener. Les Roms constituent en effet la minorité la plus importante d'Europe en termes numériques (10 à 12 millions de personnes) et l'une des minorités les plus pauvres et les plus exclues des sociétés dans lesquelles elles vivent. Si leur situation est particulièrement dégradée dans les pays d'Europe Centrale et d'Europe de l'Est, elle est toute aussi préoccupante voire alarmante en Europe de l'Ouest, comme c'est le cas par exemple en France.

En effet, les quatre domaines cités précédemment sont les mêmes qui, en France, posent le plus de difficultés pour les populations roms/tsiganes¹⁹¹. Pour le dire rapidement dans un premier temps : la majorité des enfants en âge d'être scolarisés sont absents de l'école ou la fréquentent irrégulièrement ; la majorité des adultes est analphabète, peu qualifiée, donc peu présente sur le marché du travail ; la majorité des communautés vivent dans des conditions sanitaires et sociales très précaires qui altèrent considérablement leur état de

191 Quelle terminologie utiliser pour parler de ces minorités ? Le terme "gens du voyage" est une création du législateur français, utilisé pour remplacer celui de "nomade" après 1978. Ce terme permet de contourner la nomination directe de minorités présentes depuis au moins six siècles sur le territoire français. On les désigne sous le terme "Tsiganes" pour parler en fait d'un ensemble de groupes diversifiés (Gitans, Manouches, Sinti, Roms). Le terme "Roms" est de plus en plus employé, notamment par les militants des mouvements d'émancipation des Roms, pour désigner l'ensemble de ces populations, de manière à faire valoir leur unité culturelle et historique. Dans cet article nous parlerons donc des Roms/Tsiganes ou des Tsiganes.

santé ; la majorité des populations nomades vivent sur des lieux de vie instables qui favorisent leur exclusion de la société, tant d'un point de vue géographique que social¹⁹². Le tableau ainsi dépeint n'est guère positif. En outre, les Roms/Tsiganes constituent une minorité qui, en France comme dans les autres pays européens, est fréquemment et majoritairement stigmatisée lorsqu'il s'agit de recenser les actes de discrimination dont ils sont les victimes. Discriminations ethniques, discriminations sociales et discriminations juridiques caractérisent en effet depuis fort longtemps la place et le statut de ces populations au sein de la société et de ses institutions. L'histoire nous montre que la violence des discours comme la violence des pratiques des "majoritaires" sont constitutives de l'histoire et de l'identité des Roms/Tsiganes et de leurs relations avec les Gadjé¹⁹³. Vécue au quotidien depuis de longs siècles, la violence, sous toutes ses formes¹⁹⁴, a notamment été produite par les institutions et leurs acteurs vis-à-vis de ce public qui n'a cessé de susciter des sentiments de curiosité, de méfiance et de crainte à son égard, au point de développer, en miroir, ces mêmes sentiments aussi bien chez les adultes que chez les enfants et les jeunes Roms/Tsiganes.

Il nous semble que l'exemple des relations entre les Roms/Tsiganes et l'institution scolaire permet de mieux comprendre comment sont nés ces sentiments de part et d'autre et pourquoi ils sont toujours aussi prégnants aujourd'hui. Dans cette contribution à une réflexion sur la violence faite aux jeunes, nous nous demandons donc dans quelle mesure l'obligation scolaire et la scolarisation des enfants et jeunes tsiganes ont été et peuvent, aujourd'hui encore, être analysées comme un exemple de violence symbolique de l'institution scolaire envers une minorité. Un détour historique et une synthèse des expériences de parents tsiganes¹⁹⁵ nous permettront de croiser des regards mais aussi des discours et des pratiques autour de ces questions.

192 On pourra consulter à ce propos les différents rapports de Médecins du Monde, de la Ligue des Droits de l'Homme, du Mouvement contre le racisme et pour l'amitié entre les peuples (MRAP).

193 Les non Tsiganes.

194 Violences verbales, physiques, symboliques, racistes...

195 Cette contribution s'appuie sur les résultats d'une thèse soutenue en 2005 : BRUGGEMAN D., 2005, Des camions-écoles pour scolariser des enfants tsiganes. Contribution ethnographique à l'analyse des variations de la "forme scolaire", Thèse de doctorat de Sciences de l'Education, sous la direction de GUIGUE Michèle, Université de Lille3.

1. HISTOIRE DES TSIKANES ET CHRONIQUE DE LA VIOLENCE DES POUVOIRS PUBLICS

Comme le rappelle Jean-Pierre Liégeois, scolariser son enfant est "une démarche qui s'inscrit dans un certain contexte culturel et dans un certain vécu historique" (Liégeois, 1986, p. 188) et, d'une manière générale, pour l'ensemble des petits Français, le processus fut long et directement en prise avec une évolution sociale, culturelle, politique et économique de la société. L'exemple tsigane conduit à considérer que l'entreprise de scolarisation en France est toujours en cours, et cela pour plusieurs raisons qui concernent d'une part les familles et d'autre part l'Etat.

Si l'institution scolaire occupe une place majeure dans notre société, elle reste encore aujourd'hui, pour la majorité des Tsiganes, une institution étrangère qui a joué un rôle trop souvent dépréciant dans un contexte politique de négation des minorités : "les Etats ont eu des attitudes dans leur politique scolaire, globalement cohérentes avec la politique générale menée à l'égard des Tsiganes" (Liégeois, 1986, p. 189). L'étude chronologique des législations successives permet de saisir les fondements idéologiques de ces politiques au regard des mécanismes d'exclusion, de rejet et, finalement, de négation de ces populations (Rothéa X., 2003). Nous n'en esquisserons ici que quelques étapes afin de poser le contexte.

Après avoir quitté l'Inde au 9^{ème} et 10^{ème} siècles et connu des parcours migratoires divers, les Tsiganes sont arrivés en Europe au 15^{ème} siècle avant de connaître d'autres vagues de migration en Europe mais aussi, pour des raisons diverses, vers l'Afrique et les Amériques¹⁹⁶. "Pour les voir, il faut déjà savoir qu'ils existent", rappelle Patrick Williams (Williams, 1993, p. 7). C'est après avoir été repéré par le regard occidental qu'ils vont être "nommés" et que leur image va commencer à se construire et à circuler à travers les pays.

"Rien ne disposait les Tsiganes à la marginalisation sociale quand les premiers chroniqueurs s'étonnèrent de l'arrivée de ceux que l'un deux, qui eut à constater la première présence de Tsiganes en France à Mâcon, en 1419, appelait : "Merveilles venues du pays d'Egypte"" (Asséo, 1995, p. 4). Il est en effet important de savoir que les Tsiganes, du 15^{ème} siècle au 17^{ème} siècle environ, connurent un certain âge d'or puisqu'ils bénéficièrent d'égards aristocratiques, de protections laïques et ecclésiastiques, d'hospitalités princières et royales... Les Bohémiens, comme on les nommait, n'étaient en

¹⁹⁶ L'historienne ASSEO Henriette engage toutefois à la prudence : "L'un des écueils qui guette l'historien serait de prétendre reconstituer un destin multiforme des tsiganes à partir d'un foyer commun de peuplement que les linguistes pour leur part s'accordent à situer dans l'Inde du Nord" (ASSEO, 1995, p. 4.).

aucune façon considérés comme des individus à bannir tels qu'il en existait alors. Cependant, ils suscitaient déjà cette curiosité qui, pendant un temps, les accompagna positivement dans leurs pérégrinations avant que celles-ci ne deviennent l'objet de toutes les inquiétudes¹⁹⁷ et qu'ils ne soient finalement confondus avec les "errants" et les "vagabonds" et pourchassés à ce titre dans toute l'Europe.

Depuis, "l'exemple tsigane suscite des réflexions sur les rapports entre les minorités et les Etats dans lesquels elles se trouvent, et (...) il est particulièrement révélateur des mentalités et des comportements face au culturellement différent (...)" (Liégeois, 1983, p. 13). Par ailleurs, si de nombreux Etats européens sont encore actuellement confrontés à "leurs minorités", c'est probablement parce qu'ils en ont fait "leur problème". Pourtant, on parle toujours des pays confrontés au "problème tsigane", au "problème des minorités", comme si ce problème leur était extérieur, comme si ces populations se constituaient elles mêmes en problème et se trouvaient en définitive responsables de leurs propres difficultés. Problème de sémantique ? Sans doute, mais qui en dit long sur l'attitude des pouvoirs publics face à leurs minorités. Le simple fait de ne pas les nommer, en France par exemple, est déjà un signe de ne pas vouloir les reconnaître, un signe de leur négation.

D'emblée, il apparaît impossible de chercher à mieux connaître les populations tsiganes sans décrire et comprendre aussi l'attitude de ceux qui les entourent et les politiques dont elles font l'objet, et ceci, au passé comme au présent (Liégeois J.-P., 1983). En effet, les contacts qui existent entre les populations tsiganes et les sociétés dans lesquelles elles sont immergées sont séculaires et ancrées dans le quotidien. Il n'est guère possible de réaliser une sociologie, on pourrait dire aussi une ethnographie, des Tsiganes, si on ne réalise pas une sociologie (ou une ethnographie) de ceux qui les entourent. Cela passe aussi par une sociologie des politiques et des discours de l'ordre dont ils ont été ou sont l'objet. A cet égard, les analyses du sociologue sont particulièrement éclairantes : expression d'une négation perpétrée de siècle en siècle, en France et ailleurs, les politiques d'exclusion, de réclusion et d'inclusion caractérisent les traitements des Tsiganes par l'Etat, relais tout puissant des peurs de la société. La typologie proposée par Jean-Pierre Liégeois, permet, au-delà des frontières et des siècles, d'entrer dans "le discours de l'ordre" et de comprendre comment les pouvoirs successifs ont traité et traitent encore les minorités tsiganes (Liégeois, 1980, pp. 17-50).

Les politiques d'exclusion se caractérisent par le bannissement des Tsiganes hors des Etats européens dès le 16^{ème} siècle jusqu'au milieu du 20^{ème} siècle. En France, les textes de loi montrent que les interdictions portent aussi bien sur le

¹⁹⁷ A l'époque, ces populations sont en effet mobiles au sein de sociétés fixées sur des territoires que les Etats tentent d'organiser, d'où la méfiance de ces derniers.

séjour que sur le nomadisme. Ainsi, il est interdit de se déplacer mais il est aussi interdit de se fixer. "Au bout du compte, c'est l'existence même du Bohémien en tant que tel qui est interdite" (Liégeois, 1980, p. 18). Son image stigmatisante permet au législateur de justifier la loi. Décrit comme quelqu'un de menaçant et susceptible de troubler l'ordre public, le Bohémien doit alors soit être rejeté hors des frontières, soit être confiné dans une surveillance quotidienne qui le pousse vers les marges de la société, comme ce fut le cas en France de 1912 à 1969 avec l'obligation de porter un carnet anthropométrique¹⁹⁸.

Le souhait de faire disparaître géographiquement les Tsiganes n'étant pas viable, les politiques de réclusion apparaissent comme étant socialement plus adéquates : elles correspondent à une assimilation forcée des populations dont le nomadisme devient la principale cible législative, du 18^{ème} au 20^{ème} siècles, et encore actuellement. Administrativement, les Tsiganes sont traités de la même façon que les vagabonds. En fait, on cherche bien plus à discipliner¹⁹⁹, voire éradiquer un mode d'existence marginal qu'à supprimer des particularités culturelles : "Les mesures générales dans lesquelles se trouve enrobé le tzigane doivent concerner des populations elles aussi générales à tous égards, à commencer par le fait qu'elles ne présentent aucune spécificité d'ordre culturel. (...) la politique d'assimilation doit (...) tenter de montrer qu'on ne naît pas bohémien, on le devient" (Liégeois, 1980, p. 25).

Avec le développement des considérations humanitaires et l'échec de l'intégration autoritaire, les discours évoluent au fil des années, et avec eux, les lois : "l'inclusion c'est la réclusion dans un esprit humaniste" (Liégeois, 1980, p. 30). Le Tsigane est présenté dans les textes comme un marginal posant des problèmes sociaux qu'il est indispensable de réinsérer dans la société, pour son plus grand bien. Il n'est pas plus question de particularités culturelles que dans les autres politiques, la législation française parle de "nomades" ayant des particularités sociales qui caractérisent leur marginalité, comme le nomadisme, l'analphabétisme, etc. Le Tsigane devient un problème social que le droit doit parvenir à résoudre. "Enfin, par l'inclusion le gain politique de l'Etat est considérable : alors que le marginal exclu ou reclus demeure un marginal, le marginal inclus ne l'est plus." (Liégeois, 1980, p. 30)

Actuellement, surtout depuis la campagne présidentielle de 2002 qui a favorisé l'émergence d'un raisonnement et d'un discours sécuritaire, les Roms/Tsiganes

¹⁹⁸ Avec la loi du 16 juillet 1912, l'individu est fiché dès l'âge de deux ans (l'enfant doit aussi laisser ses empreintes sur le collectif du chef de famille), il doit faire viser son carnet anthropométrique à chaque déplacement et son véhicule porte une plaque bleue destinée à sa surveillance par les hommes de la loi. Cette mesure sera abrogée par la loi du 3 janvier 1969.

¹⁹⁹ L'esclavage des Tsiganes en Roumanie qui ne prit fin qu'en 1856 en est l'exemple le plus marquant.

français ou étrangers, avec quelques autres catégories de la population, font les frais du contexte politique. "Avec la loi sur la sécurité intérieure (LSI, adoptée le 13 février 2003) et la loi d'orientation et de programmation pour la sécurité intérieure (LOPSI, été 2002), la criminalisation collective et la suspicion généralisée semblent bien être de nouveau les deux facettes de la nouvelle – mais pas tant que cela – logique étatique." (Rothéa, 2003). Les "gens du voyage" sont l'objet, via leur stationnement, de l'article 19 de cette LSI. De manière générale, ils sont considérés comme des "fauteurs de troubles". Ainsi, "l'amalgame entre "gens du voyage", "délinquance", "économie souterraine" et "immigration clandestine" stigmatise cette population, la livre à la vindicte publique, et crée un climat de suspicion et de violence généralisée", soulignaient, dans un communiqué de presse le 2 août 2002, de nombreuses associations de défense des populations roms²⁰⁰. Depuis, on ne peut pas dire que les discours aient changé d'orientation. La loi relative à la prévention de la délinquance de Nicolas Sarkozy du 5 mars 2007 a suscité de nombreuses réactions et oppositions dénonçant un "fourre-tout répressif" dans lequel les amalgames sont encore une fois présents. Entre autres, un amendement du sénateur Hérisson y prévoit de durcir la situation des "gens du voyage" pour "prévenir les troubles occasionnés par les stationnement illicites" (intervention de Nicolas Sarkozy au Sénat le 13 septembre 2006). En 2006, l'amalgame entre "gens du voyage" et "délinquance" ne cesse donc de se confirmer dans les politiques françaises. "En entretenant les idées reçues, les autorités ravivent un processus de marginalisation qui, à l'inverse du but officiellement poursuivi, peuvent effectivement n'offrir que la "délinquance" comme moyen de survie" (Rothéa, 2003).

Nous considérons que "la situation scolaire d'un groupe culturel est à replacer dans une histoire de longue durée et dans le contexte politique du moment. (...) Ainsi l'institution scolaire ne peut rien sans un contexte politique globalement favorable aux initiatives et actions qu'elle propose, surtout lorsque ces propositions s'adressent à des minorités, et notamment aux Tsiganes." (Liégeois, 1986, p. 81). Comment, dans le contexte politique que nous avons tenté d'esquisser brièvement, l'institution scolaire a-t-elle considéré les enfants tsiganes ? Quelles politiques d'éducation scolaire ont été mises en œuvre ? Pour répondre à quelles finalités ?

²⁰⁰ "Offensive contre les gens du voyage", communiqué du 2 août 2002, signé entre autres par : le MRAP (Mouvement contre le racisme et pour l'amitié entre les peuples), la LDH (Ligue des droits de l'homme), l'UNISAT (Union nationale des institutions sociales d'action pour les Tsiganes) et de nombreuses associations de "gens du voyage".

2. L'HISTOIRE SCOLAIRE DES POPULATIONS TSIGANES SUR FOND DE NEGATION DE LEUR EDUCATION FAMILIALE

Force est de constater qu'avec le développement de la scolarisation et le rôle prépondérant de l'Etat instructeur-éducateur (Ragi, 1997), éducation et éducation scolaire sont bien souvent entendues ou utilisées de façon équivalente²⁰¹. Or il est important de rappeler que l'éducation scolaire n'est qu'une partie de l'éducation des enfants, et que l'éducation familiale constitue elle aussi un système éducatif, organisé autour et selon des valeurs et des règles. Cette dimension est primordiale en ce qui concerne les familles tsiganes même si elle a peu souvent été reconnue et prise en compte²⁰².

Leonardo Piasere a montré l'absence quasi constante de cette partie de l'éducation dans des réflexions concernant la scolarisation²⁰³. De la même manière que s'est construite l'histoire des Tsiganes à partir de l'imaginaire des populations européennes, l'histoire de l'éducation dans les sociétés tsiganes a elle aussi toujours fait partie d'un imaginaire collectif prompt à voir dans le Tsigane, celui qui n'éduque pas ses enfants. Des auteurs du 19^{ème} et du 20^{ème} siècles évoquent en ces termes cette non-éducation : "absence d'éducation", "sorte d'éducation", "fatale négligence"... (Piasere, 1985, pp. 6-8). En guise d'explication, on parle des Tsiganes comme d'un "peuple-enfant" qui donc, par nature, ne peut élever lui-même ses propres enfants. Encore aujourd'hui, les représentations et les préjugés concernant la façon dont les parents tsiganes éduquent leurs enfants ("ils sont trop libres", "ils ne leur fixent aucune limite, leur laissent tout faire", etc.) sont fréquents et corrélatifs d'une méconnaissance de leurs pratiques éducatives. "Il s'agit d'une éducation à l'indépendance et non d'un laisser-faire, dans une communauté éducative qui canalise les comportements en vue de l'acquisition de l'autonomie dans le respect du groupe et de ses valeurs" (Liégeois, 1986, p. 69). La famille, unité de base de l'organisation sociale des Tsiganes permet une éducation collective de l'enfant qui vit parmi plusieurs générations. Leonardo Piasere analyse ainsi que "le

201 "Ni dans le Nord, ni dans le Sud, les écoles n'assurent l'égalité. Au contraire, leur existence suffit à décourager les pauvres, à les rendre incapables de prendre en main leur propre éducation. Dans le monde entier, l'école nuit à l'éducation, parce qu'on la considère comme seule capable de s'en charger. L'école (...) s'efforce d'interdire aux autres institutions d'assumer des tâches éducatives" (Illich I., 1971, p. 22-23).

202 PIASERE L. a mis en évidence le fait qu'il n'existe que très peu de travaux sur l'éducation familiale tsigane, l'imaginaire collectif ayant construit l'idée que "le Tsigane n'éduque pas ses enfants". (Piasere, 1985, p. 6).

203 Il s'appuie sur l'analyse des articles d'une revue d'études tsiganes, *Lacio Drom*. De 1965 à 1984, seules 3 pages sur les 5760 rédigées concernent l'éducation familiale.

système permet une intégration qui se complète, car un enfant peut être en même temps sujet à éduquer et éducateur (...)" (Piasere, 1985, p. 23).

L'enfant vit parmi plusieurs générations qui ne sont pas séparées les unes des autres mais qui, au contraire, participent d'une certaine continuité. Les enfants apprennent alors de leurs grands-parents, de leurs parents et des autres enfants, notamment de leurs frères et sœurs plus âgés, ces dernières étant considérées comme des figures centrales dans cette troisième catégorie d'éducateurs. De leurs grands-parents, ils apprennent comment ces derniers vivaient auparavant, quel était leur quotidien, ils apprennent aussi ce que veut dire la vieillesse et le respect des aînés. Les parents sont les adultes qui favorisent et valorisent les responsabilités et l'esprit d'initiative chez l'enfant dès son plus jeune âge. On retrouve dans ce "schéma", les analyses que fait Margaret Mead, des rapports entre générations (Mead, 1971, p. 27). Celle-ci distingue trois types de cultures : les cultures "postfiguratives," dans lesquelles les enfants sont instruits avant tout par leurs parents ; les cultures "cofiguratives", dans lesquelles les enfants comme les adultes apprennent de leurs pairs ; et les cultures "préfiguratives", dans lesquelles les adultes tirent aussi des leçons de leurs enfants.

Néanmoins, jusqu'à présent, peu d'intérêt a été porté aux valeurs et aux dynamismes éducatifs des familles tsiganes. Leonardo Piasere montre que les réflexions visant la négation de cette éducation familiale jusqu'à la première moitié de notre siècle viennent encore alimenter les discours qui encouragent la scolarisation des enfants tsiganes dans les années soixante. Les Tsiganes sont décrits comme des inadaptés sociaux qu'il est nécessaire d'adapter "en entreprenant auprès d'eux une tâche éducative qui, basée sur leur psychologie, les conduise à l'état adulte. (...) Une sorte de surveillance éducative serait souhaitable (...). Nous ne pouvons espérer une réussite immédiate, une accession de tous les Tsiganes à un niveau de civilisation comparable au nôtre en une génération (...). L'éducation portera sur la formation de l'intelligence du sens pratique et de l'affectivité. On le voit, elle sera fondamentalement identique à celle que nous entreprenons pour les enfants caractériels, débiles ou déficients."²⁰⁴. Dans les mêmes années, en Italie, alors que débutent les premières expériences de scolarisation, on écrit qu' "il s'agit donc d'un problème d'éducation, et non de simple instruction, dont la solution, outre les autres institutions éducatives, ne peut être que l'œuvre de l'école"²⁰⁵. Ce type de réflexion était aussi très actif en France où les pouvoirs publics ont longtemps, jusque dans les années soixante-dix environ, considéré les enfants tsiganes comme des arriérés qu'il était nécessaire d'éduquer et d'instruire dans

²⁰⁴ Il cite une recherche anonyme d'une religieuse, parue dans *Etudes Tsiganes* en 1961 (Piasere, 1985, p. 7).

²⁰⁵ KARPATI M. cité par Piasere (Piasere, 1985, p. 9).

des écoles spécialisées. Leonardo Piasere conclut ainsi "l'exotisme des premiers auteurs et le pédagogisme des dernières décennies ont toujours et seulement démontré que les Tsiganes sont "sans éducation" et que l'œuvre des non-Tsiganes envers les Tsiganes – œuvre scolaire ou de tout autre type – sera toujours la bienvenue, car elle sera l'unique et véritable Education" (Piasere, 1985, p. 10).

L'imbrication de l'éducation, de l'instruction et de la scolarisation des enfants tsiganes est donc étroite et, historiquement, complexe. Depuis le 19^{ème} siècle donc et jusque dans les années 60 environ, les Tsiganes sont perçus comme des "inadaptés", qui ne bénéficient d'aucune éducation familiale et que seule l'œuvre de l'Ecole peut constituer une solution à cette inadaptation. En France, l'institution scolaire a donc longtemps considéré les enfants tsiganes comme des arriérés ou des enfants handicapés ou encore comme des inadaptés sociaux parce que, justement, ils étaient itinérants et que le voyage était considéré comme une forme d'arriération. Ainsi, les enfants étaient déclarés incapables de fréquenter les écoles ordinaires et étaient scolarisés dans des classes spécialisées (loi de 1909)²⁰⁶. Il faut attendre les années 1970-80 pour qu'apparaisse la nécessité d'adapter les structures scolaires aux enfants tsiganes²⁰⁷. Pour autant, on continue à s'interroger assez peu sur les valeurs de l'éducation familiale tzigane, sauf en termes de contradiction ou d'opposition avec les valeurs de l'éducation scolaire. Il n'est bien sûr pas question de nier l'existence de certaines de ces contradictions ou oppositions mais il est aussi possible de s'interroger sur les dynamismes de l'éducation familiale qui ne peuvent être dissociés du vécu de l'enfant tzigane à l'école.

²⁰⁶ Cf. VIAL M., 1990, *Les enfants anormaux à l'école*, Paris, Armand Colin.

²⁰⁷ Avec la circulaire de 1970, on commence à voir apparaître de nouvelles réflexions quant à la scolarisation des enfants tsiganes. En effet, cette circulaire met en avant une série de propositions "adaptées" à la diversité des modes de vie des familles, pour accueillir les enfants à l'école. Elle est à l'origine des différentes structures scolaires qui accueillent aujourd'hui les enfants tsiganes.

3. "SE FAIRE VIOLENCE" POUR ALLER A L'ECOLE : LE POINT DE VUE DE QUELQUES FAMILLES TSIKANES²⁰⁸

L'expression "aller à l'école" est tellement ancrée dans le cadre de référence des populations sédentaires que l'on s'interroge assez peu sur ses implications. Il y a tout d'abord l'idée d'un mouvement, d'un déplacement, à la fois spatial et temporel, d'un point vers un autre, le plus souvent de la maison vers le bâtiment scolaire. Ce déplacement est aussi symbolique, car l'école n'est pas seulement un lieu, c'est un principe de vie. Dans une société scolarisée comme la nôtre, l'école sert de référence pour situer la maturité des enfants par exemple. Aller à l'école, c'est alors rompre avec ce que l'on est, avant d'aller à l'école : "maintenant il a l'âge d'aller à l'école", va-t-on dire d'un enfant qui est en train de quitter l'état de la petite enfance. Aller à l'école, c'est aussi se conformer à une obligation, répondre à une contrainte, support principal de multiples autres, c'est une mise entre parenthèses de sa liberté pour se consacrer pour un temps aux apprentissages.

Dans le contexte où nous les rencontrons²⁰⁹, pour les enfants tsiganes et leurs familles, aller à l'école ne va pas de soi. Le point de départ n'est pas la maison mais la caravane et ses terrains de stationnement mouvants ; le point d'arrivée peut être l'école dite "ordinaire" ou une classe "enfants du voyage" ou encore la classe d'un camion-école. Il convient de souligner que tous les enfants tsiganes d'âge scolaire ne vont pas à l'école. En effet, leur fréquentation de l'école est plus le résultat d'un ensemble de facteurs qui en permettent l'accès que le fait "d'avoir l'âge d'y aller". Ainsi, dans un contexte de vie où les contraintes sont multiples, l'école apparaît parfois comme une contrainte supplémentaire imposée par les non Tsiganes pour mieux les contrôler. Pourtant, aujourd'hui, la majorité des familles tsiganes souhaitent que leurs enfants soient scolarisés. L'observation du fonctionnement institutionnel, des pratiques de quelques familles tsiganes et l'analyse de leurs discours sur les rapports qu'elles entretiennent avec l'Ecole permettent de mieux comprendre le décalage existant entre les volontés communes de l'institution scolaire et des familles de voir les enfants scolarisés et l'effectivité réelle de cette scolarisation.

²⁰⁸ L'enquête de terrain menée en 2000-2001 auprès de quelques familles tsiganes vivant dans l'agglomération lilloise a permis, par le biais d'entretiens formels et informels, de recueillir les discours des représentants de trois générations (les grands-mères, les parents, les enfants) sur l'école.

²⁰⁹ Les familles rencontrées dans l'agglomération lilloise vivent sur des terrains de stationnement non autorisés faute de pouvoir s'arrêter sur une aire d'accueil aménagée. Elles sont donc régulièrement expulsées de ces terrains et ne connaissent guère de stabilité géographique sur une longue durée.

Paul Durning a montré, notamment, combien la prise en compte du milieu social du parent, de son expérience d'ancien élève, de ses attentes et de ses relations vis-à-vis de l'enfant sont trois points importants pour comprendre le système relationnel dans lequel celui-ci évolue dans le contexte scolaire²¹⁰. Les entretiens réalisés avec des parents ont permis une mise en perspective de la scolarité des parents avec celle de leurs enfants. En effet, il est systématiquement apparu que les parents jugeaient la situation scolaire de leurs enfants à l'aune de l'époque à laquelle eux-mêmes avaient été scolarisés. Il s'en dégage un sentiment principal et surprenant en regard des données historiques que nous avons présentées précédemment : il était plus simple, semble-t-il rétrospectivement, d'aller à l'école avant, c'est-à-dire au temps des parents lorsqu'ils étaient en âge d'être scolarisés²¹¹.

Entre le moment où les parents ont été scolarisés et celui où leurs enfants le sont, la société a changé, l'École a changé et les rapports entre les deux également. Sans négliger les transformations opérées par la mémoire, les expériences scolaires des enfants tsiganes s'inscrivent dans ces changements. Néanmoins, à travers les discours des parents, il est possible de repérer des éléments qui traduisent la complexité des rapports que les familles tsiganes entretiennent avec l'École.

Qu'est-ce qui caractérise les souvenirs de la scolarité des parents (et des grands-mères) qui se sont entretenus sur le sujet ?²¹²

Ils sont marqués tout d'abord par un contexte, celui du voyage. Evoqué systématiquement lors des différents entretiens, il est décrit comme un mode de vie idéal, voire idéalisé : les familles tsiganes étaient sans cesse sur les routes, se déplaçaient de villages en villages et s'arrêtaient sur des "places". Elles étaient nomades. Ce nomadisme avait une conséquence directe sur la fréquentation de l'école : elle était irrégulière et dispersée. La durée de la scolarité était courte. Cependant, les écoles acceptaient les enfants tsiganes de passage. "A chaque fois qu'on s'arrêtait, on pouvait aller à l'école", dit un père. Une image de l'école "d'avant" se construit au fil des discours. Si cette école était facile d'accès, elle n'était pas pour autant accueillante : entre la maîtresse

210 Les relations varient aussi en fonction du milieu social de la famille, d'où la nécessité de "prendre en considération (...) les familles défavorisées et [d'] examiner de très près leur point de vue face à la scolarité, leur stratégie explicite et implicite vis-à-vis des professionnels." (Durning, 1995, p. 197).

211 Nous ne tenons pas compte, dans cette affirmation, des trajectoires scolaires des mamans sédentaires qui constituent des exemples particuliers.

212 Nous situons approximativement ces scolarités dans les années 1950 pour les grands-mères (les grands-pères étaient décédés lorsque nous les avons rencontrées) et dans les années 1970-80 pour les parents.

qui les laissait dans le fond de la classe et les autres enfants qui les rejetaient, il était difficile pour les enfants tsiganes de se sentir bien à l'école, ce qui suscitait la peur, chez leurs parents, de les laisser dans un lieu aussi peu favorable. Ce contexte culturel et scolaire avait des répercussions sur les apprentissages des enfants. Dans les discours des parents, il n'y a pas forcément de relation entre apprendre et savoir : en témoignent ceux qui savent lire et écrire sans avoir été à l'école, à l'inverse de ceux qui l'ont fréquentée sans que cela leur "rentre dans la tête". Il paraît "normal" que certains sachent lire et d'autres non, comme s'il existait des prédispositions "naturelles" à l'acquisition de ce savoir qui n'est par ailleurs pas considéré comme un critère d'intelligence dans la communauté. Enfin, notons aussi l'existence de parcours scolaires plus singuliers, ceux des mères d'origine sédentaire, qui se sont mariées jeunes et ont suivi leur mari sur les routes. Si au premier abord elle ont eu une scolarité plus longue et plus efficace que celle des autres parents, ces mères ont généralement eu une expérience scolaire marquée par les difficultés, voire l'échec qui les a menées vers les sections d'apprentissage avant leur sortie du système scolaire, à 17 ans.

Comment, à partir de leur propre expérience, les parents prennent-ils position vis-à-vis de la scolarité de leur(s) enfant(s) ?

Ils le font de deux façons : dans la continuité de leur expérience d'une part ; dans la rupture d'autre part. Le contexte culturel et scolaire, s'il a évolué en fonction des lois relatives au stationnement et au droit à l'école pour tous les enfants, est sensiblement perçu de la même façon. Les déplacements sont toujours caractéristiques du mode de vie des familles, bien qu'ils soient parfois plus contraints que choisis : les expulsions font "voyager" les groupes et empêchent la scolarisation des enfants. Telle est la première raison invoquée par les familles pour expliquer qu'il est toujours aussi difficile pour les enfants de fréquenter l'école de manière régulière. Par contre, aujourd'hui, l'école est jugée comme étant beaucoup moins accessible qu'auparavant, les procédures administratives empêchant la spontanéité de l'accueil. Celui-ci est toujours aussi mal vécu par les parents qui en font un tableau similaire à celui qu'ils ont connu étant enfants : à leur tour, les enfants sont rejetés parce qu'ils sont tsiganes. De nouvelles peurs liées au contexte actuel et à la (sur)médiatisation des événements apparaissent aussi, comme les enlèvements d'enfants et la pédophilie : des cas exceptionnels deviennent des traits caractéristiques. L'école, dans les mots des parents, est inquiétante. L'extérieur, ce qui n'est pas connu, les autres, sont inquiétants. Ce n'est pas sans rappeler l'attitude des Gadjé à l'égard des Tsiganes : il existe une réciprocité des peurs. Les peurs des parents liées à l'école les retiennent d'y inscrire leurs enfants, même si le projet de scolarisation est présent dans leurs discours. Enfin, plus que le projet de scolarisation, c'est le projet d'apprentissage qui est visé par les parents : si

eux n'ont pas appris à lire et à écrire, il doit en être autrement pour leurs enfants. Tous aspirent à un niveau d'instruction plus élevé que le leur pour leurs enfants, et pour atteindre cet objectif, ils savent que seule une fréquentation plus assidue de l'école pourra le permettre, même s'ils doivent, pour cela, se faire violence et accepter de se contraindre eux-mêmes et de remettre en cause leur identité culturelle.

CONCLUSION

VIOLENCE SYMBOLIQUE DE LA SCOLARISATION ET RESISTANCES CULTURELLES DES MINORITES

Nous souhaitons, dans cette contribution, nous interroger sur la violence symbolique de l'institution scolaire²¹³ – c'est-à-dire sur son caractère contraignant, coercitif et arbitraire – vis-à-vis des minorités tsiganes. Cette violence symbolique de l'Ecole, de manière globale, est dénoncée par les historiens et les sociologues qui veulent aller au-delà de la définition univoque de la violence scolaire telle qu'elle est généralement véhiculée par les différents acteurs de l'Ecole, c'est-à-dire réduite à la seule violence des élèves. Analysée dans le contexte particulier des minorités, celui des Tsiganes plus précisément, cette violence ne peut être dissociée de deux enjeux étroitement liés : un enjeu politique concernant l'intégration des minorités au sein de la société majoritaire ; un enjeu culturel concernant leur survie au sein de cette même société. En effet, l'enjeu principal est plus profond encore : il s'agit de la mutation progressive d'une population majoritairement analphabète dont les enfants sont engagés, de manière encore partielle certes, dans un processus de scolarisation.

Instruction publique et apprentissage de l'écriture sont fondamentalement liés pour les Tsiganes. D'un côté, les non-Tsiganes ont toujours vu en l'école le fait de pouvoir assurer l'éducation au sens large des enfants tsiganes, de l'autre, les Tsiganes n'y ont jamais vu que la possibilité d'apprendre un code employé par les Gadjé, celui de l'écriture. Pour Leonardo Piasere, "l'histoire de l'alphabétisme des Tsiganes (...) n'est autre que l'histoire de leur rapport avec l'alphabétisme des autres. Les historiens nous disent que l'alphabétisation, imposée ou reçue volontairement, touche les Tsiganes très partiellement depuis des siècles désormais (...) ce sont les histoires de deux tentatives de fait manquées, histoire emblématique de la lutte des Tsiganes pour leur survie culturelle." (Piasere, 1985, p. 11). L'alphabétisation ayant été l'œuvre des pouvoirs publics mais aussi celle des religieux, alphabétisation et évangélisation ont fait partie, pour les Tsiganes comme pour les autres petits

213 "La violence symbolique, c'est cette violence qui extorque des soumissions qui ne sont même pas perçues comme telles en s'appuyant sur des "attentes collectives", des croyances socialement inculquées. Comme la théorie de la magie, la théorie de la violence symbolique repose sur une théorie de la croyance ou, mieux, sur une théorie de la production de la croyance, du travail de socialisation nécessaire pour produire des agents dotés des schèmes de perception et d'appréciation qui leur permettront de percevoir les injonctions inscrites dans une situation ou dans un discours et de leur obéir" (Bourdieu, 1994, p. 188).

Français, d'un même mouvement d'assimilation. "Le problème de l'école répondait à un double souci : d'une part assurer une instruction religieuse aux enfants et les moraliser ; d'autre part leur donner un programme minimal d'instruction, leur apprendre à lire, écrire et compter"²¹⁴. Néanmoins, même si l'analphabétisme a longtemps été une caractéristique culturelle des Tsiganes, nombreux sont ceux qui ont, à un moment ou un autre et pendant une période plus ou moins longue, bénéficié de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ce n'est pas donc pas l'écrit en tant que tel qui pose question mais l'enseignement d'un système d'écriture et ses impacts sur une culture qui était jusqu'alors de tradition orale. Cet enseignement étant étroitement associé à l'école et à la scolarisation, Jack Goody observe les effets d'une transmission du savoir écrit dans le cadre de l'école sur des populations qui traditionnellement transmettent le savoir de génération en génération. L'enjeu n'est pas seulement de connaître les effets de l'écriture sur les pratiques cognitives et les contenus du savoir d'une société, il est aussi de comprendre que c'est avec le développement de l'école que l'instruction devient, de manière claire, un moyen d'avancement personnel et social. L'écart se creuse entre ceux qui savent lire et ceux qui ne savent pas, "les illettrés sont à la merci d'un monde hostile, adapté à l'homme qui sait lire et écrire (...)" (Goody, 1994, p. 153). Le fait de fréquenter l'école introduit des différenciations internes dans les groupes observés²¹⁵, selon que les individus usent ou non de l'écrit. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture sert aussi à situer l'individu dans le monde, par rapport aux autres, d'où la nécessité de faire ce que Leonardo Piasere appelle "une sociologie de l'écriture en milieu tsigane" afin de comprendre quelle place est accordée à l'écrit et quelles en sont les conséquences dans la construction des rapports à l'école et aux apprentissages.

Leonardo Piasere, dans la filiation de Jack Goody, articule l'apprentissage de l'écriture à la production de la pensée et constate, en s'appuyant sur les travaux des psychologues et des anthropologues, que le passage d'un mode de communication oral à un mode de communication écrit opère des changements

²¹⁴ VAUX DE FOLETIER F., 1983, *Le monde des Tsiganes*, Paris, Berger-Levrault, p. 105, cité par Piasere (Piasere, 1985, p. 11).

²¹⁵ Observations réalisées dans une petite société du nord du Ghana, celle des LoDagaa.

dans la production des connaissances²¹⁶ et donc dans la façon de voir le monde chez les Tsiganes, ce qui n'est peut-être pas sans répercussion sur la scolarisation. "L'écriture change totalement la vision du monde d'un peuple : elle modifie la structure des processus cognitifs et peut-être même perceptifs. Il ne s'agit donc pas de voir l'écriture et la scolarisation qui en découle comme de simples instruments désinfectés de toute coloration culturelle, mais de les concevoir comme moyens aux conséquences bien orientées et prévisibles." (Piasere, 1985, p. 15). On peut, dès lors, mieux appréhender et comprendre les réticences ou les résistances²¹⁷ que certaines familles formulent et adoptent à l'égard de l'école, tout comme il est nécessaire de voir en son acceptation une nouvelle stratégie d'adaptation à l'environnement non-tsigane.

²¹⁶ Il cite entre autres: "la décontextualisation de la connaissance ; la matérialisation de l'acte linguistique ; la rigidité du discours ; le développement de la formalisation ; le type de mémoire ; le type de classifications ; le développement de l'individualisme" alors qu'il est au contraire possible de caractériser le mode de communication des Tsiganes par : "un réalisme nominal riche de symbolismes cohésifs au niveau communautaire" ; une flexibilité du discours ; une numération et un calcul liés aux activités quotidiennes ; "une mémoire historique différente de celle des Gadjé" ; "la suprématie de la communauté sur l'individu". (Piasere, 1985, pp. 15-16.).

²¹⁷ PIASERE Leonardo écrit notamment que : "(...) la résistance qu'ils opposent à la scolarisation démontre : 1) qu'ils se sentent encore capables de transmettre leur propre vision du monde à leurs enfants ; 2) qu'ils estiment cette vision encore valable ; 3) qu'ils la transmettent avec orgueil." (Piasere, 1985, p. 20).

BIBLIOGRAPHIE

- 📖 ASSEO H., 1995, "L'histoire des Tsiganes en Europe", *Interface*, n°20, nov.1995, pp. 4-7.
- 📖 BOURDIEU P., 1994, *Raisons pratiques*, Paris, Seuil.
- 📖 BRUGGEMAN D., 2005, *Des camions-écoles pour scolariser des enfants tsiganes. Contribution ethnographique à l'analyse des variations de la "forme scolaire"*, Thèse de doctorat de Sciences de l'Education, sous la direction de Michèle Guigue, Université de Lille3.
- 📖 DURNING P., 1995, *Education familiale. Acteurs, processus et enjeux*, Paris, PUF.
- 📖 GOODY J., 1994, *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, PUF.
- 📖 ILLICH I., 1971, *Une société sans école*, Paris, Seuil.
- 📖 LIEGEOIS J-P., 1983, *Tsiganes*, Paris, La Découverte-Maspero.
- 📖 LIEGEOIS J-P., 1986, *Minorité et scolarité : le parcours tsigane*, CNDP/CRDP Midi-Pyrénées.
- 📖 LIEGEOIS J-P., 1990, "Le discours de l'ordre. Pouvoirs publics et minorités culturelles", *Esprit*, n°5, mai 1990, p17-50.
- 📖 MEAD M., 1971, *Le fossé des générations*, Paris, Denoël.
- 📖 PIASERE L., 1985, *Connaissance tsigane et alphabétisation*, rapport édité par l'Université de Vérone (Italie).
- 📖 RAGI T., 1997, *Minorités culturelles, école républicaine et configurations de l'Etat-nation*, Paris, L'Harmattan.
- 📖 ROTHEA X., 2003, *France, pays des droits des Roms ?*, Lyon, Carobella.
- 📖 VIAL M., 1990, *Les enfants anormaux à l'école*, Paris, Armand Colin.
- 📖 WILLIAMS P., 1993, "Terre d'asile, terre d'exil : l'Europe tsigane", *Ethnies* n°15, 1993, p7-10.

QUATRIEME PARTIE :
"FRACTURE SOCIALE ET EXCLUSION"

VIOLENCES URBAINES VIOLENCES SOCIETALES

SOCIOLOGIE DES EMEUTES EN FRANCE

Emmanuel JOVELIN

INTRODUCTION

La violence constitue une transgression de l'ordre établi. En France en milieu urbain beaucoup d'agressions restent non traitées par la justice. Or, nous savons que les effets de l'agression au-delà des pertes matérielles : *"portent atteinte à une exigence essentielle de notre société : le vivre ensemble, le vivre en paix. En fait la violence remet en cause la capacité des être humains à vivre ensemble dès lors qu'elle n'est pas canalisée. Ainsi, l'agression touche à la vitalité des individus, et de leur réseau social...elle ébranle le système des valeurs, de normes et les conceptions du monde"*.²¹⁸ Lorsque le coupable n'est pas appréhendé, les victimes, élaborent "une idéologie du mal : ...je n'aurais pas cru que des hommes soient capables de briser, casser, salir (D. Dray, 1998). Enfin pour beaucoup de victimes les agresseurs personnifient le mal...d'ailleurs, l'homme serait par nature mauvais. En fait cette idéologie du mal met en scène la malfaisance intentionnelle des agresseurs : la mauvaise conscience ça ne le dérange pas, ils font ça exprès, ils l'ont dans la peau...ils ont beaucoup du plaisir à faire le mal". De là va émerger selon Dominique Dray, la "théorie persécutive"²¹⁹, selon laquelle "être victime résulte d'un désir de l'Autre de nuire". Finalement les agresseurs peuvent être rejetés du côté de la nature et de la bestialité. Discours relayé ensuite par le fond de commerce de la délinquance ...d'ailleurs les éducateurs ne servent à rien... les animateurs socio-culturels c'est pareil...et les assistants sociaux c'est pire. Dès lors, on en appelle au renforcement des lois, des sanctions, parce que comme le disait Foucault : *"rien ne rend plus fragile l'appareil des lois que l'impunité"*²²⁰ : il faut donc une sanction efficace...Dominique Dray (1998, p. 106) rapporte un entretien d'une personne qui explique *"il faut qu'ils souffrent plus que ma*

218 DRAY D., L'imaginaire de la sanction chez les victimes d'agression, *Revue Esprit*, n° 248, 1998.

219 DRAY D. (1998, op. cit, p. 104) in Andreas Zempleni., Anciens et nouveaux usages sociaux de la maladie en Afrique, *Archives des sciences sociales*, 54 (1), 1982.

220 FOUCAULT M., *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975, p. 98.

tante... les bagnes c'est mieux qu'une mort rapide. Dans les bagnes, ils se fatiguent, ils perdent du poids, ils tombent malades" et enfin de compte, il faut surtout amputer la société de ces parasites parce que " *finalement maintenant c'est pire qu'avant*". La question étant ce discours du sens commun, résiste-t-il aux analyses sociologiques? Est-ce vraiment pire qu'avant ? C'est ce que nous verrons dans cet article qui traite des violences urbaines en France.

1. EVOLUTION DE LA VIOLENCE

Aujourd'hui le sens commun crie au scandale et au retour des violences urbaines, comme si elles avaient disparu et pourtant elles ont toujours été présentes, comme on a pu le voir en novembre 2005. Pour comprendre les raisons qui peuvent expliquer ces phénomènes au grand jour, il serait intéressant de faire un petit détour socio-historique pour montrer que les violences/émeutes urbaines ne sont pas nouvelles et que ce phénomène est très ancien.

1.1. La violence scolaire : aussi vieille que l'école

Pour ce qui est de la violence scolaire par exemple²²¹, nous avons croisé des collègues européens qui s'étonnaient des vagues de violences des élèves entre eux et envers les enseignants en France, comme si ce phénomène était nouveau. Or, les historiens s'accordent à reconnaître l'insécurité de la vie et l'omniprésence de la violence au Moyen-Âge dans les rapports humains. A l'école, les révoltes, les soulèvements étaient perçus en tant que chahuts. A cette époque, on ne parle pas encore de violence en milieu scolaire. En 1646, à Dijon, une révolte de collégiens a entraîné le pillage d'une armurerie, de nombreux enseignants ont été molestés et un élève a été blessé par balle. En 1883, au Lycée Louis-le-Grand à Paris, le proviseur a renvoyé un élève, suivi de sept autres qui protestaient publiquement contre sa décision. Là, il y a eu une résistance des élèves, certains ont forcé une grille ; d'autres sont montés à l'assaut du cabinet du proviseur, brisé les glaces de l'antichambre, envahi le dortoir affecté aux élèves de mathématiques spéciales, cassé les lits ; et fait voler en éclats les lavabos. Le bilan final de cet événement était le renvoi de quatre-vingt treize élèves de l'établissement dont douze exclus de tous les

²²¹ JOVELIN E., Les emplois jeunes face à la violence scolaire, In Maria Drosile Vasconcelos (Ed.), *Les emplois jeunes : nouveaux métiers, nouvelles professionnalités*, Ed. du conseil scientifique de l'université Charles de Gaulle-Lille3. Travaux et Recherches, Villeneuve-d'Ascq, 2002.

lycées de France. On peut noter d'autres révoltes, en 1819, en 1836, et en 1882, à Rennes, Nantes, Poitiers, Toulouse, Bordeaux etc.

Nous pouvons donc dire que la violence scolaire n'est pas un phénomène récent. Comme le souligne Eric Débarbieux "*révolte et éducation sont aussi vieilles que l'école elle-même. La nouveauté, c'est que la violence est devenue insupportable alors que l'éducation s'est donnée comme but l'intégration de tous*"²²² En effet, aujourd'hui, les autorités font état de plusieurs actes de violence en milieu scolaire (violences verbales, port d'armes à feu, port d'armes blanches, de bombe lacrymogène ou d'autres armes, coups et blessures, violences sexuelles, racket). La totalité de ces faits graves font l'objet d'un signalement aux procureurs. Les auteurs de ces faits sont en grande majorité des élèves. Les victimes de violence, tous degrés de gravité confondus sont en grande majorité des élèves.

Tout ceci montre que ces dernières années, nous avons connu un développement spectaculaire des violences dans les espaces, qui jadis étaient protégés contre ce fléau, notamment les établissements scolaires.²²³

1.2. La violence en France : une progression certaine mais à nuancer

Un regard sur l'évolution de la violence montre que selon les chiffres de la police et de la gendarmerie, entre 1950 et 2000, selon les travaux de Hughes Lagrange, on peut relever certains faits importants : les délits enregistrés sont de plus en plus nombreux, les vols, qui constituent l'essentiel de 3,5 millions de délits et crimes enregistrés chaque année, ont largement augmenté. Si on se réfère aux statistiques, cela donne rapidement, en 1950 : 187 500 et 2000 : 2 334 500. Quant aux atteintes aux personnes (agressions), elles ont également augmenté : 1950 : 58 000 et 2000 : 254 000.

Si on jette un œil sur l'évolution des caractéristiques des conduites délinquantes des jeunes²²⁴ : le nombre annuel de mises en causes de mineurs par la police qui était de 50 000 en 1965, est passé à 185 000 en 2004. Les

²²² DEBARBIEUX E., juillet-août 2000, Violence : de la perte de sens à la perte de contrôle. *Le monde de l'Education*, n°283, pp. 75-76.

²²³ LAGRANGE H., 1998, La délinquance des mineurs et les violences, *Regards sur l'actualité*, n°243.

²²⁴ LAGRANGE H., 2002, *Les délinquances des jeunes*, in Mucchielli et Robert (dir.). *Crime et sécurité. L'Etat des savoirs*, Paris, La Découverte, pp. 158-167.

explications sont simples : une augmentation du nombre de jeunes délinquants et du taux de réitération. On peut y ajouter aussi la sensibilité des institutions pénales, qui transforment un certain nombre d'enregistrements de main courante de police en signalements formels, sous forme de procès-verbaux. Les années 1993-1998 sont aussi celles où on avait tendance à faire du chiffre. En ce qui concerne les homicides commis par les mineurs, il n'y a pas eu d'augmentation au cours des dernières décennies du siècle. Par contre, si on considère les violences physiques des mineurs, n'ayant pas visé ou entraîné la mort, les statistiques parlent d'elles-mêmes, comme on peut le voir ci-dessous.²²⁵

Mises en cause de mineurs pour vols : 1977 : 66 773 : vols avec violence (2 226) et 2000 : 84 810 (9 636)

Mises en cause pour coups et blessures volontaires : 2000 : 13 300

Mises en cause pour viols : 1977 : 276 et 2000 : 1 121

Destructions et dégradations de biens publics/privés : 1977 : 5 643 et 2000 : 23 875

Comme l'a souligné Laurent Mucchielli²²⁶, lorsqu'on parle de vols, il s'agit de voitures, de deux roues, de DVD, de téléphones portables : donc, "*ce sont avant tout des incivilités et la dégradation du respect des institutions et de l'autorité qui alimentent un climat d'insécurité*". Le sentiment d'insécurité serait la conséquence logique voire directe de l'augmentation de la délinquance. Mais on ne peut nier qu'il n'y pas de problèmes de délinquance, "*il y a bien une augmentation de certaines formes de délinquances incontestable*". Par contre, il y a une manière de les présenter qui accroît le fantasme, poursuit Laurent Mucchielli, puisque près de deux tiers de la délinquance enregistrée par la police sont constitués par les vols et les cambriolages (vols de voiture, des autoradios, des vêtements sportifs de marque, des téléphones portables etc.).²²⁷

Selon l'observatoire national de la délinquance, le nombre de personnes mises en cause a augmenté de 22% entre 2001 et 2004.²²⁸ La hausse de mineurs mis en cause a été moins forte que celle des majeurs. En 2004, près de 185 000 mineurs ont été mis en cause (un mineur sur deux est mis en cause

²²⁵ Voir Ministère de l'intérieur, Aspects de la criminalité en France, 1977 à 2000.

²²⁶ MUCCHIELLI L., nov. 2001, L'augmentation de la violence un phénomène exagéré ? *Lien social*, n° 595.

²²⁷ ROBERT P., 2002, *L'insécurité en France*, Paris, La Découverte.

²²⁸ SOUILLIEZ C., RIZK C., octobre 2005, nombre de mise en cause entre 2001 et 2004, *Grand Angle*, n° 1.

pour atteinte aux biens). Ce nombre qui est le plus élevé de la période 1996-2004 augmente moins vite que celui des majeurs (En 2004, on compte plus de 833 000 majeurs mis en cause). Ainsi concernant par exemple les vols violents sans arme : sur 16 800 mis en cause en 2004, 7 500 sont mineurs soit près de 45%. De même pour les incendies volontaires : sur 6 200 mis en cause en 2004, 2 600 sont majeurs, soit près de 42%.

Il est important de savoir de quoi on parle lorsqu'il s'agit de la violence, or aujourd'hui "tout est violence": de la gifle au meurtre jusqu'aux incivilités. Mais au-delà de ces chiffres : "les jeunes d'aujourd'hui ne sont pas davantage meurtriers qu'il y a quelques années. Ils ne sont pas plus violeurs aujourd'hui qu'hier si les statistiques augmentent, c'est parce que les victimes portent beaucoup plus plainte qu'autrefois".²²⁹ C'est le cas notamment des viols,²³⁰ qui augmentent dans les statistiques officielles, mais l'hypothèse va plutôt dans l'évolution des plaintes. Beaucoup de victimes déposent plainte aujourd'hui et par ailleurs la loi pénale s'est durcie, les associations d'aide aux victimes sont présentes sur la scène. Il y a une prise en compte des violences faites aux femmes qui favorisent aujourd'hui les dépôts de plaintes. On peut noter que de tous les événements, c'est surtout les vols qui ont augmenté.

a. Comment peut-on expliquer l'augmentation des vols ?²³¹ Un intérêt d'ostentation et un intérêt de revente

Nous sommes inondés par les biens de consommation d'une certaine valeur. Ce qui est important selon Philippe Robert n'est pas d'abord de posséder mais de "parader", de "montrer que l'on a à sa botte un attribut de prestige, on s'en est emparé sans grand effort et on le remplacera aisément" (p. 34). De ce fait "lorsque l'accès aux revenus du salariat paraît bel et bien interdit ou, du moins, réduit aux emplois instables et mal rémunérés, à la délinquance, de parade vient s'ajouter une recherche de ressources liée à la précarité ...pour toutes ces raisons dans notre société de consommation l'intérêt au vol est fort pour tous ceux qui n'ont pas ou pas encore (ou mal) accès au jeu consumériste" (p. 35). Aujourd'hui, nous vivons aussi dans une société où les objets à voler sont nombreux et les voleurs n'ont pas trop de difficultés à se procurer ce dont ils ont besoin. Lorsqu'ils arrivent dans une maison, généralement, ils ont l'embarras du

²²⁹ MUCCHIELLI L., janvier-février 2003, Violences et délinquances des jeunes au cours des vingt dernières années, *Après demain*, n° 450-451.

²³⁰ MUCCHIELLI L., janvier-février 2003, Violences et délinquances des jeunes au cours des vingt dernières années, *Après demain*, n° 450-451.

²³¹ Voir essentiellement ROBERT P., 2002, *L'insécurité en France*, Paris, La Découverte.

choix, au regard des objets de valeur en miniature que les personnes possèdent chez elles.

b. Des règles sociales moins contraignantes

Nous sommes passés "d'une socialité vicinale à une socialité éclatée". On naissait, on grandissait et on se querellait au même endroit. Cette société d'interconnaissance qui rendait le vol difficile est maintenant terminée. Les relations ne sont plus inscrites dans un cercle communautaire mais dans plusieurs réseaux : *"on travaille avec les uns, on voisine avec d'autres, on se distrait, on part en vacances avec d'autres encore...tous partiels"* "à chacun on ne consent plus qu'une loyauté limitée et il n'en demande pas davantage...bref quand tout un chacun peut échapper à la contrainte de proximité, le règne de la communauté locale s'achève : ses règles informelles ne règnent plus sur le contrôle social" (Ph. Robert 2002, p. 37). Même si les normes étatiques ont acquis une grande importance, celles-ci sont moins efficaces parce qu'elles ne s'appuient pas sur des règles informelles, à cause de la montée de l'individualisme. Tout cela conduit à un affaiblissement du respect de la propriété privée et le vol devient une banalité. On assisterait à une crise du respect de l'objet de l'autre.

c. L'affaiblissement des surveillances privées et publiques

Les occasions de voler sont favorisées par l'effondrement des surveillances. On a fabriqué des machines à habiter, avec des zonages précis : quartiers bourgeois, quartiers pauvres, zones industrielles etc. En fait on dort ici et on travaille ailleurs sans pouvoir compter sur les réseaux des surveillances traditionnelles que sont les voisins et les petits commerces. Comme le souligne Philippe Robert *"les capacités privées de surveillance ont été émoussées : lorsque les parents sont à l'usine ou au bureau les enfants à l'école, et les personnes âgées en maisons de retraite, il ne reste plus grand monde pour veiller sur les logements"*. La surveillance policière étant moindre, les voleurs n'ont qu'à venir se servir en plein jour, dans un contexte plus permissif qu'auparavant (Robert Ph., 2002, p. 41).

2.2. Les émeutes urbaines une singularité française : des apaches à l'intifada de novembre 2005

Le thème de la délinquance des jeunes, voire des émeutes est très ancien rappelle Laurent Mucchielli²³². Au XX^{ème} siècle la société française a connu *trois grands moments de panique* pour ce qui est de la délinquance juvénile.

La première période est celle des années 1900-1914. A cette époque, les jeunes dont il s'agit sont "les Apaches". A ce moment, on pouvait lire dans la petite république en 1907 : "*L'insécurité est à la mode, c'est un fait*".

La deuxième période est celle des années 50. La figure "des blousons noirs" surgit dans la presse au cours de l'été 1959. Dans la presse on parle "*de bandes de jeunes hommes qui se caractériseraient par leur taille, qui serait famineuse et par leur violence, qui serait à la fois fulgurante et irrationnelle*". On leur reprochait de se battre avec des chaînes de vélo, l'affrontement avec la police, des vols liés à la société de consommation et des actes de vandalisme. Il s'agit des mêmes faits reprochés à la jeunesse d'aujourd'hui.

La troisième période et qui continue encore aujourd'hui a commencé dans les années 1980, avec une jeunesse accusée des mêmes maux que les anciens et s'est soldée par les émeutes de novembre 2005. On peut donc parler des vingt-cinq ans de violences urbaines en France.

2.4. Des émeutes de la banlieue lyonnaise²³³ à celles de Clichy-sous-Bois : Vingt cinq ans d'émeutes urbaines

La victoire de François Mitterrand à l'élection présidentielle de mai 1981 a été saluée par des faits d'une rare violence dans la banlieue lyonnaise appelés par la presse "*le triangle des trois V*" (Villeurbanne, Vaulx-en-Velin et Vénissieux). Des jeunes d'origine maghrébine (pour la plupart) volèrent des voitures avec lesquelles ils firent des rodéos la nuit et qu'ils brûlèrent ensuite. Durant toute cette période, les affrontements avec la police se sont poursuivis avec une hargne sans précédent : près de 250 voitures brûlées et beaucoup de magasins

²³² MUCCHIELLI L., janvier-février 2003, Violences et délinquances des jeunes au cours des vingt dernières années, *Après demain*, n° 450-451.

²³³ DUBET et alii, 1985, L'Etat et les jeunes op. cit. p. 56-60 ; JAZOULI A., 1986, L'action collective des jeunes Maghrébins de France. Ed. L'Harmattan pp. 75-92. Voir aussi JOVELIN E., 1999, Les travailleurs sociaux d'origine étrangère. Vocation ou repli ?, L'Harmattan. JAZOULI A., *Les années banlieues*, Paris, Seuil pp. 29-26.

détruits. Cet été chaud de la banlieue lyonnaise va mettre la France sous le choc. Ces événements amplifiés par une médiatisation intense,²³⁴ où des photographes auraient payé des jeunes afin qu'ils brûlent des voitures, ont eu comme effet la mise en place des dispositifs pour la lutte contre l'exclusion dans les banlieues. Cette révolte de jeunes est née certes d'une incompréhension entre les policiers et les jeunes, mais elle est surtout à rechercher dans ces cités perdues transformées en ghettos où cohabitent un pourcentage élevé de personnes d'origine étrangère, comme c'est le cas de la cité des Oliviers à Villeurbanne (avec plus de 80 % de Maghrébins à l'époque), de la cité de la Grappinière à Vaulx-en-Velin (avec 55 %) et de la cité des Minguettes à Vénissieux (avec 37 %). Ces cités parking se sont transformées peu à peu, devenant celles des immigrés, parce que les ménages ouvriers français qui y habitaient accédaient de plus en plus à la propriété ; et dans les appartements laissés vacants se sont succédés des ménages d'origine étrangère.

Comme le souligne A. Jazouli, "*sur 3 000 personnes qui quittaient les Minguettes chaque année, 800 seulement étaient d'origine étrangère, et sur les 1 100 arrivants, 600 étaient d'origine étrangère*".²³⁵ Petit à petit, l'écart s'est creusé et le quartier a commencé à se vider, puisque entre 1975 et 1982, il a perdu près de 30 % de sa population.

Les événements de l'été 81 ont servi de révélateurs à un certain nombre de phénomènes de banlieues qui vont se succéder²³⁶ dans les années quatre-vingt et le début des années quatre-vingt-dix, malgré les politiques sociales issues des premières révoltes de l'été 1981. Ces émeutes étaient une façon de répondre à leur misère et à leur mal être. Elles ont comme cause une dégradation des conditions de vie, un ras-le-bol de la galère et sans oublier ce qu'ils appellent la provocation policière, c'est-à-dire les poursuites ou les affrontements qui se transforment en bavures et réveillent des passions qui jusqu'alors sommeillaient.²³⁷ Elles vont pour la première fois permettre aux jeunes maghrébins de réveiller leur conscience collective et de constituer "des

²³⁴ Pour ce qui est de la médiatisation, voir LLAUMET Maria, 1984, *les jeunes d'origine étrangère. De la marginalisation à la participation*, Paris, L'Harmattan, p. 105-129.

²³⁵ JAZOULI A., 1986, *L'action collective des jeunes maghrébins de France*. CIEM, Paris, L'Harmattan, p. 82.

²³⁶ BEGAG A., 1991, La révolte des lascars contre l'oubli à Vaulx-en-Velin. *Les annales de la recherche urbaine* n° 49, p. 114-121.

²³⁷ GARY T., MARX, 1969, civil disorder and the agents of social control. *The journal of social issues*, vol. XXVI, n° 1 : a montré que dans les quartiers défavorisés, (habités par des noirs) frustrés par leurs conditions de vie, les policiers sont perçus comme des éléments extérieurs représentant la société dominante et dont les interventions dans les quartiers constituent à chaque fois une provocation.

îlots de résistance".²³⁸ De ces événements naîtront : "des leaders de banlieues" issus des associations de quartiers constituées "*dans la foulée*", de la marche de l'égalité en 1983,²³⁹ de convergence 84 pour l'égalité²⁴⁰ et bien d'autres encore.

Après cette première intifada, dans la même banlieue lyonnaise à Vaulx-en-Velin, il y aura encore des violences en octobre 1990, et ensuite à Toulouse-Le Mirail en 1998. Il y en aura d'autres dans les années quatre-vingt dix à Montfermeil, à Grenoble, à Sartrouville, à Trappes et ensuite en 2000 à Montbéliard et en 2003 à Nîmes et à Chanteloup-les-Vignes en 2005.

A chaque fois le schéma de l'éclatement de ces manifestations de violences est identique : incidents avec la police, voire la mort d'un jeune habitant du quartier lors de l'intervention policière.²⁴¹ Mais nous allons focaliser nos réflexions sur les événements de novembre 2005.

Que s'est-il passé en novembre 2005 ?

En effet, en novembre 2005, des émeutes ont éclaté dans les banlieues de villes de toute la France. L'élément déclencheur a été le décès de deux adolescents d'origine étrangère. Ils sont morts parce qu'ils ont voulu se cacher de la police. S'en est suivi alors un véritable déferlement de violence : il y a eu 21 nuits d'émeutes dans les banlieues françaises. Le bilan matériel a été lourd : 10 346 voitures dont 4 207 en Île-de-France et 30 000 poubelles brûlées. Par ailleurs, 233 bâtiments publics et 74 bâtiments privés ainsi que 7 dépôts de bus et 22 bus ou rames de trains en circulation ont été détruits ou incendiés. A cela s'ajoutent les violences exercées contre les forces de l'ordre avec un bilan humain global de 139 fonctionnaires et militaires blessés. Pendant cette période, il y a eu 4 770 interpellations et plus de 4 400 gardes à vue, le déferrement et la mise sous écrou de plus de 800 individus. Ces violences

²³⁸ DUBET F., 1991, *La galère : jeunes en survie*, Paris, Fayard, p. 329.

²³⁹ La marche pour l'égalité contre le racisme qui a traversé la France en 1983 peut être considéré comme l'un des catalyseurs de la conscience collective des jeunes des banlieues. A l'issue des assises nationales qui ont eu lieu après cette marche plusieurs associations ont été créées notamment "convergence 84"

²⁴⁰ AICHOUNE F., 1991, *Nés en banlieue*. Paris. RAMSAY ; BOUZID, 1984 : *La marche : traversée de la France profonde*. Ed. Sinbad, Paris ; S. BOUAMAMA, 1994., 10 ans, la marche des beurs, Paris, Desclée de Brouwer.

²⁴¹ LAPEYRONNIE D., mars 2006, Les émeutes urbaines en France, en Grande-Bretagne et aux Etats-Unis, *Regards sur l'actualité*, n° 319.

urbaines n'avaient jamais atteint une telle durée et une telle intensité en France avec au moins 274 communes touchées.²⁴²

Lors de ces émeutes la violence s'est d'abord traduite par des affrontements directs avec les forces de l'ordre, puis par une sorte de stratégie d'évitement au fur et à mesure des interpellations, les cibles n'étant plus la police mais plutôt les voitures et les bâtiments publics. Plus ou moins 11.500 policiers ont été mobilisés pour venir à bout de ces émeutes.

Ce qu'il faut comprendre c'est que depuis le triangle de 3 V dans les années 80, les émeutes urbaines surgissent de manière récurrente à la périphérie des grandes villes. Les cibles passent de la police à d'autres personnels de la fonction publique (chauffeurs de bus, enseignants etc.) et des biens privés ou publics (voitures, centres commerciaux, équipements socioculturels) et dernièrement, des "pans entiers du secteur urbain". Mais comme l'ont expliqué les spécialistes des violences urbaines, ces émeutes sont différentes de certaines "émeutes urbaines" (comme celles qui ont eu lieu à Los Angeles en 1965 et 1972, qui avaient occasionné des pertes humaines très lourdes).²⁴³

²⁴² RIVAYRAND S., mars 2006, L'action de la police nationale dans la lutte contre les violences urbaines, *Regards sur l'actualité*, n° 319.

²⁴³ REY H., 21 février 2006, La crise des banlieues de novembre 2005, colloque du CEVIPOF, les violences urbaines de novembre 2005, le temps des analyses, Paris.

3. ANALYSE SOCIOLOGIQUE DES EMEUTES

Les événements brûlants que nous connaissons, ont une signification réelle, qu'on ne peut dépolitiser, puisque les émeutes constituent une forme d'action collective qui a sa rationalité, et surtout avec un sens politique évident comme le rappelait Didier Lapeyronnie au colloque de l'Association française de Sociologie à Bordeaux en septembre 2006. Partant des travaux de Hobsbawm, il a magistralement montré comment les personnes en révolte dénoncent les injustices dans lesquelles elles vivent et cherchent une réaction des politiques face à leurs difficultés. Les événements de Clichy-sous-Bois de 2005 s'inscrivent dans l'enchaînement de plusieurs événements, même si la nouveauté réside dans leur extension à l'ensemble du territoire. Ce qui montre à notre sens que notre société va mal et que la fracture sociale est bien présente.

Quelles sont les théories qui peuvent expliquer ces événements ? Didier Lapeyronnie (2006, pp.11-14) en distingue trois :

- *La première est de nature sociale* (théorie du contexte) : les émeutes s'expliquent par la discrimination, les affrontements des jeunes avec les policiers, l'échec du modèle d'intégration des sociétés modernes. Pour Didier Lapeyronnie, cette théorie a ses limites parce qu'elle ne permet pas de "comprendre la logique des événements et les articulations qui peuvent exister entre la situation vécue, le moment déclencheur et le passage à l'acte".
- *La seconde est celle des agitateurs* : les émeutes s'expliquent par l'influence de certains agitateurs qui poussent un certain nombre de jeunes au soulèvement. L'islam étant désigné dans ce cas comme l'un des éléments clés qui poussent ces banlieusards à se révolter contre la République. Les événements de novembre ont vite montré que les racines de la révolte sont plus profondes que ces types d'explications.
- *La troisième théorie est celle du "rif raff"* (théorie des délinquants) : Les émeutes sont attribuées à des groupes plus ou moins organisés de délinquants qui s'attaquent aux lois de la République.

Toutes ces théories ont leurs limites parce qu'elles excluent la dimension politique du problème. Les émeutes apparaissent comme "*une sorte de protestation proto-politique, une violence qui surgit quand une partie de la population s'estime à la fois victime des mécanismes sociaux et du mépris et ne*

dispose pas de canaux politiques pour exprimer ses revendications et faire reconnaître sa participation à la vie civile" (Didier Lapeyronnie, 2006, p. 12).

Michel Kokoreff²⁴⁴, Hugues Lagrange, Marco Oberti²⁴⁵, Laurent Mucchielli, Manuel Boucher, Veronique Le Goaziou²⁴⁶ soulignent qu'on ne peut rien comprendre des émeutes des quartiers relégués sans prendre en compte la dimension politique. Pour cela plusieurs raisons donnent une dimension politique à ces événements :

1.1. L'école

Il est vrai que l'école avait pour but l'intégration sociale, Durkheim disait d'ailleurs qu'elle est plus importante que la famille. Aujourd'hui, son rôle est différent, elle forme, elle sélectionne, et elle est entachée d'inégalités. Ce qui la rend injuste principalement aux yeux des jeunes dits défavorisés. Cet outil de promotion sociale n'est plus vécu comme un instrument qui contribue à la formation des identités mais une machine à sélectionner, qui transforme leur destin social en autant d'humiliations. Une étude de la DARES en 2001, souligne l'échec scolaire des enfants d'immigrés (40% des garçons et 27% des filles sortent de l'école sans diplômes). Ces jeunes sont souvent orientés vers un enseignement professionnel, mais qui est lui-même fortement dévalorisé.

1.2. La cité, lieu de relégation

Une population dévalorisée vivant dans la misère et dans des quartiers de relégation

Les habitants de ces cités ont hérité d'une identité sociale dévalorisée. Les banlieues sont devenues le signe d'une marginalité urbaine : les grands ensembles focalisent les problèmes sociaux et économiques de la ville, repliant les habitants sur leur image négative. Cette population s'est peu à peu paupérisée, et le niveau de revenus des habitants s'est doucement

²⁴⁴ KOKOREFF M., 2006, Comprendre le sens des émeutes de l'automne 2005, *Regards sur l'actualité*, n° 319.

²⁴⁵ LAGRANGE H., OBERTI M., 2006, (Ed.), *Emeutes urbaines et protestations. Une singularité française*, Presses de Sciences Po.

²⁴⁶ MUCCHIELLI L., LE GOAZIOU V., 2006, *Quand les banlieues brûlent. Retour sur les émeutes de novembre 2005*, Paris, La Découverte.

homogénéisé, créant un phénomène de sédentarisation dans les grands ensembles, "de captivité économique de ces populations".

Comment sommes-nous arrivés à cette société fracturée ?

Dans les années 70-80, les catégories aisées de la population ont quitté les grands ensembles pour se diriger vers l'accession à la propriété. Les populations qui vont occuper ces logements HLM, arrivent dans un parc immobilier dévalué, fui par une population qui elle se dirige vers le chemin de la réussite sociale, alors que les autres empruntent celui de la relégation. Si pour les familles immigrées, l'accession dans les cités HLM représente une ascension sociale, pour les familles françaises, de manière globale, cela représente le basculement dans la marginalité. Le chômage très fort dans ces quartiers contribue à la dévalorisation de ses habitants. Ces différentes catégories sociales qui étaient définies par la position dans le travail et par le principe d'utilité ont aujourd'hui un sentiment d'inutilité.

A cela on peut ajouter l'humiliation liée à l'image de la rupture, de l'isolement et de l'enfermement dans le quartier, dans la cité. Mais aussi à la situation géographique, à la conception du bâti, avec les "barres" souvent conçues en U ou en angle, confirmant la notion d'enfermement, d'enclavement et coupant la cité en sous-quartiers. Comme l'a souligné J. M. Delarue²⁴⁷ *"la rupture ressentie par les habitants des quartiers trouve sa source entre autres dans ce sentiment d'extrémité, lié à la situation géographique. La cité est loin et son accès est difficile"*. L'isolement vient aussi de ce que le quartier est implanté là où les voies de communication rapides sont nécessaires au fonctionnement de la ville : *"ce qui contribue à la vie de la ville contribue aussi à la séparation du quartier"*. D'où un sentiment d'être des "laissés-pour-compte". Les banlieues représentent l'image d'une accumulation de difficultés sociales concentrées : chômage, problèmes de transports, échecs scolaires, délinquance juvénile. Le phénomène de relégation sociale contribue à alimenter le risque de dualisation sociale, de société à deux vitesses, d'une France fracturée : celle d'en haut et celle d'en bas.

En 1992, François Dubet et Didier Lapeyronnie²⁴⁸, distinguaient déjà les inclus et les exclus, marquant l'émergence d'une société duale. Pour ces auteurs, nous sommes en face d'une population reléguée, ignorée et abandonnée. Elle a souvent perdu son identité sociale et elle est méprisée. Elle est hors de la société et réduite à une série de problèmes sociaux. Pour contourner cette

²⁴⁷ DELARUE J.M., 1991, Banlieues en difficulté, la relégation, Paris, Syros.

²⁴⁸ DUBET F., LAPEYRONNIE D., 1992, *Les quartiers d'exil*, Paris, Seuil.

identité dévalorisée et se démarquer des autres habitants, beaucoup développent des stratégies de négation de l'appartenance à ce quartier.

Ces cités sont vues comme des quartiers de crise et d'insécurité où on y vient pas si on n'y habite pas. Outre l'image de la pauvreté, ces cités concentrent aussi beaucoup d'immigrés que l'on rend responsable de la dégradation du cadre de vie et de l'insécurité. La présence des immigrés est associée à la dégradation sociale. Nous sommes donc, en face d'un peuple des banlieues exclu. Mais l'exclusion engendre un sentiment de dévalorisation personnelle, de frustration et de repli sur soi et d'impuissance. Elle est vécue par certains jeunes comme un échec personnel.

1.3 Une société inégalitaire

Globalement sur le long terme (un demi-siècle), les inégalités ont diminué. La France de 2005 n'est pas celle de 1955 et elle est moins inégalitaire²⁴⁹. En France, nous le savons, on vit mieux en 2006 qu'en 1945 mais les inégalités économiques demeurent le facteur essentiel de différenciation : accroissement de ségrégation spatiale entre quartiers, différences dans l'accès aux biens, isolement etc. Mais, selon le Magazine Forbes, le revenu des milliardaires en dollars a augmenté de 36% en 2004. Le nombre est passé de 476 à 587. Paris en héberge 10, et New-York compte 31 milliardaires. En France le nombre de personnes qui paient l'impôt sur la fortune (ISF)²⁵⁰ a presque doublé en dix ans, passant de 163 125 personnes à 299 656 en 2003. Alors qu'en vingt ans le nombre de salaires précaires a pratiquement quadruplé passant de 638 000 (contrats à durée déterminée, apprentis, temps partiel), à 2 360 000 en décembre 2004. Près de 6 millions de français vivent de RMI, d'allocations d'insertion, d'assurances veuvage, de minimums vieillesse, d'allocations d'adulte handicapé etc. Ils sont en fait deux fois plus qu'en 1970.

Ainsi donc, la modernité, la fin de l'Etat social, la pauvreté peuvent conduire l'individu à osciller entre la "rage" (Dubet, 1987)²⁵¹ et la "dépression" (Ehrenberg, 1998)²⁵², ou se saisir d'opportunités dans "une culture de

²⁴⁹ PARADIS P., 2001, Inégalités. Des classes sociales aux constellations, *Questions de notre temps (hors série)*, n° 34. Voir l'excellent article de cet auteur pour les idées développées par la suite.

²⁵⁰ Il s'agit de personnes dont le patrimoine imposable dépasse 720 000 euros par an.

²⁵¹ DUBET F., 1987, *La galère. Jeunes en survie*, Paris, Fayard.

²⁵² EHRENBURG A., 1995, *La fatigue d'être soi. Dépression et société*, Paris, Odile Jacob, 1998 voire aussi *l'individu incertain*, Paris, Calmann Lévy.

l'aléatoire" (Rouleau berger, 1999)²⁵³. Pour reprendre l'excellente approche développée par Marc-Henri Soulet (2005, p. 92) nous sommes rentrés dans "une société de responsabilité de soi": "chacun cherche à se constituer comme sujet autonome et responsable, non seulement pour se réaliser mais aussi pour être pleinement membre de la collectivité...chacun doit impérativement trouver un projet et agir par lui-même pour ne pas être exclu du lien social, quelles que soient les ressources dont il dispose".

Comme le souligne Dubet (sociologie de l'expérience), *le triomphe de l'individu porte à la fois les rêves et les déceptions de la modernité*. Ce qui met l'individu au centre de l'action et de la réflexion, c'est le travail de sape que la modernité a réalisé sur les collectifs. Marc-Henry Soulet (2005, p. 92) ne se trompe pas lorsqu'il explique le coût énorme que l'individu doit désormais payer pour sa survie. Mais pour beaucoup de personnes ce coût est tellement énorme, qu'elles préfèrent détruire ou se détruire, parce qu'elles sont dépouillées de leurs attributs sociaux protecteurs, elles sont seules au monde, et donc moins solides, vulnérables.

Si nous prenons l'exemple de certains jeunes, dans une recherche que nous avons réalisée auprès des jeunes en difficulté il y a quelques temps²⁵⁴, nous avons remarqué qu'ils vivent un sentiment d'exclusion, ils ont l'impression d'être rejetés par les institutions (notamment les jeunes qualifiés de routiers institutionnels), et ils ont intériorisé cette image de l'exclu inadapté aux normes de fonctionnement qu'impose le système. Lorsqu'on est exclu de la consommation commerciale, culturelle, de l'école et de la vie imposée par la société, on se sent inutile.

Le sentiment que donnent les jeunes est celui du dégoût, les poussant d'ailleurs à revendiquer le délit social, pour renverser la logique de la galère. Les promesses non tenues, l'absence d'une politique de proximité rapprochent le discours sur la citoyenneté de celui du champ politique, c'est-à-dire un discours sensiblement négatif.

Selon les jeunes que nous avons rencontrés (Jovelin, 2002), le sujet politique est apparemment dépourvu d'intérêt pour au moins 80% de nos enquêtés. Si en grande majorité le vote se tourne à gauche, pour ceux qui font cette démarche, les discours produits, montrent le décalage existant entre eux et les hommes politiques. Il y a nettement une coupure: "eux et nous". Mais il s'agit essentiellement de "eux, qui ont tout et qui de surcroît sont malhonnêtes parce

²⁵³ ROULEAU-BERGER L., 1999, *Les mondes de la petite production urbaine*, Ed. de l'Aube.

²⁵⁴ JOVELIN E., novembre 2002, La jeunesse en difficulté : une citoyenneté tronquée, *Revue de sociologie esprit critique*.

qu'ils sont tous corrompus et nous, les pauvres honnêtes, qui n'avons rien". Nous avons des jeunes qui subissent le regard du vainqueur et par contre certains d'entre-eux survivent grâce aux combines définies par François Dubet lorsqu'il parlait "des jeunes en galère" comme le "commerce du pauvre". Comme l'ont souligné les Renseignements Généraux : "*les jeunes des cités étaient habités d'un fort sentiment identitaire ne reposant pas uniquement sur leur origine ethnique ou géographique, mais sur leur condition sociale d'exclus de la société française*"²⁵⁵. Par la violence, les jeunes demandent donc, une confrontation avec les politiques, avec les pouvoirs publics pour changer leur situation.

1.4 La crise du modèle français d'intégration

La France ne donne pas toujours l'impression d'être fière de son pluralisme. On redécouvre aujourd'hui avec les événements des banlieues, qu'elle est un pays d'immigration, et qu'il y a les héritiers de l'immigration, qui sont "des Français comme les autres"²⁵⁶. La position des populations d'origine immigrée se caractérise par le cumul de nombreuses inégalités (chômage plus élevé, discriminations). Ce sont les immigrés originaires du Maghreb, de la deuxième, voire de la troisième génération qui se heurtent à plus de difficultés. Sans oublier l'attitude de la société à l'égard de ces personnes, qui se traduit par des pratiques discriminatoires.²⁵⁷ En règle générale, le problème se mesure moins en termes de méritocratie. Ils sont obligés de "ramer" plus que les autres à qualification égale.²⁵⁸ En matière de discriminations, l'Etat est un exemple parfait puisque plus de 7 millions d'emplois sont interdits aux étrangers.

La modernité exclut une catégorie d'individus du marché du travail, à cause de leur incapacité "symbolique" à tenir la place voulue par ceux qui détiennent les commandements.²⁵⁹ Cette exclusion a un coût car "l'épreuve du chômage" comme l'a souligné Dominique Schnapper n'est pas un long fleuve tranquille mais une bagarre contre la société, une interrogation par rapport à soi, à sa capacité à tenir sa place dans la société des humains. Comment faire partie de

²⁵⁵ Les Renseignements Généraux, rapport du 23 novembre 2005.

²⁵⁶ BROUARD S. et TIBERJ V., 2006, *Français comme les autres*, Les Presses de Sciences Po.

²⁵⁷ MEZZOUJ F., 2005, Indigènes de la République, discriminations et interculturalité, In Hédi Saïdi (dir.), *Immigrations et discriminations en débats*, Ed. De la Voix du Nord.

²⁵⁸ JOVELIN E., PRIEUR E., 2005, Welfare state, social inequalities and social work in France : in epic battle, In LITTLECHILD B., ERATH P., KELLER J., *De and reconstruction in European social work*, ISIS, Eichstätt.

²⁵⁹ DEQUIRE A-F., *De la discrimination à la sélection*, In SAIDI Hédi (op. cit.).

l'humanité, lorsqu'on vous signifie que vous n'êtes pas comme eux ? Vous êtes différents ou encore vous êtes différents mais il s'agit d'une mauvaise différence ?

CONCLUSION

Comme nous venons de le voir les raisons sont évidemment nombreuses : chômage, mesures vexatoires, encadrement familial défaillant, habitat social disqualifié, disparition des anciennes formes d'encadrement, relâchement du lien social etc. Face à la violence urbaine, les politiques de sécurité ont montré leurs limites et à elles seules ne peuvent pas grand-chose, et surtout leur incapacité à réduire les tensions, en oubliant que la question de la violence urbaine renvoie à celle de l'intégration des individus dans la société. Les jeunes passent à l'acte parce qu'ils ne se sentent pas incorporés à une unité sociale quelconque et en faire vraiment partie. Comme le disait Durkheim, il faut que les jeunes se sentent solidaires de la société dans laquelle ils vivent mais il faut que la société tienne à ces jeunes afin que le lien ne soit pas rompu. Or la violence n'est rien d'autre qu'un affaiblissement du lien avec la société ; tout cela rend inopérante l'action régulatrice du groupe social.

Dans les travaux de Durkheim le problème de l'autorité constitue le leitmotiv car : *"la loi est le seul critère permettant de mesurer la solidarité sociale...Il ne saurait véritablement y avoir de société, ni de moralité en l'absence d'une autorité s'exerçant sur la pensée et le comportement des individus"*.²⁶⁰ A cela nous pouvons ajouter que quelles que soient les conditions dans lesquelles vivent les révoltés des banlieues, on ne peut tolérer une société qui deviendrait anomique où la loi du plus fort deviendrait la règle. Nous souscrivons donc avec Durkheim que la discipline est bonne pour l'individu, parce que la discipline c'est *"l'autorité en action et l'autorité est inséparable, indiscernable même de la texture de la société, c'est ça qui sauve l'individu du vide"*. *"Autorité et discipline constituent l'essence même de la personnalité : sans l'autorité l'individu ne peut avoir, ni le sens du devoir, ni même la liberté"*. Bref, pour lui, *"il n'y a aucune activité humaine qui peut se passer sans discipline morale parce que les intérêts des individus ne sont pas ceux du groupe auquel il appartient, donc il faut que l'individu se rende compte que le groupe tient à lui et lui en faire de même"*. Il appartient donc aux parents, à l'Etat, aux enseignants de réaffirmer

²⁶⁰ Voir essentiellement, NISBET R., 1966, *La tradition sociologique*, Paris, PUF.

ces règles morales car c'est par "*la pratique des règles morales que nous acquérons le pouvoir de nous maîtriser et nous régler*".

Bref pour terminer, nous nous associons aussi à Travis Hirshi qui affirme que "les liens sociaux conventionnels jouent un rôle essentiel de contrôle et d'inhibition des motivations déviantes et que déviance et délinquance résultent de la fragilité, de l'affaiblissement ou de la rupture des liens avec la société conventionnelle".²⁶¹

Ce lien individu société serait constitué de quatre éléments essentiels :

1. L'attachement à autrui qui incite l'adolescent à se conformer aux attentes légitimes de l'autre pour ne pas le heurter.
2. L'engagement (commitment) dans les activités honnêtes qui le motive à éviter de commettre des délits. Le sentiment d'être tenu par ses engagements antérieurs.
3. L'implication (involvement) qui est simplement le fait d'être occupé pendant ses loisirs.
4. La croyance qui est la conviction qu'on doit obéir aux lois.

Au-delà de toutes ces raisons, qui conduisent aux émeutes, nous pensons, qu'il y va de la responsabilité des parents de réfléchir à ces éléments. Nous savons tous que plus un adolescent s'attend à être blâmé par ses parents, s'il commet des délits, plus il aura tendance à respecter la loi. Pour que l'action du groupe puisse s'exercer l'individu doit savoir précisément ce qu'on attend de lui. Pour Durkheim, c'est par le blâme que s'expriment les attentes du groupe. Pour terminer, nous pensons que la lutte contre les inégalités doit passer comme d'habitude par l'Etat redistributeur. Être protégé n'est absolument pas un fait naturel mais uniquement une construction sociale, c'est l'Etat qui doit être le garant de cette sécurité, si ne voulons pas d'autres intifadas.²⁶²

²⁶¹ HIRSHI T., 1969, *Causes of delinquency*, Berkeley, university of California Press.

²⁶² ROBERT C., 2003, *L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé ?* Paris, Seuil.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- 📖 AICHOUNE F., 1991, *Nés en banlieue*. Paris, Ramsay.
- 📖 BEGAG A., 2003, *L'intégration*, Ed. Le Cavalier bleu.
- 📖 BEGAG A., 1991, La révolte des lascars contre l'oubli à Vaulx-En-Velin. *Les annales de la recherche urbaine* n° 49, p. 114-121.
- 📖 BOUAMAMA S., 1994, *10 ans, la marche des beurs*, Paris, Desclée de Brouwer.
- 📖 BOUZID, 1984, *La marche : traversée de la France profonde*, Paris, Ed. Sinbad.
- 📖 BROUARD S. et TIBERJ V., 2006, *Français comme les autres*, Les Presses de Sciences Po.
- 📖 CASTEL R., 2003, *L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé ?*, Paris, Seuil.
- 📖 DEBARBIEUX E., juillet-Août 2000, Violence : de la perte de sens à la perte de contrôle. *Le monde de l'Education*, n°283, pp. 75-76.
- 📖 DELARUE J.M., 1991, *Banlieues en difficulté, la relégation*, Paris, Syros.
- 📖 DEQUIRE A.F., 2005, *De la discrimination à la sélection*, In SAIDI Hédi (dir.) *Les discriminations en débats*, Ed. de la Voix du Nord.
- 📖 DRAY D., 1998, L'imaginaire de la sanction chez les victimes d'agression, *Revue Esprit*, n° 248.
- 📖 DUBET et alii., 1985, *l'Etat et les jeunes*, Paris, Seuil.
- 📖 DUBET F., LAPEYRONNIE D., 1992, *Les quartiers d'exil*, Paris, Seuil.
- 📖 DUBET, F., 1991, *La galère : jeunes en survie*, Paris, Fayard.
- 📖 EHRENBURG A., 1995, *La fatigue d'être soi. Dépression et société*, Paris, Odile Jacob, 1998 voire aussi *l'individu incertain*, Paris, Calmann Lévy.

- FOUCAULT M., 1975, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.
- GARY, T. MARX, 1969, Civil disorder and the agents of social control. *The journal of social issues*, vol. XXVI, n° 1.
- HIRSHI T., 1969, *causes of delinquency*, Berkeley, university of California Press.
- JAZOULI A., 1987, *Les années banlieues*, Paris, Seuil.
- JAZOULI A., 1986, *L'action collective des jeunes maghrébins de France*, CIEM, Paris, L'Harmattan.
- JOVELIN E., PRIEUR E., 2005, *Welfare state, social inequalities and social work in France : in epic battle*, In LITTLECHILD B., ERATH P., KELLER J., *De and reconstruction in European social work*, ISIS, Eichstät.
- JOVELIN E., novembre 2002, La jeunesse en difficulté : une citoyenneté tronquée, *Revue de sociologie, esprit critique*.
- JOVELIN E., 2002, *Les emplois jeunes face à la violence scolaire*, In Maria Drosile Vasconcelos (Ed.), *Les emplois jeunes : nouveaux métiers, nouvelles professionnalités*, Ed. Du conseil de l'université Charles de Gaulle-Lille 3. Travaux et Recherches, Villeneuve-d'ascq.
- JOVELIN E., 1999, *Les travailleurs sociaux d'origine étrangère. Vocation ou Repli ?* Paris, L'Harmattan.
- KOKOREFF M., 2006, Comprendre le sens des émeutes de l'automne 2005, *Regards sur l'actualité*, n° 319.
- LAGRANGE H, 2006, OBERTI M. (Ed.), *Emeutes urbaines et protestations. Une singularité française*, Presses de Sciences Po.
- LAGRANGE H., 1998, *La délinquance des mineurs et les violences*, Regards sur l'actualité, n° 243.
- LAGRANGE H., 2002, *Les délinquances des jeunes*, in Mucchielli et Robert (dir.), *Crime et sécurité. L'Etat des savoirs*, Paris, La Découverte, pp. 158-167.

- 📖 LAPEYRONNIE D., mars 2006, Les émeutes urbaines en France, en Grande-Bretagne et aux Etats-Unis, *Regards sur l'actualité*, n° 319.
- 📖 LLAUMET M., 1984, *Les jeunes d'origine étrangère. De la marginalisation à la participation*, Paris, L'Harmattan.
- 📖 MEZZOUJ F., 2005, Indigènes de la République, discriminations et interculturalité, In Hédi Saïdi (dir.), *Immigration et discriminations en débats*, Ed. La Voix du Nord
- 📖 MUCCHIELLI L., LE GOAZIOU V., 2006, *Quand les banlieues brûlent. Retour sur les émeutes de novembre 2005*, Paris, La Découverte.
- 📖 MUCCHIELLI L., novembre 2001, L'augmentation de la violence un phénomène exagéré ? *Lien social*, n° 595.
- 📖 MUCCHIELLI L., janvier-février 2003, Violences et délinquances des jeunes au cours des vingt dernières années, *Après demain*, n° 450-451.
- 📖 NISBET R., 1966, *La tradition sociologique*, Paris, PUF.
- 📖 PARADIS P., 2001, Inégalités. Des classes sociales aux constellations, *Questions de notre temps* (hors série), n° 34.
- 📖 REY H., 21 février 2006, La crise des banlieues de novembre 2005, colloque du CEVIPOF, les violences urbaines de novembre 2005, le temps des analyses, Paris.
- 📖 RIVAYRAND S., mars 2006, L'action de la police nationale dans la lutte contre les violences urbaines, *Regards sur l'actualité*, n° 319.
- 📖 ROBERT P., 2002, *L'insécurité en France*, Paris, La Découverte.
- 📖 ROULEAU BERGER L., 1999, *Les mondes de la petite production urbaine*, Ed. de l'Aube.
- 📖 SOUILLIEZ C., RIZK C., octobre 2005, nombre de mise en cause entre 2001 et 2004, *Grand Angle*, n° 1.

VIOLENCES FAITES AUX JEUNES : LE CAS DES JEUNES SANS DOMICILE FIXE DANS LE NORD PAS-DE-CALAIS

Anne-Françoise DEQUIRE

Les violences des jeunes et envers les jeunes ne sont pas un phénomène nouveau même si elles ont connu un développement préoccupant ces dernières années.

Cette contribution tentera de montrer comment et pourquoi les jeunes SDF vivent actuellement dans des conditions préoccupantes. Selon le Ministère de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement, ces jeunes sans domicile fixe seraient entre 30000 et 50000 en France. Une étude de l'INSEE de janvier 2001 estimait leur nombre dans la région lilloise à 1600 enfants ou jeunes de moins de 18 ans. Ce chiffre, sans doute sous-évalué, ne tient pas compte des personnes sans logement mais qui résident à l'hôtel à leurs propres frais. En outre, du fait du caractère instable de cette population, il est classiquement très difficile de quantifier le nombre exact de ces jeunes. Néanmoins, certains signes tendent à montrer une augmentation sensible de cette population.

Dans cet article, nous allons nous intéresser à la violence que subissent ces jeunes, en partant de leur trajectoire violente et violentée, et en montrant les difficultés rencontrées dans la vie quotidienne tant avec les institutions, qu'au contact de "l'univers de la rue".²⁶³

²⁶³ Cet article est issu d'une recherche menée dans le cadre d'un projet à dimension européenne appelé : INTERREG entre l'Institut social Lille Vauban de l'Université Catholique de Lille et Christ Church University de Canterbury. (JOVELIN E., DEQUIRE AF., ADAMS A., HARRIS H., 2006) et (JOVELIN E., DEQUIRE AF., 2006).

1. LES JEUNES SDF : QUI SONT-ILS ?

1.1. Une jeunesse en difficulté

Malgré l'embellie économique de la fin des années quatre-vingt-dix, la proportion des jeunes en difficulté, notamment les jeunes en errance, s'est accrue ces dernières années car l'insertion professionnelle n'est plus un "temps" dans la trajectoire sociale mais un processus qui tend à s'allonger. François Chobeaux (2001), qui est le grand spécialiste en France de ce phénomène, différencie plusieurs types d'errance :

Les marginaux installés : En rupture sociale complète, qualifiés de noyau dur, ces jeunes errent du printemps à l'automne. Pendant les mauvaises saisons, on les retrouve dans les squats urbains ou dans les communautés des départements du sud.

Les marginaux de type baba cool : Avec l'apparition de la musique techno et des free parties, ces jeunes veulent découvrir un monde parallèle : celui des voyageurs en vivant de façon itinérante, festive dans leurs camions bariolés. Ils en adoptent le look tribal (vêtements kakis, treillis à capuche, piercing..) et revendiquent une soif de liberté, un droit à l'expérimentation parfois celle des drogues.

Les jeunes en déplacement tout l'été, entre la fin du lycée ou de la faculté et la prochaine rentrée scolaire ou universitaire : "*trois mois de dérive initiatique, d'opposition aux parents, de découverte de vie et de prise de risque*". Après ce parcours, certains d'entre eux réintègrent le circuit normal.

Mais qui sont finalement les jeunes SDF ?

1.2. L'expression "SDF"

L'expression SDF (D. Zeneidy-Henry, 2002, p. 16-33), renvoie à une population dépourvue de domicile personnel. Cependant, cette définition n'est pas tout à fait satisfaisante. Ainsi Firdion, Marpsat, et Bozon, par exemple, définissent les SDF comme "*des personnes qui pendant la période d'observation trouvent un toit dans les centres d'hébergement d'urgence ou de plus longue durée : centre d'hébergement et de réinsertion sociale (CHRS), hôtels-sociaux, etc. ou dorment dans l'espace public et dans les lieux non prévus pour l'habitation*". (J.M. Firdion ; M. Marpsat ; M. Bozon, 2000)

Ainsi les différents termes employés dans les pays occidentaux, pour désigner les sans domicile fixe, montrent des réalités contextuelles et des représentations diverses liées à la culture, à l'histoire d'une société et à sa politique d'action sociale. (S. Springer, 2002)

En employant le mot "*homeless*" ou "*roofles*", les Britanniques et les Américains insistent sur la privation de logement, alors que les Québécois mettent l'accent sur la mobilité à travers le terme "d'itinérants". Quant aux Australiens, ils préfèrent le terme de "*houseless ou dwellingless*" par rapport au terme "*homeless*" jugé trop neutre (S. Springer, 2000)

En France, nous retenons l'idée d'absence de logement et de mobilité pour qualifier le terme "SDF". Cette perspective pourrait convenir pour décrire les jeunes en errance. Mais, on peut parfois "être en errance" et disposer d'un logement. Privilégier l'utilisation de l'acronyme SDF au terme "*homeless*" montre ainsi une spécificité française. Dès lors, l'usage et la signification précises des termes doivent impérativement être rapportés aux réalités de chaque pays.

En France, la catégorie SDF "*a une existence administrative et juridique et a la particularité d'être tributaire d'une accumulation de représentations : les représentations d'aujourd'hui liées à cette frange de la population se nourrissent elles-mêmes de représentations de la pauvreté et de la marginalité appartenant au passé. Il s'agit d'une construction mêlant étroitement une production d'images fortes, d'idées spontanées et des héritages de l'histoire*" (D. Zeneidi-Henry, 2002, p. 17).

1.3.L'expression "jeunes errants"

Définir l'errance n'est pas chose aisée, mais on peut tenter de donner une première définition avant de poursuivre dans cette voie. Selon Louis Moreau de Bellaing et Jacques Guillou (1995, p. 12), "*l'errance s'oppose à la sédentarité. Mais l'errance ne signifie pas toujours sans domicile fixe. Un individu, un groupe, peuvent être des errants, d'une errance plus ou moins continue, en gardant un domicile, c'est-à-dire, en termes administratifs, une résidence principale ou secondaire. L'errance peut se définir en général comme le déplacement indéfini ou provisoire, dans un temps plus ou moins continu, sur un ou plusieurs territoires*".

Au-delà de cette définition, nous pouvons affirmer que les jeunes sans domicile sont "des vagabonds", des "errants". Tout d'abord, le vagabond précise D. Zeneidi-Henry (2002, p. 29) est "*celui qui s'inscrit dans la mobilité donc dans l'errance, tandis que le clochard est supposé ancrer sa marginalité dans la ville et à un endroit fixe. La notion d'errance est complexe et labile, elle est convoquée à tous les débats sociaux pour expliquer mais surtout illustrer des problèmes divers d'exclusion*". Il y a errance, lorsqu'il y a déplacement sans but, sans objet. Ensuite, le terme "errance" désigne au sens large "*la trajectoire chaotique et complexe au sein de laquelle les exclus circuleraient sans objectifs précis, c'est l'action d'errer ça et là*". (Petit Robert) Nous trouvons dans cette

définition une frange de la population des "jeunes sans domicile fixe", cela n'a rien à voir avec la ballade, la flânerie. Au sens figuré, *"l'errance serait l'expression d'un abandon de soi et d'une forme de fuite des problèmes"*.

François Chobeaux (2001) limite l'errance aux jeunes qui revendiquent leur rupture sociale en la présentant non pas comme une souffrance subie mais comme un choix de vie et se déplacent de façon erratique sur l'ensemble du territoire national. Nous aurions donc des errants sans but précis, sans itinéraires construits hormis les passages dans les lieux festivaliers. Cette errance s'interrompt à l'approche de l'automne pour reprendre au printemps. L'hiver, ces jeunes se cantonnent habituellement dans les villes.

Alors... "jeunes SDF ou jeunes en errance ?".

La recherche que nous avons menée auprès de 60 jeunes dans la région Nord Pas-de-Calais, tend à montrer que si les plus jeunes sont plutôt des "errants", les plus âgés de notre échantillon (16-25 ans) sont, à notre sens, des SDF. Néanmoins, tout cela n'est que pure spéculation sociologique, puisque certains jeunes que nous avons interrogés se définissent comme "squatters" ou "travellers". Ceci impose donc une attention particulière aux qualificatifs utilisés. Comme le souligne Gilbert Berlioz (2000) *"les difficultés méthodologiques sont multiples dès lors qu'on essaie de saisir la réalité de l'errance...l'errance est un phénomène à multiples facettes pour lequel une approche traditionnelle par catégorisation des publics n'est pas opératoire"*. Aussi nous allons osciller entre les deux appellations "SDF/errance ou encore jeune en vadrouille". Au-delà de cette appellation, nous insistons sur la complexité de cette notion de l'errance, avec des définitions qui ne sont pas toujours satisfaisantes. Bref comme l'ont souligné les consultants qui ont travaillé avec les mêmes jeunes : *"l'errance n'est pas un état caractéristique des personnes mais un processus de désaffiliation, de désinscription sociale, où dominaient surtout la labilité des publics, la fluctuation des statuts et la rapidité avec laquelle ils s'agençaient ou se transformaient"*.

2. LES JEUNES SDF : DES BIOGRAPHIES VIOLENTEES

2.1. Profils sociologiques des enquêtés

Pour mener à bien cette recherche, nous avons réalisé 60 entretiens semi-directifs avec les jeunes SDF dans la région Nord Pas-de-Calais, puis 27 avec les professionnels (directeur de structure, éducateurs, etc.). Enfin, 10 entretiens ont été effectués avec les personnalités politiques locales.

Pour les jeunes, nous dénombrons 16 entretiens de jeunes filles âgées de 18 ans à 25 ans et 44 entretiens de garçons dans la même tranche d'âge. 42 jeunes sur 60 ont été rencontrés dans la rue et 18 dans les centres d'hébergement. Durant la période de beau temps, nous avons privilégié tout d'abord les jeunes SDF dans la rue, parce qu'ils sont mobiles, l'été étant considéré comme le moment propice pour les rencontrer. Dès l'approche de l'hiver, il est quelquefois difficile de les contacter, sauf à se rendre dans les squats, ce qui n'est pas toujours tâche aisée.

Sur un échantillon de 60 personnes, 17 d'entre elles se décrivent comme squatters. Ces jeunes vivent en groupe avec des chiens et dorment dans des squats. Les autres sont sans domicile et/ou ne le sont plus parce qu'ils vivent désormais dans des structures d'accueil.

L'âge varie de 16 ans (3 personnes) à 25 ans (seulement 3 personnes) avec une dominante de jeunes âgés de 21 ans.

Pour l'essentiel, ils sont issus de milieux sociaux défavorisés. Les parents sont souvent inactifs ou ouvriers. Les mères sont généralement au foyer.

Certains ne connaissent pas la profession de leurs parents et encore moins leur niveau d'étude.

En majorité, ils appartiennent à des familles de 3 enfants souvent recomposées.

Certains ne sont pas forcément des routiers de l'errance puisqu'ils sont dans la rue depuis 2 mois à 1 an et plus pour quelques-uns dont 7 qui y sont depuis 4 ou 5 ans.

Hormis, ceux qui ont été placés très jeunes, pour les autres, l'âge de départ chez les parents est de 19 ans. On peut considérer que l'errance guette surtout les personnes fragilisées par une enfance difficile et une famille peu protectrice, ayant des difficultés à poser les règles. Cette expression "poser les règles" ne renvoie pas automatiquement à une conjonction : "si tu arrêtes l'école, tu es dehors" comme nous l'avons beaucoup vu dans notre enquête, mais elle connote, de manière plus précise, "un savoir réagir" avec clarté et efficacité où il ne doit y avoir ni vainqueur, ni vaincu. Malheureusement au sein de ces

familles, on constate une absence de cadre éducatif et de dialogue entre parents et adolescents. Le rôle de chacun semble parfois inversé et bien souvent père et mère n'exercent plus leur autorité parentale.

1.2. D'une trajectoire "violentée" à la violence de la rue

a. Trajectoire scolaire et professionnelle

Dans l'ensemble, les jeunes interrogés ont une aversion pour l'école; les uns s'ennuient, les autres se "défoulent" sur les professeurs ou sur leurs copains de classe comme le confirment les extraits suivants : *"il y avait des tables et des chaises qui volaient quoi et les tableaux, ils étaient remplis de sang... parce que j'étais très bagarreur", "Ils (ses parents) ont dû me mettre en internat parce que je ne sais pas comment vous expliquer. Les professeurs que j'avais, ils pouvaient plus me tenir parce que j'étais un enfant très très violent et turbulent. Je jetais des chaises à travers la classe. C'est pour ça qu'ils n'ont pas pu me garder. Quand les professeurs se mettaient sur moi, je me mettais en boule. Je m'amusais à les traiter et je crachais dessus. Je tapais sur les profs."* (Rudy, 21 ans)

La plupart ont suivi des CAP ou des BEP. (filiales techniques : restauration, carrosserie, mécanique).

La majorité de ces jeunes évoque une trajectoire d'échec scolaire. Soulignons que plusieurs auteurs s'accordent pour dire que les causes de l'échec scolaire sont de trois ordres (même si certains mettent davantage l'accent sur l'un ou l'autre) : sociologiques, psychologiques, pédagogiques. En effet, le sentiment de sécurité, le degré de stabilité du foyer, les succès et les échecs que le jeune a déjà connus, les motivations sont quelques-uns des facteurs à prendre en considération. Les relations entre les professeurs et les élèves, les procédures d'examen peuvent expliquer les raisons d'un échec scolaire.

P. Bourdieu et J-C Passeron en publiant les *héritiers* (1964) et *La reproduction* (1970) ont montré que l'école reproduisait les inégalités sociales à travers des méthodes et des contenus d'enseignement qui privilégient implicitement une forme de culture propre aux classes dominantes. Il y aurait donc une "une complicité cultivée" entre les enseignants et les élèves des milieux culturellement favorisés. Or si l'on analyse la trajectoire scolaire des familles des jeunes en errance, on s'aperçoit que très peu d'entre elles ont poursuivi des études longues.

A. Barrère (2002) montre par exemple que la difficulté majeure des élèves dont les familles ne disposent pas de capital culturel élevé est de comprendre ce que les professeurs attendent vraiment d'eux. Dans la même optique, E. Bautier, B. Charlot et J-Y Rochex (1992) ont remarqué que les élèves qui réussissent à

l'école sont ceux qui donnent du sens au savoir scolaire, c'est-à-dire qui trouvent du plaisir dans le travail intellectuel sans en attendre des résultats concrets à court terme. Or ce type de rapport au savoir et à la culture est plus rare dans les milieux populaires où la confrontation aux problèmes matériels conduit à privilégier les connaissances utilitaires.

Sur le plan sociologique, comme l'illustre le discours ci-dessous, les contraintes imposées par les conditions géographiques, sociales, culturelles et économiques sont autant de facteurs qui influencent la réussite scolaire des adolescents : *"ça ne me plaisait pas tout court. J'avais des difficultés, ça ne me disait rien d'aller à l'école, je traînais la nuit, je faisais des conneries... l'école, ça ne me plaisait pas, j'ai arrêté car il me fallait de l'argent, pour moi être indépendant, je ne pouvais plus demander de l'argent à ma mère, je fumais. Il fallait bien ... même pour manger, c'était pas toujours facile, car ma mère en fait elle est fichée Banque de France, elle gagne bien sa vie car elle est éducatrice mais elle perd tout dans les dettes. Je faisais des petits boulots au black."* (Rudy, 21 ans)

Nous avons rencontré 47 jeunes sur 60 qui ont redoublé des classes, ce qui représente une proportion importante à notre sens d'autant plus que les redoublements se sont faits en classe primaire (27). Or, nous savons l'importance que revêtent les premières années de scolarité pour un enfant. Toutefois, nous avons interrogé quelques jeunes qui ont un capital scolaire appréciable et qui ont de bons souvenirs de leur passage à l'école. 12 sur 60 ont un niveau scolaire allant du Baccalauréat au BTS.

Nous avons également voulu savoir si ces jeunes ont été orientés vers des sections qui ne faisaient pas l'objet de leur préférence. 21 sur 60 disent avoir subi des choix imposés vers d'autres filières que celles qu'ils avaient initialement souhaitées. Ainsi le poids de la structure familiale mais aussi de l'environnement scolaire serait prégnant dans leur destin scolaire.

Bref, "les petits boulots" en job d'été, l'intérim, les stages, le travail "au noir" sont le quotidien de ces jeunes. Il est vrai qu'une fois en hébergement durable, ils bénéficient plus généralement d'un suivi professionnel personnalisé. Avant la rue, certains alternaient en permanence de courtes périodes de travail avec des périodes souvent plus longues de "non-travail". La rue les a souvent fait basculer dans une situation d'inactivité forcée. Les emplois précaires, de courtes durées reflètent leurs vies, leurs façons de voir leur avenir, très généralement sur du court terme. Les raisons de la perte d'emploi sont nombreuses. Au-delà des rapports qu'ils avaient avec leurs employeurs et leurs collègues, rapports qui semblent plutôt bons, on peut souligner l'instabilité des jeunes eux-mêmes. Ainsi, la difficulté à se concentrer sur une tâche et à supporter les contraintes d'une vie professionnelle, fréquemment rencontrée dans les entretiens, en témoigne. En effet, l'insertion professionnelle de ces

jeunes semble difficile au regard de nos analyses. Cela est confirmé par les données de l'observatoire sociologique du changement qui montre qu'une large majorité de fils d'employés et d'ouvriers qui, dès l'enfance, ont cumulé des difficultés (graves problèmes d'argent à la maison, ennuis de santé et parfois alcoolisme des parents...) ont une trajectoire "d'adulte accidenté." Ainsi, 40 % des SDF interrogés dans leur recherche n'ont aucun diplôme. Ce rapport précise que chaque année, 60 000 jeunes sortent du système éducatif sans qualification, synonyme évidemment des difficultés d'accès à un emploi stable. Une autre étude de l'INSEE (1999), montre qu'un peu plus de 1% des 15-24 ans ayant fini leurs études ne vivaient ni chez leurs parents, ni en couple, ni avec d'autres et ne touchaient aucune ressource : ni salaire, ni indemnité de chômage. Au total, 80 000 jeunes de 15 à 29 ans se trouvaient d'après cette enquête dans une situation d'isolement et d'absence de ressources. Ces données corroborent parfaitement les résultats de notre recherche.

b. Des rapports violents avec la famille

Avant de vivre cette période d'errance, nombre d'entre eux appartenaient à une famille monoparentale. Plus de 15 jeunes sur 60 ne connaissent pas un de leurs parents. Or nous savons que les parents représentent un repère dans la construction identitaire d'un adolescent.

Depuis qu'ils sont à la rue, la plupart d'entre eux ne voit plus ou très peu leurs parents. Le réseau familial est limité. Le réseau de sociabilité est composé de copains de galère puisque les relations avec les anciens copains sont en général coupées depuis longtemps. Par contre comme l'a souligné une jeune SDF, *"il se peut que nous ayons un petit frère, une petite sœur de zone, les gens avec qui on a commencé au début et tout. On se crée une famille, tu vois virtuelle, j'ai un type qui se dit mon petit frère de zone"* (Catherine, 23 ans).

Les relations avec les copains de rue sont néanmoins investies avec méfiance. La solidarité se limite à quelques copains souvent deux, voire trois. Le seul point commun de ces jeunes est leur révolte "contre les bourgeois" qui ne leur adressent même pas un sourire lorsqu'ils pratiquent la mendicité.

Parmi les jeunes personnes interrogées, 34 sur 60 ont connu un placement dans une institution éducative et 19 parlent de violence physique et de maltraitance. Si on ajoute les problèmes liés à l'alcoolisme et à la violence dans la famille, ce sont 46 jeunes qui se trouvent dans cette situation. Prenons pour exemple Guillaume, 19 ans qui a été placé très jeune dans des foyers. Issu d'une famille où père et mère étaient alcooliques, il était devenu le souffre-douleur de sa famille. Depuis, il erre de foyers en foyers. *"Ils m'ont choisi moi. Je suis le seul garçon, j'étais leur souffre-douleur quand ça n'allait pas je me*

prenais les coups, des raclées, des coups de poings. Quand je suis rentré dans le premier foyer, j'avais 12 ans parce que j'avais été battu par mes parents surtout ma mère et puis mon père, les deux sans pitié. Des fois, je revenais à mon domicile et ça a recommencé. Quand ils voulaient se défouler, c'était sur moi qu'ils se défoulaient."

Certains ont vécu dès l'enfance un rejet, puis une succession de ruptures où toute tentative d'accrocher l'autre s'est avérée décevante. Comme le souligne Jacques Trémintin (1999) : *"l'errance ne menace pas dans les mêmes proportions tout un chacun. Ce qui joue beaucoup ce sont les fragilités de certaines personnalités qui s'exposent bien plus que d'autres à cette dérive."* Il ajoute : *"cela commence par un éclatement familial, un traumatisme, une rupture. A partir d'un tel événement, on assiste à une succession de décrochages progressifs : désinvestissement scolaire, prise de produits psychotropes. Les difficultés apparues dès la petite enfance se traduisent par une impulsivité et une faible tolérance à la frustration, qu'aucun cadre ne vient contenir. Ceux-ci sont le plus souvent errants dans leur tête avant de l'être dans leur vie"*.

Bref, les rapports avec les familles ne sont pas bons et posent problèmes. L'une des difficultés principales semble tenir au fait que ces liens familiaux distendus sont laissés en l'état. La recherche a montré que les établissements d'accueil travaillaient peu avec les familles, or certains jeunes sont des "néo errants", et leurs liens familiaux sont encore "tièdes" et ne demandent qu'à être réchauffés. Pour certaines structures, la mission étant l'accueil d'urgence, le travail avec la famille n'est jamais une priorité. Au lieu de favoriser et de tenter de maintenir les liens familiaux, les travailleurs sociaux contribuent à leurs destructions et participent implicitement à la consolidation des trajectoires d'errance des jeunes accueillis.

c. Processus conduisant à l'errance

A travers ces entretiens, nous découvrons, sans grande surprise, que l'origine des trajectoires d'errance est fortement liée aux conditions de vie antérieures de la famille du jeune ainsi qu'aux diverses difficultés que ce dernier rencontre dans sa vie personnelle.

▪ **Des difficultés liées aux conditions de vie dans la famille d'origine à l'errance des jeunes**

• **Divorce, recomposition familiale et absence de cadre éducatif**

La recomposition familiale suite à un divorce des parents ou à un abandon familial a été préjudiciable pour certains et beaucoup d'entre eux évoquent dans leurs discours une absence de cadre éducatif.

"Ma mère, elle est jeune dans sa tête. C'est toujours le fils du cordonnier le plus mal chaussé, (sa mère est éducatrice), ma mère, c'est plutôt amical, ma mère, elle ne s'est pas trop occupée de moi, elle a préféré son travail, elle a eu des copains. Depuis l'âge de 11 ans, je me démerde un peu tout seul. Même pour manger, c'était pas toujours facile, car ma mère en fait elle est fichée Banque de France, elle gagne bien sa vie car elle éducatrice mais elle perd tout dans les dettes, je faisais des petits boulots au black, (...) j'ai manqué d'affection et d'un cadre, si du départ, on te dit : t'es puni, après t'apprends à fermer "ta couanne", quand t'es jamais puni ou qu'on t'as laissé faire toujours ce que tu voulais, tu t'en tapes, tu sors quand même. A 11 ans, je fumais la clope chez moi. Ma mère, combien de fois elle a retrouvé des barres de shit, elle gueulait 5 minutes. Au début, je me faisais remarquer par rapport à la drogue pour qu'elle s'intéresse à moi. Sinon, elle ne s'intéressait pas à moi".

• **Conflits familiaux**

Certaines familles ne supportent pas le chômage, ou l'instabilité professionnelle de leur enfant ce qui entraîne des conflits permanents. Comme l'affirme J. Guillou (2004) : *"il existe beaucoup de familles où le jeune doit quitter le domicile à sa majorité, voire avant, pour soulager ses parents eux-mêmes en déshérence."*

Frédéric, 21 ans nous relate la situation suivante : *"C'est mon père qui m'a foutu dehors au mois de janvier (2004) parce que j'avais fini ma mission mi janvier et y'avait plus de boulot. Tous les matins, je me levais, j'allais faire les boîtes d'intérim et y'avait rien. Mon père en a eu marre et m'a foutu dehors."*

• **Placement dans les institutions éducatives**

Plus de la moitié des jeunes interrogés (34 sur 60) ont été placés. C'est le cas de Frédéric, placé en famille d'accueil à l'âge de 4 ans : *"J'ai eu des coups, tu veux voir mon dos, mon ventre ? C'est ça qui fait que le*

juge m'a placé en foyer. Ma mère est malheureuse, car je ne suis pas là, elle sait que je suis à la rue et ce que j'ai subi avec lui, c'est elle d'ailleurs qui a demandé qu'il aille en prison. Il a eu 4 mois de prison. Ma mère n'a jamais commis de violence contre moi, elle me mettait des claques, mais c'est tout. Mais pas comme mon beau père me faisait : avec des coups de balai, enfin pleins de trucs. Ma mère quand elle le voyait, elle s'en prenait plein également. Il ne l'a pas fait que sur moi, un peu sur ma mère, sur mon petit frère, mais plus sur moi. C'est un alcoolique fini".

- **Manque d'affection/maltraitance**

De nombreux jeunes ont été rejetés par leurs parents et ont subi des violences physiques et sexuelles. *"J'ai été retiré pour violences sexuelles, mon père buvait et quand il buvait, il donnait des coups, ça partait et puis d'autres choses. Je me faisais frapper par mon père."*
(Laura, 16ans)

- **Lourds problèmes de santé/décès des parents**

A la mort de son père, Jessica s'est sentie délaissée par sa famille et notamment par sa mère qu'elle jugeait trop proche de sa sœur handicapée.

"Après la mort de mon père, il avait 39 ans, je suis tombée dans la dépression, j'ai fait des tentatives de suicide donc après je m'engueule avec ma mère. Je m'engueulais avec ma sœur parce qu'elle est handicapée. Moi, je n'acceptais pas ça du tout. Ma mère ne s'occupait pas de moi, j'étais délaissée en fait. J'étais trop sur le côté."

- **Alcoolisme parental**

De nombreux jeunes nous ont précisé qu'un de leur parent, voire les deux avaient un problème d'alcoolisme (20 jeunes sur 60) entraînant diverses conséquences au quotidien : maltraitance, violence conjugale, absence de cadre éducatif etc.

"Mon père tapait sur ma mère et des fois mes frères et mon père se battaient. Tu vois ce que je veux dire. Ma mère c'est une saoule, elle boit de 8 heures du matin à 22 heures. Elle est toujours bourrée. Mon père lui aussi ça dépend. Alors plus ils boivent et plus ça cogne."
(Frédéric, 19 ans)

▪ Difficultés rencontrées par les jeunes au quotidien

• Séparation conjugale /divorce/ruptures amoureuses

Christian s'est retrouvé dans la rue, suite à la séparation avec son ex-amie et très rapidement il n'avait plus la possibilité de continuer son travail, puisqu'il n'avait plus de logement. N'ayant pas de famille proche, il ne pouvait pas solliciter un soutien familial. *"J'étais obligé de partir ; c'était parce que j'ai eu des problèmes avec ma femme, j'étais contraint de partir. Je me suis retrouvé à la rue."*

Cette situation et ces propos montrent bien que l'entrée dans l'univers de la marginalité peut être rapide.

• Conflits familiaux permanents

C'est le cas par exemple de Nicolas, qui a toujours vécu seul avec sa mère dont il était très proche. Cette relation ne leur a jamais posé de difficultés particulières jusqu'au jour où il a annoncé à sa mère que sa copine était enceinte, celle-ci ne l'a pas accepté et l'a rejeté. Ce jeune homme a été recueilli par sa grand mère avant d'intégrer un foyer d'hébergement.

• Echec scolaire

Pour d'autres, l'abandon de la scolarité et le comportement en classe ont eu parfois pour conséquence la rue, les parents n'acceptant pas en grande majorité l'arrêt des études.

"Mon père m'a mis à la rue il y a deux ans parce que j'aimais pas l'école. Vous voyez."

En fait, quand j'ai eu 16 ans, je ne voulais plus y aller parce que je n'étais pas assez intelligent pour y aller donc j'ai décidé du jour au lendemain de m'arrêter. En plus, j'avais été plusieurs fois renvoyé de mon bahut. Mes parents étaient toujours appelés à l'école alors un jour, ils m'ont dit "si tu ne te tiens pas à carreaux et que tu fous encore le bordel, on te fout dehors". Et pis...euh j'ai continué à faire le con en classe et j'ai été viré du bahut." (Pascal, 24 ans)

• Chômage

Après avoir été licencié de son entreprise, Stéphane, 22 ans n'avait plus les moyens de payer son loyer. Il avait également de nombreuses

dettes. Afin de ne pas s'enfermer dans une spirale de l'endettement, il a préféré vivre dans la rue.

"J'ai pas eu le choix. Mon contrat s'est terminé. Je n'avais plus de salaire, plus rien. Plutôt que d'avoir des dettes en plus, j'ai décidé de rendre mon appart et je me suis retrouvé à la rue comme un clochard."

- **Dépendance à une ou plusieurs substances**

La prise d'une ou plusieurs substances a souvent eu pour conséquence la rue, puisque les parents de ces jeunes leur ont bien souvent demandé de choisir entre la drogue /l'alcool et la possibilité de rester à leur domicile familial. Les jeunes, souvent par impulsivité, ont préféré quitter la maison familiale.

"Comme ils ont appris que je fumais le joint donc ça ne leur a pas plu. Ils m'ont demandé d'arrêter. J'ai refusé parce que pour moi fumer le joint, c'était un plaisir. Alors ils m'ont dit : "soit t'arrêtes ou soit tu prends la porte eh ben moi, j'ai décidé de prendre la porte." (Virgile, 23 ans)

- **Problèmes d'ordre psychiatrique**

Rudy, 21 ans s'est retrouvé à la rue suite à de nombreuses disputes avec son père. Sa famille n'a pas souhaité qu'il reste auprès d'eux puisque ses problèmes psychiatriques l'ont amené à être violent envers ses proches. *"Il y a des moments on s'engueulait et on allait jusqu'à se battre. Je fais de la dépression et quand je suis en crise, je peux devenir très dangereux. Je me disputais très souvent avec mes parents. En fait, je fais de l'angoisse par rapport à mon père. J'ai l'angoisse qui monte et qui me fait pleurer. Je l'envoie balader et des moments, ça frappe. J'ai été me faire soigner à Armentières à l'hôpital psychiatrique. J'y suis allé deux fois à Armentières quand ça n'allait pas."*

- **Fugue**

Mickaël (23 ans) ne supportait plus d'être maltraité par son père. Il a décidé de fuguer à plusieurs reprises : *"J'étais déjà placé pour coups et blessures parce que mon père me battait de deux ans à l'âge de sept ans. J'faisais déjà au moins huit fugues par semaine à force de... comme j'en avais marre de me faire taper le seul moyen que je faisais c'était de fuguer. Alors au bout d'un moment, ils m'ont mis au foyer jusqu'à mes dix-huit ans."*

Ces diverses trajectoires montrent comme l'a affirmé Jean-François Lae (2002) que généralement, ce n'est pas la rupture franche et brutale qui est à l'origine de la précarisation. Ainsi, les SDF ne sont pas "*de purs exclus jetés au sol violemment*". Il s'agit d'"*un processus beaucoup plus doux, plus lent, fait d'affection parfois*". Le démembrement se constitue en douceur au rythme de l'usure des liens. Selon notre auteur, avant la rue, il existe un grouillement de positions marginales, "*une itinérance*" entre les familles d'hébergement (chez la sœur, la mère, l'amie), les pairs, les logements provisoires. La solidarité familiale est sans cesse menacée. Au terme d'une accumulation de fautes, de pardons et de récidives, l'éloignement apparaît comme une réponse. Les ruptures originelles ou inaugurales occasionnant une entrée subite dans l'isolement total, sont plutôt rares, au contraire, il existe "*des mouvements d'éclipse, de va et vient, d'aller et retour entre la famille (...). C'est au travers d'un démembrement familial rampant que se constitue le plus souvent une vie d'errant.*"

2.3. La violence de la rue

Passés les premiers moments d'errance, les jeunes prennent conscience de la réalité du monde de la rue. Comme le note J. Guillou (2004) : "*le nouveau venu apprend les premiers usages à ses dépens, on le dépouille, on lui vole ses chaussures. Mais se faire tabasser, c'est aussi un moyen d'entrer en contact avec un groupe*". Ces propos montrent combien il est difficile de survivre dans l'univers hostile de la "zone".

Lors des entretiens, les jeunes SDF nous ont aussi fait part des difficultés suivantes :

▪ Difficultés à satisfaire les besoins primaires

Les jeunes ne disposant que de très faibles revenus, ne peuvent satisfaire leurs besoins primaires. Ceux vivant à la rue, contrairement à ceux placés dans des foyers, ne peuvent manger à leur faim ce qui entraîne des problèmes de dénutrition et de malnutrition.

"Je vois, des fois, je trouve des trucs dans les poubelles. Je demande aux gens dans la rue des pièces pour me nourrir." (Michel, 18 ans)

Les personnes interrogées nous ont dit être confrontées à une autre difficulté : l'absence d'hygiène. Ils ne peuvent se laver quand ils le désirent encore moins nettoyer leur linge.

Certains jeunes déploient une énergie considérable pour se maintenir propre. Activité facilitée pour ceux qui ont un hébergement, tâche ardue pour les jeunes errants pour qui la moindre activité d'hygiène peut prendre plusieurs heures.

Les jeunes déplorent quelques fois l'absence de propreté dans les foyers : *"Non, j'ai pas envie d'y aller. Moi, j'ai attrapé des poux en allant dormir au 115 et je ne veux plus y aller, c'est terminé."* (Christian 25 ans)

- **Problèmes matériels**

Les jeunes rencontrent essentiellement des problèmes de logement. Faute de places dans les foyers, ils dorment dans la rue ou dans des squats. Pour les jeunes dans la rue, l'objectif quotidien reste le même : trouver des solutions d'urgence pour ne pas dormir dehors le soir.

"J'ai dormi au square là-bas où y a la boucherie près de la petite place. Il y a des bancs et tout. J'avais une couverture. Putain quand t'es l'hiver dehors, t'as trop froid. En plus là-bas il y avait des drôles de lascars complètement bourrés des vieux....t'imagines. Ils étaient malades et tout j'avais peur qu'ils me zigouillent." (Maxime 20 ans)

- **Problèmes financiers**

Les jeunes souffrent de leur quasi absence de revenu : *"Il y a des moments on a que des tickets service pour aller acheter à manger dans certains magasins. On a que 3,6 euros pour aller chercher à manger."* (Franck, 24 ans)

- **Problèmes de santé**

Beaucoup de jeunes ont déclaré avoir des problèmes de santé et des difficultés pour se faire soigner. Le manque de sommeil, la malnutrition, la dénutrition, l'absence d'hygiène, la poly toxicomanie sont autant de facteurs qui fragilisent la personne dans la rue, avec pour conséquence une dégradation de la santé (tuberculose, pathologies respiratoires, lésions cutanées, mycoses, maladies sexuellement transmissibles etc.).

- **Problèmes de violence, de drogue**

Les jeunes qu'ils soient dans la rue ou dans les foyers sont confrontés aux problèmes de violence et de drogue. Un jeune isolé est à la merci de tous les dangers (rackets, embrigadements par de grands délinquants).

"Dans les foyers, y' a pleins de bagarre, c'est pas vivable, c'est encore mieux de dormir là par terre." (Nicolas, 18 ans)

"Dans la rue, il faut faire gaffe, des fois, si la personne en face de toi est un peu éméchée parce qu'elle a trop bu ou qu'elle a trop sniffé, tu peux facilement te prendre un coup de couteau." (Pierre, 23 ans)

"Ben, là avec ma femme, en ce moment ; ça va plus du tout, tu vois on dort à la rue, sur le macadam, faudrait peut être faire quelque chose, tu vois, y'a des vols de voitures, des cambriolages, on vole des sacs, des bijoux, ben, c'est normal, déjà les gens y comprennent même pas pourquoi on est à la rue, ils nous donnent pas de sous, ils s'en foutent. Eux, ils ont à manger, ils ont une maison, ils ont tout." (Brian, 23 ans)

- **La pratique de la mendicité**

Ceux qui sont dans la rue tirent leurs ressources de "la manche" ou du vol. D'autres jeunes perçoivent parallèlement le RMI et consomment cet argent en quelques jours par l'achat de portables, de cigarettes, de vêtements, de drogues etc.... Cela montre à quel point il est primordial pour ces jeunes de se conformer à ce qu'ils perçoivent des habitus de leur classe d'âge et, par ce biais, d'échapper pour un temps au monde de la rue. "Rompre avec le quotidien, avec une routine de privations et d'inquiétudes est parfois une nécessité"(V. Stettinger, 2003). Les responsables de structure vont dans ce sens puisqu'ils déplorent la mauvaise gestion de leurs aides financières ou de leurs revenus.

Mendier sur la voie publique nécessite à la fois beaucoup de courage et un certain savoir-faire car le SDF s'expose publiquement au regard des autres et au risque d'opprobre et de rejet social.

"Je fais la manche parce que là c'est pour nourrir Brice (le chien) l'emmener chez le veto (vétérinaire), mais euh je fait un blocage du fait de faire la manche. Finalement, c'est un peu comme le milieu de la prostitution. Il faut faire gaffe aussi surtout quand on est tous sous drogue et machin. On peut être super violents par la parole avec les gens, surtout à la fin de la journée parce que les regards de mépris ça nous énerve." (Catherine, 23 ans).

D'ailleurs, certains travaux décrivent les sentiments d'humiliation que les SDF doivent surmonter non seulement la première fois mais aussi pour continuer à exercer cette activité, au demeurant pas toujours lucrative.

Selon P. Pichon, la mendicité exige la maîtrise d'un ensemble de discours et d'attitudes. Le SDF doit : "maîtriser un ensemble de discours, de pratiques, d'attitudes, de postures, d'horaires, de lieux, ce qui nécessite de véritables compétences" (J. Damon, 1998, p. 59) ou

comme le dit S. Paugam (1991), la mendicité : "*nécessite un apprentissage de techniques particulières et d'organisation rationnelle dans la marginalité.*"

Son enjeu est double : elle doit bien sûr, rapporter un peu d'argent mais elle est aussi le support d'une relation sociale, d'un échange. Cette pratique fait partie de leur éventail de stratégies pour pouvoir survivre dans ce contexte difficile. Parmi leurs différents moyens de subsistance, on peut mettre en opposition les jeunes à la rue faisant la manche car cela leur procure leur unique ressource ou améliore le RMI et les jeunes actuellement en foyer bénéficiant d'allocations chômage, de formations rémunérées, voire d'un emploi. Le 1^{er} groupe se situe dans la misère puisqu'il existe une dépendance à autrui pour pouvoir survivre. Le 2^{ème} groupe se situe pour certains dans la pauvreté mais ils peuvent profiter de dispositifs de formation, d'insertion établis par les pouvoirs publics. Le 1^{er} groupe ne rentre généralement dans aucun dispositif d'insertion sur du long terme sauf pour les bénéficiaires du RMI.

2.4. Les jeunes SDF face à la "violence institutionnelle"

Evaluation des dispositifs de prise en charge

Le monde associatif est très actif dans le domaine des jeunes en errance. On peut dire que les pouvoirs publics et le mouvement associatif offrent tout de même une panoplie de solutions de "dépannage" qui évoluent dans le sens de la dignité des personnes. Malheureusement les bonnes volontés s'épuisent parce qu'il manque une organisation cohérente des dispositifs, amenant de fait un problème grave, qui consiste à tourner en rond. Derrière l'errance des jeunes, il y a manifestement l'errance institutionnelle telle que nous l'avons rencontré sur le terrain de la recherche.

Quelle analyse critique des dispositifs d'accompagnement ?

Pour reprendre l'idée d'Alexandre Vexliard (1957), on peut dire que les jeunes connaissent d'une façon générale les systèmes d'interventions caritatives, d'assistantat et d'accompagnement social, ils les utilisent comme des moyens et des lieux qui peuvent dispenser des solutions matérielles ponctuelles et rapides. (Centre d'accueil d'urgence, 115, centre d'accueil de jour...). Ces lieux sont plus considérés comme des "SAS de transition vers la continuité de l'errance", qui ne participent pas au processus d'insertion mais stoppent pour une nuit l'hémorragie de l'errance pour reprendre le lendemain. Ce qui n'est pas le cas des structures d'hébergement à long terme (centre d'hébergement et de

réinsertion sociale, foyers...) s'inscrivant dans une logique de reconstruction identitaire.

Mis à part quelques aides ponctuelles (Fonds d'aide aux jeunes, Fonds de solidarité logement, contrat jeune majeur...), les dispositifs d'aides sont limités.

"C'est pas trop mal, y'à la mission locale qui aide à faire des FAJ qui trouve aussi des CES, des BEP et des CAP à passer, c'est pas mal aussi. Mais je trouve qu'il n'y a pas beaucoup de choix dans leur proposition de BEP et CAP. Moi, j'ai pas trouvé ce que je voulais en mission locale". (Frédéric, 21 ans)

Certains jeunes n'utilisent pas les structures que la société met à leur disposition car ils estiment ne pas faire partie du public ciblé et refusent la solution connotée "SDF".

En tant qu'individu, ils souhaitent se distinguer des autres SDF. En effet, entrer dans ces structures, c'est endosser une identité sociale stigmatisante. Ainsi, le rapport aux réseaux d'aide et d'assistance est particulièrement ambigu, les services proposés peuvent être à la fois utilisés, rejetés et contestés par une même personne.

Les SDF utilisent ces structures pour constituer leurs propres réseaux individualisés de survie. Nous n'avons pas vu de jeunes dépendants face aux circuits d'assistance mais plutôt des jeunes susceptibles de s'organiser et d'exploiter parfois au mieux l'aide caritative.

Les structures d'hébergements ne semblent pas tout à fait adaptées à leurs besoins, la grande majorité des structures n'accepte pas les animaux, or, beaucoup de jeunes détiennent un chien, outre, la compagnie que l'animal peut apporter, il faut aussi prendre en compte la dimension protectrice que leur présence peut représenter. Leur grand attachement à leur animal fait que le jeune passe très souvent toutes ses nuits dehors.

De plus, peu de foyers acceptent les couples. Or, sauf en cas de grand froid, le couple préfère généralement dormir ensemble dans la rue que séparément dans un foyer.

Les jeunes qui côtoient les structures d'hébergement vivent dans une promiscuité physique avec les contraintes de la vie en collectivité (manque d'hygiène, d'intimité) qu'ils n'arrivent pas à intégrer. Parallèlement, ils éprouvent des difficultés psychologiques considérables et freinent le système d'assistance ou de soins qui peut leur apparaître culturellement lointain et menaçant. Certains n'ont pas de demandes particulières. Cela ne signifie pas forcément absence de besoins. Ils vivent dans un relatif confort qu'ils n'avaient pas lorsqu'ils se trouvaient à la rue. On ressent de leur part une attitude de mise à

l'écart face aux personnes en situation de détresse sociale, avec des propos parfois surprenants, tels que : "*c'est parce qu'ils le veulent bien, si tu veux t'en sortir, on t'aide...*".

Les rapports des jeunes aux institutions sont souvent complexes et se traduisent parfois par la fuite, le rejet voire l'agressivité et la violence : "*Parfois on reçoit des menaces : "Je t'attends dehors, je vais te trancher la gorge, je vais brûler ta maison"*" (un Directeur de structure) En effet, la fréquentation des services peut également renvoyer à une forme d'humiliation et par conséquent elle peut être éprouvante pour le jeune. L'échec d'une demande, un mauvais contact peut être également la cause d'un non-retour vers les institutions.

Ceux qui intègrent une formation se sentent souvent disqualifiés et ont la sensation que cette dernière n'aboutit pas. Les jeunes ne supportent plus les formations qui leur sont proposées (cuisine, restauration, mécanique). Ils savent pertinemment qu'avant d'arriver à leur objectif, ils doivent entreprendre différents métiers ou différentes formations qui ne les intéressent pas toujours. Ils se disent découragés par la conjoncture économique et notamment par l'obtention de contrat de travail précaire (CDD) et par un salaire ne correspondant pas à leur aspiration. Les autres n'ont pas de projet. "*Les jeunes n'ont pas de projet, on les envoie en stage très vite, courts parfois mal payés. Ils sont découragés parce que des fois, ils pensent qu'ils vont être embauchés dans l'entreprise.*" (Un Directeur de structure)

De plus, les aides attribuées aux jeunes sont limitées dans le temps, ce qui ne leur permet pas de se stabiliser. La difficulté globale repose sur le fait que les travailleurs sociaux ne disposent pas de moyens nécessaires à l'instant où ils en ont besoin. Les responsables nous disent parfois avoir honte de ne rien avoir à proposer à un jeune qui vient demander un service et qu'ils n'arrivent pas à satisfaire : "*Le plus difficile est lorsqu'on n'a rien à proposer... à la limite c'est déshumanisant pour l'autre personne. Le fait de ne pas pouvoir lui apporter une réponse décrédibilise notre action.*" (Un Directeur de service)
"*Les structures n'ont plus de fonds pour recevoir convenablement les jeunes qui sont dehors. Le gamin quand on ne lui apporte pas de solutions, il nous dit : "je vais voler". C'est un peu dur. C'est pire quand il nous dit qu'il va se suicider.*" (Un responsable de structure)

Aussi les jeunes sont souvent "ballottés" d'un foyer à l'autre et ont souvent de multiples référents. Les professionnels n'ont aucune trace de leur parcours "d'errant" ce qui rend difficile l'évaluation des compétences acquises par le jeune dans son cursus antérieur.

Cette méconnaissance du parcours social et professionnel entraîne des difficultés dans la gestion des dossiers. D'ailleurs, les directeurs de structure soulignent le manque de coordination entre tous les dispositifs.

"Je ne vais pas faire de la psychologie, mais beaucoup sont encore en petite construction, pas très bien construits, ils vont arriver à l'âge de 18 ans adulte dehors. Le jeune va découvrir la rue ; la difficulté c'est qu'il va être baladé, il va avoir 10 référents." (Un Directeur de structure)

"Il manque un lieu entre pouvoirs publics, institution, jeunes. Le lien ne se fait pas. Tout est saucissonné. Nous n'avons pas de vision de la trajectoire du jeune. Toutes les structures dans lesquelles le jeune est passé, ne sont pas visibles. A chaque fois, les travailleurs sociaux doivent recommencer le travail." (Un Directeur de structure)

Au-delà de leur situation d'errance, de nombreux jeunes ont des problèmes de délinquance et de justice qui les enferment dans un cycle infernal.

"Les jeunes dans la rue, on ne peut pas deviner qu'ils sont dans la rue parce qu'ils sont clean et donc il sont obligés de vendre ou d'acheter ou de voler des vêtements, de dealer donc la rue des jeunes est beaucoup liée à la délinquance." (Un responsable de structure)

A cela viennent s'ajouter les conduites addictives (polytoxicomanie, alcool) et les troubles psychiques et psychiatriques engendrant de la violence envers les travailleurs sociaux.

"Il y a des psychotiques. Ils sont normaux et tout à coup ils pètent un plomb. C'est ce que les psychologues appellent un coup de tonnerre dans un ciel serein. On ne comprend pas."

Une fois, le jeune a sorti un clou de 10 cm et il a donné 12 coups au visage d'un éducateur. Il y avait du sang partout. Cet éducateur a démissionné." (Un Directeur de structure)

"Quand un mec qui a des troubles psychiatriques du comportement pète un plomb. Que fait-on ? Nous n'arrivons pas à les gérer. Les jeunes en plus sont sous l'emprise de drogue ou d'alcool, imaginez ça fait du carnage." (Un Directeur de structure)

La majorité des professionnels évoque l'augmentation flagrante des jeunes sous l'emprise de drogue ce qui les conduit une nouvelle fois à la violence : *"On ne peut pas mesurer la toxicomanie mais on peut en mesurer ses conséquences. Nous nous trouvons confrontés en permanence aux violences sur soi et sur les autres. Ces jeunes sont en détresse, en isolement, en rupture familiale, ils n'ont pas accès au logement, ils n'ont aucun horizon. Horizon 0. Ils n'ont aucune raison d'écouter ce qu'on leur demande."* (Un Directeur de structure)

D'ailleurs, certaines structures n'hésitent pas à anticiper la violence. Comme le souligne ce directeur : *"il y a des jeunes qui ont frappé le directeur. Quand je sais ce qu'un jeune a fait ailleurs, je le convoque et je lui dis que les éducateurs sont en mesure de lui répondre physiquement. Moi, je porte plainte systématiquement. Je lui dis que "la violence ne me fait pas peur" et dans ces cas là, le jeune est assez surpris. Dans mon équipe, on a des gens qui font 130 kg parfois je leur dis : "Est-ce que vous vous sentez capables même si ça dégénère sur le plan physique ?"*

Une grande majorité de jeunes SDF déplore les situations de détresse et de violence dans les foyers. Quand un jeune arrive pour la première fois dans une structure, il peut être amené à côtoyer des personnes en grande marginalité et en grande détresse psychologique et tomber directement dans ce processus. Le racket, la violence le guettent alors. *"Malheureusement beaucoup font preuve de violence, mais quand un jeune exprime son mal-être par la violence, qu'il hurle, qu'il tape sur un mur, ça va, on peut discuter, on peut le calmer. Malheureusement ce qui arrive, c'est qu'il y en a qui frappe sur les travailleurs sociaux, qui frappe sur les autres. Et là des sanctions sont prises."* (un Directeur de structure)

A travers ces exemples, nous constatons que les raisons de la violence des jeunes sont très variées. En outre, les travailleurs sociaux se trouvent contraints de mettre en œuvre des réponses paradoxales consistant plus à organiser la gestion de la pauvreté et de l'exclusion : *"on organise des réponses et on gère cette pauvreté pour qu'elle ne fasse pas trop de bruits...toutes les associations sont dedans"*. (Un Directeur de structure)

Ainsi le manque de partenariat conduit à une triple errance, renvoyant pratiquement "à un jeu de somme nulle" dans l'accompagnement des jeunes. En effet, après l'errance du jeune dans la cité, arrive l'errance institutionnelle, où souvent il n'y a plus d'issue. En premier lieu cette triple errance, est produit par ce partenariat de circonstance, sans consistance, suivi d'un manque de moyens assez criant dénoncé par les professionnels, et des modalités de prise en charge qui ne prennent pas toujours en compte la trajectoire des jeunes. Les informations sur les jeunes ne se partagent pas toujours. Si les jeunes tournent en rond, ils font également tourner en rond les institutions et les mêmes institutions font également tourner en rond les jeunes parce que les solutions de dépannage proposées, ne sont pas faites pour construire durablement la personne mais simplement pour lui rappeler un "temps" qu'il est aussi un être humain avant de redevenir un SDF.

On trouve donc un partenariat assez limité en fonction du réseau personnel des professionnels. Un partenariat de "feeling", et non institué qui s'inscrit dans le

parcours des jeunes notamment par rapport à une orientation à la mission locale, ou pour des soins, mais pas pour se poser et discuter des dossiers des jeunes SDF. Chacun a finalement tendance à garder ses pauvres et ses problèmes. Il n'y a pas de lieux communs où l'on peut débattre des trajectoires et interroger l'évolution de tel ou tel jeune. Tout cela amène une errance de l'institution et des jeunes eux-mêmes, qui quelquefois développent des stratégies d'assistantat en jouant sur les structures. Il n'y a donc pas un travail en réseau au niveau de l'opérationnalité. Il y a un travail entre certains directeurs ou travailleurs sociaux mais comme le souligne ce directeur "*il n'y a pas de suivi de dossier mais on essaye. Il faut se battre pour que cela devienne une pratique*".

2.5. Les jeunes face à la violence des politiques d'insertion

Depuis plus de 30 ans, l'Etat a mis en place de nombreux dispositifs de formation, d'insertion pour aider les jeunes de 16 à 25 ans (missions locales, Formation Insertion Jeune, etc.). Mais il n'existe pas de dispositif particulier pour les jeunes errants, du moins prenant en compte leurs particularités.

Au niveau régional, les élus ont affirmé qu'ils n'avaient pas connaissance des politiques impulsées concernant les jeunes SDF : "*je suis conseiller régional, je ne suis pas sans savoir que l'union des foyers des jeunes travailleurs est soutenue par la Région. Je ne suis pas certain que la Région Nord Pas-de-Calais ait pris la dimension de cette politique dans sa globalité. Elle fait des efforts sur l'encouragement à ce que les structures soient aidées autour d'un certain nombre de projets : santé, éducation...je n'en suis pas certain...je ne suis pas sûr qu'elle ait véritablement inscrit dans ses obligations ou dans ses volontés politiques de travailler sur ces questions-là parce je pense qu'aujourd'hui, elle n'a véritablement pas pris la mesure de la réalité de cette problématique...peut être que c'est dû au fait que ce n'est pas de sa compétence et que ce serait peut être celle du Conseil Général, du ministère des affaires par le biais de la DDASS mais je dirais qu'indirectement, elle le fait quand même avec le soutien aux missions locales, le soutien des organismes, des foyers...mais elle ne le fait pas avec cohérence et une vision globale des choses...*".

"*Le phénomène des jeunes sans domicile fixe c'est quelque chose que j'ai découvert depuis quelques temps. En fait, on a beaucoup plus parlé des sans domicile fixe en général et cette notion de jeunes en particulier est apparue un petit peu après.*" (Un élu)

Ainsi la Région Nord Pas-de-Calais n'a pas une politique clairement établie concernant les publics de notre étude. Les politiques impulsées s'inscrivent dans une politique globale et non spécifique à la population concernée. (Exemple : la loi de lutte contre les exclusions du 29 juillet 1998) : *"Aujourd'hui, on croise un certain nombre de jeunes de culture éloignée de la nôtre. Le problème de Sangatte a fait apparaître à l'opinion publique qu'il y avait des jeunes qui voulaient tenter leur chance en Angleterre. Mais le problème des jeunes ? Nous avons une connaissance modeste de cette problématique."* (Un élu)

En bref, on peut comprendre certains aspects de la colère de ces jeunes, car si les personnalités politiques rencontrées ont une vision claire des problématiques des jeunes en errance, ils ont tendance à s'installer dans la fatalité quant aux moyens à mettre en œuvre pour éradiquer ce phénomène. Bien qu'ils nous aient suggéré certaines propositions d'actions (travail de prévention auprès des familles, politique de responsabilisation, création d'une maison régionale permettant aux professionnels de se rencontrer, etc.), les politiques soulignent le fait qu'il est difficile de *"courir après les boulets"*, *"moi, j'ai discuté avec les jeunes en dehors de tout système, j'ai remarqué qu'ils sont totalement hors cadre...les ramener dans un système c'est compliqué...de toute façon, il y a toujours eu une tradition d'errance"*, *"On fait ce qu'on peut"*.

La majorité d'entre eux renvoie la responsabilité aux familles.

"Cette question tient à la désintégration familiale. Pas d'autorité parentale, pas de capacité à faire entrer le jeune dans le système." (Un élu)

Ont été cités dans ce cadre, les familles monoparentales et les parents touchés par le chômage. *"L'augmentation des familles monoparentales...la situation se dégrade avec les enfants, manque d'autorité parentale. Tout le mal vient de l'explosion des familles parentales"*. (Un élu)

"Je respectais mon père non pas parce qu'il avait une autorité naturelle mais parce qu'il a travaillé...ici les mecs ne respectent plus leur père. On envoie la police mais que peut-elle faire ?". (Un élu)

Certes, il y a la proposition de création d'un observatoire régional mais, comme le souligne un élu, se pose alors la question de la liberté des individus via le fichage de cette population : *"l'organisation des données, c'est une intention louable mais une intention dangereuse. Certes, il faut que le système soit connecté à l'informatique mais c'est contraire à la loi. Il y a des mecs qui seraient contents d'avoir ces données, ces fichiers centralisés. L'observatoire c'est bien, mais ça dépend qui on observe..."*. Mais cette proposition est un premier pas dans la prise en compte de ces jeunes.

On peut même se demander pourquoi, ne pas créer une sorte d'amendement "Creton bis" pour ces jeunes, même si certains élus pensent : *"que l'on peut éteindre le paupérisme. Il vaut mieux avoir l'idée qu'on peut faire mieux mais croire qu'on va contrôler tout le phénomène, c'est un leurre"*.

L'une des difficultés aujourd'hui est de s'interroger sur la manière de repenser les dispositifs, puisque malgré l'investigation du champ de l'errance, la fatalité semble prédominer, tant du côté des politiques interrogés que chez les professionnels, alors que chez les jeunes subsiste encore une lueur d'espoir pour leur avenir.

CONCLUSION

Notre recherche vise à identifier les problèmes rencontrés par les jeunes SDF, mais soulève dans le même temps la problématique plus large des difficultés d'insertion dans notre société.

Nous avons rencontré des jeunes et des professionnels en souffrance parce qu'ils n'arrivent pas à répondre à la problématique d'une population qui a toujours été confrontée au problème du rejet et de la stigmatisation.

L'évaluation faite par les jeunes des dispositifs de prise en charge montre la limite de l'accompagnement mis en place. Ces critiques sont relayées tant par les professionnels que les personnalités politiques.

Faire émerger un projet chez une catégorie de population blasée dont on a l'impression qu'elle n'attend plus rien des institutions, ne doit cependant pas conduire à la fatalité comme nous en avons eu l'impression au cours de nos entretiens.

Derrière la répulsion des institutions, et la violence manifestée par ces jeunes, se cachent une grande souffrance. De multiples mesures ont été mises en place mais malheureusement, elles ont montré leurs limites. Certes la question du logement est crucial, comme nous l'ont raconté les enquêtés mais cela ne résoudra rien, s'il n'y a pas un véritable plan Marshall autour des jeunes en errance.

Nous espérons qu'elles trouveront un écho favorable et que ***l'observatoire régional*** des jeunes en errance verra le jour, avec une mobilisation des autorités régionales et de tous les acteurs de terrain.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages et articles

- 📖 BARRERE A., 2002, *Les lycées au travail*, Paris, L'Harmattan.
- 📖 BAUTIER E., CHARLOT B., ROCHEX J-Y., 1992, *Ecole et savoirs dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Colin.
- 📖 BERLIOZ G., 2000, "Dans les circuits de l'errance, les jeunes sont de plus en plus nombreux" *Sauvegarde de l'enfance*, Vol. 55, n° 4.
- 📖 BOURDIEU P., PASSERON J-C., 1964, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Ed. de Minuit.
- 📖 BOURDIEU P., PASSERON J-C., 1970, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Ed. de Minuit.
- 📖 CHOBEAUX F., 2001, *Les nomades de vie*, Paris, Actes Sud.
- 📖 DAMON J., 1998, *Vagabondage et Mendicité*, Paris, Ed. Dominos Flammarion, pp. 57-58.
- 📖 DEQUIRE A-F, JOVELIN E., 2006, *Trajectoires des jeunes sans domicile fixe dans le Nord Pas-de-Calais. Initiatives et évaluation des dispositifs d'accompagnement*, Lille, Ed. La Voix du Nord.
- 📖 DEQUIRE A-F, JOVELIN E, ADAMS A, HARRIS H., 2006, *Evaluation des services et initiatives en faveur des jeunes sans domicile fixe dans le Kent et la région Nord Pas-de-Calais*, rapport final, Projet interreg III, Lille.
- 📖 FIRDION J-M., 2000, *Etudes sur des jeunes sans domicile fixe dans les pays occidentaux*, Paris, Etats des lieux, INED.
- 📖 FIRDION J.M., MARPSAT M., BOZON, M., 2000, "Est-il légitime de mener des enquêtes statistiques auprès des sans domicile ? Une question éthique et scientifique", In MARPSAT M., FIRDION J.M., *La rue et le foyer*, Paris, Ed. PUF, Cahiers de l'INED, 1444.

- 📖 GUILLOU J., 1998, *Les jeunes sans domicile fixe et la rue ou "au bout d'être énérvé"*, Paris, Logiques Sociales, l'Harmattan.
- 📖 GUILLOU J., MOREAU de BELLAING L., 2004, *Figures de l'exclusion. Parcours de Sans Domicile Fixe*, Paris, Ed. l'Harmattan.
- 📖 LAE J-F., 2002, *L'homme à la rue*, actes du séminaire 92/93 : accessibilité et situations d'urgence, in *Les travaux de l'observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale, 2001-2002*, Paris, La Documentation Française.
- 📖 MARPSAT M., 2002, *Un avantage sous contrainte. Le risque moindre pour les femmes de se retrouver sans abri*, Populations n°54, 1999 in *les travaux de l'observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale 2001-2002*, Paris, la documentation française.
- 📖 MOREAU de BELLAING L., GUILLOU J., 1995, *Les sans domicile : un phénomène d'errance*, Paris, L'harmattan.
- 📖 PAUGAM S., 1991, *La disqualification sociale*, Paris, PUF.
- 📖 SPRINGER S., 2000, "Homelessness : a proposal for a global definition and classification", *Habitat international*, n° 24.
- 📖 STETTINGER V., 2003, *Funambules de la précarité, vendeurs de journaux et mendiants du métro parisien*. Sociologie d'aujourd'hui, Paris, PUF.
- 📖 TREMINTIN J., 1999, "Comment les jeunes errants mettent le travail social en difficulté ?", *Lien social*, N° 473.
- 📖 VEXLIARD A., 1957, *Le clochard. Etude de psychologie sociale*, Paris, Desclée Desbrouwer.
- 📖 ZENEIDI-HENRY D., 2002, *Les SDF et la ville. Géographie du savoir vivre*, Paris, Ed. Bréal, p.16-33.

CONCLUSION GENERALE

"Violence des jeunes : Violences faites aux jeunes ?", cette question centrale a nourri de nombreuses problématiques que ce Cahier d'études avait pour ambition de présenter dans un souci d'interdisciplinarité en évitant, autant que faire se peut, l'écueil des généralités et des juxtapositions. En effet, ce sont bien l'ensemble des sciences sociales qui permettent de statuer sur cette question de l'opposition entre "nature" et "culture". La violence, consubstantielle de la nature humaine, se trouve psychologiquement, philosophiquement, socialement, historiquement, juridiquement... construite. Dans une perspective "constructiviste", le sujet n'est ni pure production individuelle pas plus qu'il n'est pure production sociale. Son économie psychique singulière se trouve toujours confrontée à une série d'exigences contraires, de dualismes indépassables qui proviennent de l'opposition entre les exigences de son désir et les impératifs liés au poids des structures sociales dans lesquelles il tente de trouver sa place.

Il n'empêche que certaines problématiques ont été largement développées tandis que d'autres ont été plus simplement effleurées, sans oublier les nouvelles interrogations qu'elles ont laissées dans leur sillage.

Il s'agit par conséquent, dans cette conclusion, de faire le point sur les réponses ou, plus modestement, les commencements de réponses apportés et, à partir de quelques questionnements, dégager les nouvelles perspectives de recherche qui pourraient en découler

On ne peut, tout d'abord, raisonnablement s'intéresser à la violence des jeunes ou aux violences faites aux jeunes sans se demander ce qu'est la violence et ce qu'est un jeune. Force est de reconnaître que, malgré les recherches abondantes qui lui ont été consacrées, la violence reste un phénomène éminemment polymorphe et donc difficile à cerner de manière précise. Terme inaugural indispensable au développement de notre conclusion, nous retiendrons donc la définition suivante afin de mieux clarifier notre propos : "*La violence désigne toute action commise ou omise, accomplie comme partie d'une méthode de lutte qui implique le meurtre d'une ou plusieurs personnes ou qui suppose qu'on inflige à celles-ci des souffrances ou des lésions physiques ou psychiques de façon intentionnelle contre leur volonté*"²⁶⁴. Cette

²⁶⁴ CANTO-SPERBER M., 2004, Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale, Paris, PUF, p. 2052.

interprétation présente au moins l'avantage, en ne se référant ni au bien ni au mal, de prendre de la distance avec la connotation péjorative ou la présomption de malveillance que le langage courant lui attribue et de prendre en compte d'autres actes que ceux que l'on présuppose négatifs. D'ailleurs, précisons au passage que les actes négatifs ne sont pas automatiquement violents, ce que des idéologies et certains médias voudraient nous faire croire.

En ce qui concerne "les jeunes", on en vient à se demander s'ils forment une catégorie sociale univoque, dotée de caractéristiques propres et dont la principale serait justement d'être violents. Ensuite, tous les jeunes seraient-ils "intrinsèquement" violents ou, comme on le suggère trop souvent, seuls certains d'entre eux se verraient potentiellement affectés par ce particularisme ? Dès lors, s'il devait exister "deux sortes de jeunes", ceux qui sont violents et ceux qui ne le sont pas, comment serait-il finalement possible de les distinguer ? A l'heure où un préoccupant rapport de l'Inserm sur le dépistage précoce des enfants "à risque" a récemment suscité de salutaires débats, le débat entre nature et culture nous semble ici fondamental à prendre en compte pour tenter d'éclairer cette question.

Mais avant toute chose, qu'est-ce qu'être un jeune aujourd'hui en France ? En sociologie, en psychologie ou encore en éducation, "être un jeune" représente sans doute plus un processus qu'un état : le jeune est celui qui grandit, qui gagne progressivement en autonomie. On sait que la période qui conduit l'enfant à devenir un adulte se divise en deux étapes successives : l'adolescence et la jeunesse que la nubilité sépare.

En droit, on parle de mineurs et de majeurs. Certes, des seuils de maturation liés au degré de discernement existent. Si les mineurs de 15 ans, particulièrement vulnérables, bénéficient d'une protection renforcée, ceux de 16 à 18 ans, en revanche, sont responsabilisés et donc, moins bien protégés. Certains jeunes peuvent également entrer dans la catégorie des majeurs alors même qu'ils ne sont pas capables de pourvoir seuls à leurs besoins. On les appelle habituellement les "jeunes majeurs"²⁶⁵. Ainsi, "les jeunes" peuvent appartenir à des catégories multiples et diversifiées, parfois même opposées. En effet, sinon leur catégorie d'âge, que peuvent finalement avoir en commun ce jeune de 19 ans travaillant dans une entreprise, en contrat de

²⁶⁵ Parmi les jeunes majeurs, on peut distinguer ceux qui relèvent des mesures de la protection de l'enfance par exemple de ceux, de plus en plus nombreux, qui se trouvent dans une situation de dépendance économique à l'égard de leurs proches.

professionnalisation et cet autre, tsigane illettré, dont l'horizon d'attente en matière d'insertion professionnelle se joue de manière radicalement différente ? On le voit bien, le phénomène "jeune" résiste à la catégorisation. Son instantanéité, sa transversalité, sa singularité y sont sans doute pour beaucoup. Malgré quelques repères, il demeure difficile à saisir et reste pour partie énigmatique tant il résiste aux tentatives définitionnelles par trop simplistes.

Il n'en demeure pas moins pourtant que les jeunes sont indissociablement montrés du doigt et de plus en plus souvent pour des actes de violence qu'ils auraient commis. Pourtant, une fois encore, un jeune serait-il violent par nature ? La violence est-elle inscrite dans ses gènes ? Question d'actualité au regard du renouveau du droit naturel et de l'eugénisme, dont certains annoncent le retour, favorisés par les avancées scientifiques de la biologie et de la génétique face auxquelles la bioéthique se dresse comme un (fragile) rempart.

Pourtant, à notre sens, la violence n'est aucunement le propre du jeune, mais bien, plus largement, celle du genre humain. Aussi loin que l'on remonte dans l'histoire de l'humanité la violence a existé. Mais comment cette incontournable relation entre l'humain et la violence fonctionne-t-elle ? Peut être de manière dialectique, si l'on s'attarde un instant sur une perspective constructiviste : Le monde produirait la violence qui déterminait à son tour le monde ...

Mais, si l'existence même de la violence est une constante biographique de l'humanité, ses manifestations et les représentations qu'elle suscite, elles, en revanche, évoluent dans le temps. En ce sens, elle se trouve historiquement déterminée. Or, dans une société où le sentiment de violence quotidienne, aiguisé par les médias, prend parfois le pas sur la réalité de la violence, les risques de dilution d'une notion aussi polysémique sont grands, la réduisant finalement à l'état de "fourre-tout."

En ce qui concerne les jeunes, la palette de faits assimilés à des violences est aujourd'hui extrêmement large. Toutes les études convergent pour montrer que les actes auto-agressifs, tels que les tentatives d'autolyse, augmentent de manière préoccupante, alors le développement des conduites à risques ne l'est pas moins : consommation de psychotropes, d'alcool, de produits illicites... Ces phénomènes, toujours à replacer dans la perspective d'une trajectoire singulière, sont aussi le reflet des maux et de la violence d'une société où de nombreux jeunes peinent à trouver leur place. En ce qui concerne l'hétéro-agressivité, à l'école par exemple, des vols aux bizutages en passant par les jets de pierres, les rackets, les tags, les disputes et les fausses alarmes... la typologie des violences recensées est pour le moins éclectique. Mais, cette liste, que nous pourrions encore développer, atteste également de la volonté ou

plutôt de la démonstration de volonté de dénoncer toutes les formes de violence, érigées en véritable fléau. Les violences scolaires, urbaines, conjugales, physiques, morales font désormais l'objet d'une lutte acharnée organisée par les pouvoirs publics, les associations et autres organisations.

Pourtant, la violence est-elle systématiquement mauvaise, destructrice? Pourrait-elle être, de manière paradoxale, considérée parfois comme "positive", ou, à tout le moins, "salutaire" lorsqu'elle vise à rendre plus visible l'inacceptable des situations que rencontrent actuellement certains jeunes ? La question est particulièrement délicate. Si les avis restent partagés, force est de constater que l'assimilation de la violence "au mal" semble désormais l'emporter, comme en témoigne, par exemple, la criminalisation croissante des comportements dits violents.

La violence, sans aucun doute, engendre souvent toujours plus violence par des mécanismes de renforcement et de feed-back parfaitement décrits par les systémiciens. En outre, par de pernicieux effets d'accoutumance, sa force s'en trouve probablement décuplée. Certes, elle s'exerce plus aisément et sans grand scrupule quand elle frappe une personne réduite à l'état de chose ou de numéro au terme d'un processus de déshumanisation. Cela explique peut-être que les personnes vulnérables en sont plus souvent victimes que les autres. Exclus, marginaux, "jeunes" parfois, en font l'expérience douloureuse... La violence représente, en outre, un instrument de domination qui permet de se hisser au sommet du pouvoir. Elle prolifère alors sous forme de censure, de propagande et d'embrigadement au détriment des valeurs démocratiques. On ne peut dès lors que la condamner. Particulièrement nocive lorsqu'elle se trouve être la traduction d'une totale incommunicabilité génératrice de conflits, regardons-là cependant également comme une force, quant bien même celle-ci se trouve parfois mal dirigée. La violence peut, en effet, revêtir une dimension libératrice quand elle sert à lutter contre l'exploitation et l'oppression. En outre, la violence, dont le moteur est également le désir, fait partie intégrante du processus de socialisation des individus. Dès lors, peut être pourrions nous porter une attention moins manichéenne sur la violence elle-même que sur la manière de la dompter, de la canaliser et finalement de la sublimer. La morale, la religion et, de nos jours, l'éthique et la loi ont tenté de le faire. La loi pénale pose des interdits sous forme de délits, de crimes sévèrement punis dont les individus ont connaissance dès leur plus jeune âge afin qu'ils se gardent de commettre tout acte de violence. A contrario, elle justifie quelquefois le recours à la violence. C'est le cas de la légitime défense à la condition que la violence employée soit strictement nécessaire et proportionnée à la gravité de l'atteinte.

En rejetant l'idée que la violence serait nécessairement et de manière univoque "naturelle" nous sommes forcément amenés à nous demander comment un jeune devient violent. Sans pour autant négliger l'influence des processus subjectifs qui agissent l'individu, son économie psychique singulière, on peut également considérer la violence comme un phénomène social. Dans ce dernier cas, l'accent est mis sur les facteurs extérieurs, sociétaux. Ainsi, nombre d'auteurs mettent en cause le capitalisme, le libéralisme économique et la consommation, qui généreraient une paupérisation croissante touchant aussi bien les adultes que les enfants et les jeunes.²⁶⁶ Celle-ci tend en effet à s'étendre, alors même que l'on évoque aujourd'hui la notion de "travailleurs pauvres" et que les classes moyennes, jusque-là épargnées, se trouveraient aujourd'hui en plein désarroi²⁶⁷. Or, cette pauvreté qui gagne chaque jour du terrain se diffuse dans tous les espaces de relations que les jeunes occupent, à commencer par la famille. En effet, en plus des carences affectives ou des négligences liées à la séparation ou à la recomposition familiale, les jeunes subissent de plein fouet les effets de la précarisation du travail et les problèmes économiques que cela engendre. A l'école, ils sont parfois victimes d'exclusion, de discrimination. Ils sont, en France tout particulièrement, écartés du monde du travail. Rappelons que le taux de chômage des jeunes, impressionnant, a conduit l'Etat à prendre des mesures de mise au travail précoce (14 ans) et a accepté l'idée d'une précarité durable avec le contrat première embauche (CPE) que les jeunes ont, l'année passée, énergiquement rejetée. Enfin, les jeunes n'ont pas accès aux revenus de substitution comme le RMI... Autant dire que la société française fait la vie dure à ses jeunes. Il n'est pas inutile de se souvenir du temps, pas si éloigné, où la loi obligeait le jeune bohémien, fiché dès l'âge de deux ans, à porter un carnet anthropométrique.

De la pauvreté à la violence, il n'y a sans doute qu'un pas que l'Etat encourage parfois à franchir : un vieux réflexe permet en effet de se mentir sur le sort lamentable réservé à certains jeunes et de se déculpabiliser en stigmatisant la violence juvénile incarnée par les 25 années d'émeutes urbaines. Cependant, pourquoi ces émeutes ? Quel est le sens de tout cela ? Si les jeunes essaient de cette manière faire passer un message, un témoignage de leur désenchantement, leur tentative est à l'évidence maladroite et par conséquent incomprise. Or, quelle légitimité et quel poids représentent-ils face à l'appareil d'Etat ? Du point de vue de certains jeunes, on peut considérer que celui-ci détient le monopole d'une violence symbolique et réelle qui frappe de manière

²⁶⁶ HIRSCH M., VILLENEUVE S., 2006, La pauvreté en héritage. 2 millions d'enfants pauvres en France, Paris, Laffont, 224 p.

²⁶⁷ CHAUVEL L., 2006, *Les classes moyennes à la dérive*, Paris, Seuil, 111 p.

insidieuse, avec organisation et parfois sans la retenue que l'on pourrait légitimement attendre d'une société se prévalant de valeurs républicaines inspirées des lumières.

Finalement, on en arrive à se demander qui est le plus violent : le jeune vis-à-vis du monde ou le monde vis-à-vis du jeune ? En admettant que les jeunes soient violents, ne subissent-ils pas eux-mêmes des violences ? Certains jeunes sont-ils plus exposés que d'autres ? De quelles sortes de violences sont-ils victimes et qui en sont les auteurs ?

Tout d'abord, on s'en doute, les jeunes qui vivent dans la pauvreté de quelque nature qu'elle soit, et ils sont de plus en plus nombreux dans ce cas, vivent la violence au quotidien. Car la pauvreté est une violence, symbolique certes, mais non moins profonde que la violence physique. Par ailleurs, les conflits familiaux représentent aujourd'hui un contentieux de masse qui expose les jeunes à des violences fréquentes. Ainsi, lorsque le jeune est pris à partie dans une procédure de séparation dont il incarne l'issue en exerçant son droit à être entendu, ne sert-il pas de "fusible" ? Le jeune majeur, perdu dans un marché de l'emploi qui lui est résolument hostile, contraint de quémander une aide financière à ses parents pour subvenir à ses besoins comme la loi l'y conduit irrémédiablement, n'endure-t-il pas un tourment moral ? Le modèle d'intégration que propose l'école et vis à vis duquel le mode de vie du jeune se trouve en complet décalage ne produit-il pas également des violences ? Comme le montre le texte de Delphine Bruggemann, aller à l'école et s'y trouver "bien dans sa peau d'élève" n'est certainement pas un allant de soi pour certains jeunes. Quant à l'exclusion économique et professionnelle, elle fait du jeune, sur-enfant et sous-adulte, une proie facile pour les exploiters.

Mais, à côté de cette violence symbolique qui avance souvent masquée, une autre violence plus lisible, mieux repérable a vu récemment le jour. On l'appelle la maltraitance. Après les animaux domestiques, en 1850, les enfants, en 1989, ont fait l'objet d'une loi de prévention des mauvais traitements. Depuis, l'Observatoire national de l'action sociale décentralisée (ODAS) fait les comptes en distinguant les violences physiques, les violences sexuelles, les négligences lourdes et les violences psychologiques. Au terme d'une enquête nationale sur les signalements d'enfants en danger menée en 2004, on constate une progression du nombre d'enfants maltraités, actuellement près de 20 000, majoritairement victimes de violences physiques. Malheureusement, cette étude ne concerne que les enfants mineurs, laissant dans l'ombre le sort réservé aux jeunes majeurs dont on se demande pour quelle raison ils seraient

miraculeusement épargnés. En l'absence de recherches exhaustives sur l'ensemble des jeunes victimes de violences, il apparaît difficile de dresser un éventail complet de profils-types. Néanmoins, concernant les auteurs potentiels, on trouve en première ligne la famille ou l'entourage familial responsable non seulement de la plupart des violences directes dont on vient de parler, mais aussi, par le biais des violences conjugales, de l'accoutumance des jeunes au climat de violence. Sans pour autant céder à l'illusion d'une réplique "mécanique" de ces phénomènes, il semble que dans un certain nombre de cas, les jeunes victimes ou témoins de telles violences aient tendance à les reproduire dans leur vie d'adultes. La violence subie deviendrait ainsi agie, de génération en génération, tel un cercle vicieux. Plus inquiétant encore est le cas du jeune qui se fait violence jusqu'à se suicider ou tenter de le faire lorsqu'il ne voit plus aucune autre issue à un conflit familial extrême.

Au banc des accusés, on trouve aussi des personnes morales auxquelles des violences dites institutionnelles peuvent être reprochées. Il arrive que des établissements, scolaires, sociaux, médico-sociaux, accueillant et prenant en charge des jeunes fassent souffrir ces derniers par le non respect de leurs droits et libertés. Très fréquemment, le décalage entre les discours et les actes révèle ces processus. Or, dans une relation de violence, il y a un auteur et une victime. Dans l'hypothèse d'une maltraitance institutionnelle comment identifier le ou les auteurs ? Pourrait-on engager une responsabilité collective ?

A ce stade, on constate que le polymorphisme de la violence élargit également le champ des personnes mises en cause.

Pour chaque mal, les mêmes remèdes... Pourtant, les violences faites aux jeunes ne dépassent-elles pas, aujourd'hui, par leur nombre et leur intensité, les violences des jeunes ?

Or, pour la violence des jeunes comme pour les violences faites aux jeunes, l'Etat semble aujourd'hui faire de la criminalisation la solution miracle. Que l'auteur soit mineur ou majeur, le traitement pénal s'alourdit. Du côté des mineurs délinquants, les débats annoncent la remise en question globale de l'ordonnance de 1945 avec, in fine, un nivellement de la responsabilité pénale du jeune et de l'adulte. Du côté des majeurs, une aggravation des peines est prévue lorsque la victime est mineure. Par ailleurs, le législateur n'a pas oublié les personnes morales. Ainsi, depuis la refonte du code pénal en 1994, celles-ci peuvent être poursuivies pour des faits de violence.

Mais la cible favorite de l'Etat pénal et de sa politique de tolérance zéro reste de loin la famille sur laquelle il exerce une pression grandissante parce qu'elle représente, à ses yeux, le terreau de la violence. Existerait-il des familles à fort potentiel de violence ? Quel en serait le profil ?

Bref, il semble que la répression gagne finalement du terrain sur la prévention. Dès lors, ne faut-il pas craindre une escalade symétrique de la violence qui vérifierait l'hypothèse selon laquelle plus une société est violente avec ses membres et plus elle génère de la violence de la part de ces derniers ?

Il est vrai que contrairement à la prévention dont les moyens sont quantifiés mais les résultats inchiffrables, la répression offre une visibilité avec ses taux de gardes à vue, de mises en examens, de détentions provisoires, de jugements, de placements et d'emprisonnements chers aux politiques et à l'opinion publique nourrie aux obligations de résultat.

Que reste-t-il de la prévention ? Si la parole des travailleurs sociaux quant à la réalité de leur travail auprès des usagers qu'ils tentent d'accompagner doit ici être sérieusement prise en compte, celle des jeunes, sans nul doute, doit également être entendue et mieux comprise.

LIVRES REÇUS

LA CULTURE JURIDIQUE DES TRAVAILLEURS SOCIAUX : ETAT DES LIEUX ET BESOINS DE FORMATION

Agathe HAUDIQUET, Paris, L'Harmattan, 2005 (297 p.),
Collection "Le travail du social" dirigée par Alain VILBROD

Cet ouvrage fait suite à des recherches et une thèse soutenue en sciences de l'éducation par Agathe Haudiquet, juriste, Maître de conférences en Sciences de l'Education.

Depuis plus de vingt ans notre pays connaît de profondes mutations économiques et sociales qui s'accompagnent d'une production massive de précarité et d'exclusion sociale. Les travailleurs sociaux qui accueillent, évaluent, informent et conseillent, contractualisent des projets d'insertion, orientent, soutiennent et accompagnent les personnes et les groupes en difficultés sociales recourent presque constamment à des outils de nature juridique pour effectuer leur mission. Tandis que l'ensemble de notre société se judiciarise en confiant au droit et à ses acteurs le soin de réguler des relations sociales qui jusque-là relevaient ou résultaient des enjeux de sociabilité, du travail démocratique et plus simplement de la production du "vivre ensemble".

C'est dans ce contexte, dans lequel les liens sociaux se délitent progressivement, tandis que l'activité juridique est convoquée pour s'y substituer, qu'il faut apprécier les enjeux de formation et de maîtrise de la culture juridique des travailleurs sociaux.

Et de ce point de vue, l'ouvrage d'Agathe Haudiquet est déjà original et pertinent. Original au sens où il questionne les rapports qu'entretiennent des professionnels avec la matière juridique qui, au contraire de la psychologie, de la sociologie, de la psychanalyse ou de la pédagogie, est extrêmement peu problématisée et cela que ce soit par les acteurs eux mêmes et / ou par les chercheurs qui étudient le champ du travail social. Pertinent au sens où les récentes évolutions professionnelles vers la médiation, la croissance de la

demande de droit chez les usagers (SDF, sans papiers, sans travail, usagers "sans droit par extension"...) et l'actualité de la professionnalisation (réformes des études en travail social, VAE, formation permanente, etc.) exigent que l'on examine rigoureusement ce que sont, ou ce que pourraient être, les "compétences juridiques" des travailleurs du social. En tant qu'élément de professionnalité et condition de professionnalisation l'examen sérieux de cette culture juridique manquait jusqu'à ce jour.

Cependant le projet d'Agathe Haudiquet ne se limite pas à cette seule problématique. En effet, l'auteur nous rappelle également que le droit porte en démocratie une promesse de justice sociale et de réduction des inégalités et que la production du juridique s'inscrit au cœur d'une conflictualité sociale entre des groupes sociaux dominants et des groupes sociaux dominés. Cette approche autorise donc qu'on instruisse une critique éthique et politique de la culture juridique des travailleurs sociaux, telle qu'elle se forme et se transforme, s'utilise (se pratique), et telle quelle est in fine mise au service de différents intérêts (des usagers, des professionnels, des professions dominantes dans le champ du travail social, etc.).

Finalement, la culture juridique des travailleurs sociaux est bien une composante de leur professionnalité : un ensemble cohérent de connaissances et de procédures qui sont nécessaires à l'élaboration de leurs pratiques. Mais ces fondements éthiques et politiques révèlent également des caractéristiques stratégiques. Dans l'univers professionnel, cette culture fait ressource et contrainte et peut tout aussi bien être un levier d'éducation émancipatrice qu'un bouclier de protection corporative.

Parfois un peu ardue pour un lecteur novice, la lecture de cet ouvrage livre un tableau fouillé de ce qu'est la culture juridique des agents professionnels du travail social, de ses enjeux et des besoins de formation qui en résultent. Les professionnels en formation ou en activité, les formateurs en travail social et les chercheurs soucieux de disposer d'une analyse rigoureuse et critique sur l'actualité de la formation, sur l'évolution des pratiques trouveront là matière à des connaissances et à des réflexions originales. C'est tout le mérite de l'auteur que d'avoir défriché un tel chantier de professionnalisation, et les perspectives de recherche-action sur lesquelles elle conclut ses propos paraissent extrêmement fécondes et prometteuses.

Eric MARTEAU

"POURQUOI ON NOUS A SEPARES ?" RECITS DE VIE CROISES : DES ENFANTS PLACES, DES PARENTS ET DES PROFESSIONNELS

Christine ABELS-EBER, Paris, Erès, 2006 (224 p.),
Collection "*sociologie clinique*" dirigée par Vincent de GAULEJAC

Cet ouvrage, préfacé par Eugène Enriquez, est un livre important à plus d'un titre. Celui-ci s'inscrit en effet dans la continuité d'un premier écrit publié par l'auteur en 2000 aux éditions l'Harmattan : "Enfants placés et construction d'historicité". Dans ce premier ouvrage, Christine Abels-Eber, questionnait le rapport qu'un enfant placé peut entretenir avec l'événement-séparation à l'origine de son placement. Au travers l'analyse approfondie de récits de vie d'enfants placés, l'auteur soulignait alors combien ces derniers vivent fréquemment le placement comme une sanction dont ils s'estiment responsables. Elle montrait en outre combien le travail de récit de vie avec ces enfants pouvait leur permettre de modifier la relation que ces derniers entretiennent avec l'événement-séparation et finalement de transformer le rapport subjectif à leur propre histoire dans une perspective émancipatrice.

Dans ce nouvel ouvrage, l'auteur nous invite avec une grande finesse à entendre et à tenter de comprendre non seulement la souffrance des enfants placés, mais aussi celle de leurs parents et celle des travailleurs sociaux chargés de les accompagner. Histoires d'enfants placés, de parents et de professionnels se croisent donc ici pour tenter d'analyser la douleur que ces situations de placement génèrent parfois. Dans un langage parfaitement accessible et avec une grande honnêteté permettant d'éviter discours conformistes et "langue de bois", l'auteur nous permet de saisir l'ampleur des drames que vivent parfois ces familles en grande difficulté. Il convient de préciser que les parents qui s'expriment dans ce livre n'ont jamais été violents ou maltraitants à l'égard de leurs enfants. Il s'agit de personnes qui, au détour d'un événement biographique difficile, se sont trouvés en difficulté au point de solliciter l'aide des services sociaux.

Toutefois, au-delà même du bouleversement que peut provoquer le récit des narrateurs interrogés, le propos ne laissera certainement pas le lecteur insensible. Qu'il s'attende plutôt à être "troublé" au sens fort du terme. En effet, Christine Abels-Eber n'hésite pas à s'appuyer sur les témoignages recueillis

pour mettre au jour les dysfonctionnements des services sociaux. Elle montre ainsi combien ces derniers installent trop souvent les parents d'enfants placés dans des situations "impossibles", tant les attentes qui leur sont adressées se révèlent parfois contradictoires au niveau des logiques éducatives escomptées. Si l'auteur indique fort modestement que son livre n'a pas vocation à être un ouvrage théorique, il permet néanmoins de parfaitement prendre la mesure des phénomènes d'assujettissement que provoquent les mesures de placement lorsque le sens de celles-ci finit par faire défaut.

C'est sans doute l'honneur d'une profession que de pouvoir prendre connaissance de manière si dérangeante du témoignage de la face plus sombre de son action. A l'évidence, Christine Abels-Eber nous convie à cette prise de conscience avec lucidité et courage.

Christophe NIEWIADOMSKI

LA PSYCHOLOGISATION DE L'INTERVENTION SOCIALE : MYTHES ET REALITES

Sous la direction de Maryse BRESSON, Paris, L'Harmattan, 2006 (268 p.),
Collection "*Logiques Sociales*" dirigée par Bruno PEQUIGNOT

Faisant suite à un colloque organisé en octobre 2005 à l'université de Lille 3, ce livre réunit pas moins de vingt et un contributeurs pour tenter d'aborder une question éminemment complexe : Qu'en est-il d'une éventuelle psychologisation de l'intervention sociale aujourd'hui ?

La diversité des articles proposés et la rigueur de leur mise en perspective par Maryse Bresson font de cet ouvrage un document de synthèse sans doute un peu ardu pour le lecteur profane mais qui passionnera sans nul doute les praticiens et chercheurs intéressés par les questions que soulèvent la mise en débat d'une question plus ancienne qu'il n'y paraît et à l'actualité renouvelée. Rappelons que dès 1981²⁶⁸, Robert Castel s'interrogeait fort justement à propos du développement de nouvelles techniques de "travail sur soi" supposées pouvoir répondre aux problèmes posés par l'évolution de la vie en société. Comment, en effet, interpréter la diffusion de techniques psychologiques et relationnelles dans le champ du travail social, sans s'interroger sur le risque manifeste de la gestion pernicieuse d'une "société en crise", renvoyant paradoxalement chaque individu au poids supposé de ses propres difficultés ou contradictions personnelles ?

Trois parties composent cet ouvrage : la première s'attache à rendre compte des transformations du contexte politique et normatif en tentant de préciser la diversité d'interprétations des phénomènes de "psychologisation" à l'époque contemporaine. La seconde, tente d'analyser les pratiques effectives des travailleurs sociaux au travers de l'étude des mutations du champ professionnel de l'intervention sociale. La troisième enfin, s'emploie à analyser l'évolution des filières de formation, des programmes d'enseignement, l'apparition de nouveaux métiers, de nouvelles professionnalités... en tentant de débusquer les traces d'une éventuelle psychologisation dans la formation des intervenants sociaux.

²⁶⁸ CASTEL R., 1981, La gestion des risques. De l'antipsychiatrie à l'après psychanalyse. Paris. Editions de Minuit.

Mutations socio-économiques, évolution de la demande sociale et politique, montée de l'individualisme corrélatif de la post-modernité, crise de l'état providence, volonté de convergence européenne... sont ici adroitement interrogées au bénéfice de l'analyse d'une mutation qui ne se donne certainement pas à voir de manière univoque. Ainsi, point de critique à l'emporte-pièce ou de légitimation simpliste autour de ces questions, mais un véritable effort pour tenter de dégager, derrière les réponses convenues, une véritable problématisation des réalités institutionnelles, historico-sociales, théoriques et cliniques que soulève la thématique de l'ouvrage. On soulignera par ailleurs l'excellente conclusion proposée par la coordinatrice de l'ouvrage qui, fort justement, insiste sur un ensemble d'évolutions "*qui se produisent sur fond de demande sociale et politique pour un soutien et un accompagnement individuel, dans un contexte de réduction des coûts et de brouillage des repères et des frontières entre les disciplines et les pratiques.*"

Si les textes présentés ne permettent en aucune manière de statuer de manière définitive sur une question aussi délicate, le lecteur trouvera, à l'évidence, matière à penser de manière aigüe et nuancée. C'est là toute la pertinence de ce bel ouvrage.

Christophe NIEWIADOMSKI

LES LIVRAISONS DES CAHIERS D'ETUDES DU CUEEP

| | | | |
|------------|--|----------|---|
| n° 1 | <i>L'éducation populaire en Grèce</i> (janvier 1984) | n° 28 | <i>Actes de l'université d'été : "formations ouvertes multiressources"</i> (février 1995) |
| n° 2 | <i>Un programme de développement local intégré dans le Pas-de-Calais</i> (juin 1984) | n° 29 | <i>Formations ouvertes multiressources - éléments bibliographiques</i> (avril 1995) |
| n° 3 | <i>La "qualification sociale" : un nouveau besoin de formation ?</i> (juin 1985) | n° 30 | <i>La transformation des logiques de formation dans le service public - une étude de cas</i> (juin 1995) |
| n° 4 | <i>Les missions locales pour l'insertion professionnelle et sociale des jeunes</i> (octobre 1985) | n° 31 | <i>Ateliers de Pédagogie Personnalisée : un exemple en Région Nord Pas-de-Calais</i> (septembre 1995) |
| n° 5 | <i>Les acquis professionnels en Licence Sciences de l'Education</i> (décembre 1985) | n° 32-33 | <i>Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation : 2^e colloque européen sur l'autoformation</i> (mai 1996) |
| n° 6 | <i>Bilan et perspectives de dix années d'utilisation de l'informatique pédagogique au CUEEP</i> (janvier 1986) | n° 34 | <i>Démarches d'individualisation : vers un modèle convergent - Formation Continue / Formation Initiale</i> (novembre 1997) |
| n° 7 | <i>Lecture et outil informatique : enjeux pédagogiques</i> (décembre 1986) | n° 35-36 | <i>Agrimédia Nord Pas-de-Calais Un réseau de centres de ressources pour la formation agricole. Des formateurs parlent aux formateurs</i> (septembre 1998) |
| n° 8 | <i>Espace de parole, espace de choix ? De la communication en collège</i> (septembre 1987) | n° 37-38 | <i>Les formateurs d'adultes et leurs formations</i> (décembre 1998) |
| n° 9 | <i>Recherche- Action : méthodes et stratégies</i> (décembre 1987, épuisé) | n° 39-40 | <i>Travail social et travailleurs sociaux</i> (avril 1999) |
| n° 10 | <i>Droit : discours et pratiques des formateurs</i> (février 1988) | n° 41 | <i>Action culturelle, formation permanente, travail social : des cousinages à développer</i> (juin 1999) |
| n° 11 | <i>Un essai d'évaluation formative</i> (mai 1988) | n° 42 | <i>Dynamiques sociales de l'écrit professionnel dans l'entreprise</i> (octobre 2000) |
| n° 12 | <i>A propos d'un outil informatique ouvert : nanobureautique</i> (mai 1989) | n° 43 | <i>Usages d'un environnement médiatisé pour l'apprentissage coopératif</i> (janvier 2001) |
| n° 13 | <i>Les publics du DUFA de Lille 1974-1987</i> (septembre 1989) | n° 44 | <i>"Ecrits et chuchotements", Des jeunes écrivent, des professionnels médico-sociaux parlent : méthodologie d'une démarche</i> (juin 2001) |
| n° 14 | <i>Les maux pour le dire, des mots pour l'écrire (Monographie d'un stage de lutte contre l'illettrisme)</i> (décembre 1989) | n° 45-46 | <i>Lectures en travail social et en formations d'adultes</i> (octobre 2001) |
| n° 15 | <i>L'action collective de formation de Sallaumines</i> (février 1990) | n° 47-48 | <i>Eduquer pour la santé</i> (juin 2002) |
| n° 16 | <i>Objectifs et modes d'évaluation. Six stages de préparation à l'emploi dans l'agglomération lilloise</i> (février 1990) | n° 49 | <i>Se former, se former autrement</i> (février 2003) |
| n° 17 | <i>Psychosociologie : crise ou renouveau ?</i> (mai 1990) | n° 50-51 | <i>Accompagnements en formation d'adultes</i> (avril 2003) |
| n° spécial | <i>Actes du Colloque : "Les formateurs d'adultes et leurs qualifications : réponses des universités", Lille, 29-30 novembre et 1 décembre 1989</i> | n° 52 | <i>Trois décennies de formation continue : de l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie</i> (mai 2003) |
| n° 18 | <i>L'engagement de développement de la formation dans l'industrie textile et de l'habillement du Nord Pas-de-Calais</i> (février 1991) | n° 53 | <i>La validation d'acquis professionnels : des obstacles à franchir, des propositions à construire</i> (novembre 2003) |
| n° 19 | <i>20 ans de formation d'adultes : l'ACF de Sallaumines Noyelles-sous-Lens</i> (novembre 1991) | n° 54 | <i>Innover en formation des maîtres et des formateurs d'adultes</i> (Juin 2004) |
| n° 20 | <i>Entreprise et représentations de l'illettrisme</i> (juin 1992) | n° 55 | <i>L'accompagnement en validation des acquis de l'expérience</i> (juillet 2004) |
| n° 21 | <i>Canal 6, rapport d'évaluation</i> (décembre 1992) | n° 56 | <i>Analyses du travail et formation : contributions de la didactique professionnelle</i> (juin 2005) |
| n° 22 | <i>Une pratique d'enseignement ouvert : l'ESEU en enseignement à distance</i> (mars 1993) | n° 57 | <i>L'évaluation : regards croisés en didactiques</i> (janvier 2006) |
| n° 23 | <i>Les formateurs d'adultes dans la division sociale du travail</i> (octobre 1993) | n° 58 | <i>Histoires cueillies, histoires offertes</i> (juin 2006) |
| n° 24 | <i>Ca y est... je sais lire</i> (décembre 1993) | n° 59 | <i>La formation syndicales en questions</i> (janvier 2007) |
| n° 25 | <i>Recherches actions : Méthodes et pratiques de formation - Tome 1</i> (juin 1994) | | |
| n° 26 | <i>Recherches actions : Méthodes et pratiques de formation - Tome 2</i> (octobre 1994) | | |
| n° 27 | <i>Formation en entreprise sur l'entreprise : une expérience</i> (décembre 1994) | | |

Le **CUEEP**, Institut de l'Université des Sciences et Technologies de Lille, publie ses **Cahiers d'Etudes** à raison de deux à quatre numéros par an (sans périodicité obligée).

Dès son origine (1969), le CUEEP a accordé une attention toute particulière à la recherche. Toutes les actions de formation d'adultes, tous les dispositifs d'ingénierie éducative qu'il a mis en œuvre (ou qu'il mène) ont été (ou sont) précédés, accompagnés ou suivis d'activités de recherche.

Ces recherches, ces études, mais aussi la capacité de transférer les résultats dans le cadre des divers dispositifs de formation de formateurs ont permis au CUEEP de se situer à la pointe de l'innovation sur le plan de l'éducation des adultes et de se forger ainsi une solide réputation tant sur le plan régional que sur le plan national et international. Le CUEEP s'appuie surtout sur les travaux des deux équipes du Laboratoire TRIGONE.

Publiant cette collection (depuis 1984), le CUEEP entend poursuivre sa mission de diffusion et de transfert des acquis. Il entend mettre à la disposition des chercheurs, des praticiens et du grand public, les références de recherches centrées sur une pratique éducative affirmée.

Les Cahiers d'Etudes du CUEEP ont principalement pour objet l'éducation

des adultes. Les thèmes généralement abordés par les chercheurs et les praticiens relèvent aussi bien de l'ingénierie pédagogique, de l'évaluation des dispositifs de formation que de la professionnalité des agents éducatifs. Ainsi, on y traite des liaisons formation-développement, de l'analyse des publics en formation, de la didactique des matières, de l'évaluation des dispositifs et systèmes éducatifs, de la formation des agents éducatifs, de l'apport des technologies nouvelles aux sciences de l'éducation en général et à la formation des adultes en particulier.

Instrument à la disposition des chercheurs, *les Cahiers d'Etudes du CUEEP* veulent également être un organe de liaison entre les terrains et le milieu de la recherche. En ce sens, ils ouvrent leurs colonnes non seulement aux professionnels de la recherche, mais également aux acteurs de l'éducation des adultes, qu'ils soient en exercice ou en formation. C'est ainsi que certains *Cahiers d'Etudes* publient des mémoires d'étudiants des filières de Sciences de l'Éducation, mais aussi des produits de l'"écriture praticienne".

Prix du numéro double : 25 € (TVA incluse)
Prix du numéro simple : 14 € (TVA incluse)

Port en sus pour l'étranger et les DOM-TOM

VIOLENCE DES JEUNES : VIOLENCES FAITES AUX JEUNES

Plus d'un an après la "crise des banlieues de novembre 2005" et quelques mois seulement après les événements violents de la fin 2006 qui ont une nouvelle fois impliqués des jeunes pour des actes délictueux dont la presse s'est largement fait l'écho, cette publication reprend et prolonge les actes d'une journée d'études au cours de laquelle des professionnels du travail social et des universitaires s'étaient collectivement interrogés sur ces phénomènes. A l'initiative de l'EES, associée à l'UFR des Sciences de l'Education de l'université de Lille 3 et au CUEEP de l'université de Lille 1, les 300 participants qui ont assisté à cette journée ont, à partir des conférences plénières et des débats proposés, tenté d'élaborer un questionnement interrogeant le sens commun médiatique et politique en se dotant de quelques clés de lectures possibles des violences produites et /ou subies par certains jeunes ou groupes de jeunes.

De nouvelles contributions viennent ici enrichir les travaux présentés au cours de cette journée d'études sur un principe identique à celui qui avait fait le succès de cette rencontre : proposer une approche plurielle de la question "Violence des jeunes : Violences faites aux jeunes ?"

Pour illustrer ces préoccupations, nous avons choisi de structurer ce numéro des cahiers du CUEEP en quatre parties.

La première cherche à rendre compte de l'évolution du contexte social et économique de nos sociétés post-industrielles, des trajectoires identitaires et de la responsabilité juridique des jeunes. La seconde s'organise autour du rapport entre violences et institutions. La troisième partie de ce travail collectif questionne la problématique du rapport à l'école. La quatrième et dernière partie de ce numéro interroge la notion de "fracture sociale" et d'exclusion à partir de deux contributions.

Nous voudrions enfin, au travers de cette publication, contribuer à dialoguer avec les agents éducatifs régulièrement confrontés à ces mécanismes complexes : enseignants, travailleurs sociaux, formateurs d'adultes... L'incidence éducative de leurs convictions et de leurs valeurs, la richesse de leurs expériences et de leurs connaissances, méritent d'être diffusées au delà du cercle restreint de "l'entre-soi professionnel".

"Violence des jeunes : Violences faites aux jeunes" - Lille :
CUEEP-USTL, 2007, 226 p. (Les Cahiers d'Etudes du
CUEEP n°60-61), 25 € TTC

DELINQUANCE - ECOLE - EXCLUSION - FAMILLE - INSERTION -
INSTITUTION - JEUNE - RESPONSABILITE - TRAVAIL
SOCIAL - VIOLENCE

C.U.E.E.P. Centre Université-Economie d'Education Permanente
Laboratoire **TRIGONE** (Formations, Apprentissages et systèmes interactifs)

U.S.T.L. Université des Sciences et Technologies de Lille

N° ISSN : 0999-865