



HAL
open science

**De la Résilience à la Désistance : Trajectoires,
expériences et transformation de soi, ce que permet
l'accompagnement éducatif au sein de la Protection
Judiciaire de la Jeunesse**

Asma Cherigui

► **To cite this version:**

Asma Cherigui. De la Résilience à la Désistance : Trajectoires, expériences et transformation de soi, ce que permet l'accompagnement éducatif au sein de la Protection Judiciaire de la Jeunesse. Education. Université de Lille, 2023. Français. NNT : 2023ULILH015 . tel-04186709

HAL Id: tel-04186709

<https://theses.hal.science/tel-04186709>

Submitted on 24 Aug 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



ECOLE DOCTORALE – SHS Lille Nord-France
Laboratoire CIREL URL 4354
Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille

De la Résilience à la Désistance :
*Trajectoires, expériences et transformation de soi,
ce que permet l'accompagnement éducatif au sein de la
Protection Judiciaire de la Jeunesse.*

Thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation

Réalisée par Madame Asma Cherigui

Sous la direction de Madame Maria Pagoni
En co-encadrement avec Monsieur Rémi Casanova

Présentée et soutenue le 20 juin 2023

Composition du jury :

Madame Valérie BECQUET, professeure des universités, Université de Cergy-Paris
(examinatrice)

Monsieur Michel BORN, professeur émérite, Université de Liège (rapporteur)

Monsieur Rémi CASANOVA, maître de conférences, Université de Lille (co-encadrant de thèse)

Madame Sylvie CONDETTE, professeure des universités, Université de Lille (examinatrice)

Madame Maria PAGONI, professeure des universités, Université de Lille (directrice de thèse)

Monsieur Nicolas SALLÉE, professeur, Université de Montréal (rapporteur).

Remerciements

L'achèvement de cette thèse me procure un grand sentiment de satisfaction et je suis d'autant plus heureuse d'exprimer par ces quelques lignes ma gratitude envers toutes les personnes qui m'ont accompagnée dans ce long parcours doctoral.

Tout d'abord, je tiens à vous remercier Maria Pagoni et Rémi Casanova, respectivement directrice et co-encadrant de cette thèse, pour avoir accepté de me suivre dans cette aventure que nous avons menée à trois, pour votre grande disponibilité, pour votre écoute, pour les réponses apportées à mes nombreux questionnements, pour vos conseils, pour les nombreuses discussions et débats que nous avons partagés, pour m'avoir donné le goût de la recherche. Merci pour l'intérêt porté à mon sujet et pour vos nombreuses relectures et corrections. Ma thèse est la vôtre. Je vous exprime tous mes remerciements et toute ma reconnaissance.

Ensuite, mes remerciements s'adressent aux membres du jury : Michel Born et Nicolas Sallée pour avoir accepté d'être les rapporteurs de ma recherche, Valérie Becquet et Sylvie Condette pour votre disponibilité et votre participation à ce jury. J'ai souhaité la présence de chacun d'entre vous. Vous me faites l'honneur de votre présence. Vos travaux ont été une grande source d'inspiration. Je vous adresse mon profond respect et ma profonde reconnaissance.

Il me serait difficile de ne pas mentionner toutes les gestionnaires du laboratoire et de l'école doctorale pour votre professionnalisme, votre disponibilité, votre réactivité et votre patience, merci à vous. Dans le même élan, je témoigne tous mes remerciements aux enseignants-chercheurs et aux doctorants du laboratoire CIREL et de l'équipe Profeor-CIREL en particulier, pour les nombreux échanges que nous avons eus lors de nos séminaires de recherche et pour vos conseils constructifs.

Dès lors, il convient à présent de remercier les neuf jeunes qui ont bien voulu participer à ma recherche. Ce travail n'aurait pu se réaliser sans vous. En toute modestie, je tiens ici à vous rendre grâce. Cette thèse a été l'occasion de vous donner la parole et de valoriser à travers elle, vos expériences et vos trajectoires. Vous êtes des modèles de réussite et la preuve que tout est possible. Je vous adresse ma gratitude et je vous souhaite tout le bonheur du monde, pour reprendre le titre de la célèbre chanson.

Je remercie mes collègues et amis avec qui j'ai beaucoup échangé sur mon sujet mais aussi sur mes craintes et mes doutes. Merci pour votre soutien.

Enfin, je remercie les membres de ma famille qui ont contribué de près ou de loin à la construction de cette thèse dans sa réflexion et dans sa mise en forme. Merci pour votre accompagnement dans cette entreprise. J'adresse particulièrement mes remerciements à deux femmes. J'exprime avec une grande émotion ma reconnaissance à ma mère qui n'a jamais failli dans son rôle de soutien et de bienveillance, merci pour ta présence, ta force, ton écoute, pour les encouragements et les nombreux conseils que tu me donnes depuis toujours. Puis, mes remerciements s'adressent à ma sœur qui a toujours montré un vif intérêt pour ma recherche, merci pour la curiosité dont tu as fait preuve et pour ton regard bienveillant. Enfin, je remercie mes deux frères pour la fierté qu'ils m'ont témoignée.

Pour terminer, je tiens à rendre hommage à ma grand-mère. Je lui dédie cette thèse.

Résumé

Mon travail de recherche interroge les sorties de délinquances au travers de la Désistance, un objet de recherche relativement récent (Mohammed, 2012 ; Villeneuve et Dufour, 2018), par opposition au phénomène d'entrée à la délinquance qui a suscité de nombreuses recherches depuis plusieurs décennies (Glueck, 1950 ; Becker, 1985, Born et Glowacz, 2017). Le phénomène sociologique de la Désistance est abordé dans la présente recherche dans une perspective interactionniste en faisant le lien avec le processus psychologique de la Résilience, abordé à partir des travaux de Cyrulnik (2000, 2008). L'étude de l'articulation des phénomènes de Résilience et de Désistance permet d'interroger quels sont les facteurs de risque et de protection qui interviennent dans la transformation de l'individu et de son rapport avec son environnement et dans quelles conditions l'accompagnement éducatif, tel qu'il est proposé dans les structures de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, contribue à cette transformation. Pour répondre à ce questionnement mes choix méthodologiques s'orientent vers la méthode biographique telle qu'elle est développée dans le cadre de la sociologie interactionniste (Shaw, 1966 ; Becker, 1985). Cette approche épistémologique nous permet de tracer l'expérience subjective des jeunes dans un parcours de délinquance, les rencontres, les situations, les événements qui ont marqué leurs parcours et qui leur ont permis de trouver les ressources nécessaires pour se reconstruire. La méthode du récit de vie permet ainsi d'identifier les étapes marquantes dans les trajectoires des jeunes. Les résultats de la recherche montrent que la Résilience et la Désistance font partie d'un même processus représenté par « *les invariants de la Désilience* ». Ce modèle permet de mettre en exergue l'importance de la rencontre et de l'interaction qui s'effectue entre l'individu et son environnement. Ainsi, les « *invariants de la Désilience* » rassemblent par l'intermédiaire de l'accompagnement éducatif, les dimensions à la fois de la Résilience et de la Désistance.

Summary

My research work questions the exits from delinquency through Desistance, which is a phenomenon recently addressed by the scientific literature, a relatively recent subject of research (Mohamed, 2012; Villeneuve and Dufour, 2018), as opposed to the phenomenon of entry into delinquency which has given rise to extensive research over several decades (Glueck, 1950; Becker, 1985, Born and Glowacz, 2017). The sociological phenomenon of Desistance is approached in this research from an interactionist perspective by making the link with the psychological process of Resilience, approached from the work of Cyrulnik (2000, 2008). The study of the articulation of the phenomena of Resilience and Desistance makes it possible to question what are the risk and protection factors that intervene in the transformation of the subject and his relationship with his environment and under what conditions the educational support, as it is proposed in the structures of the Judicial Protection of Youth, contributes to this transformation. To answer this questioning, my methodological choices are oriented towards the biographical method as it is developed within the framework of interactionist sociology (Shaw, 1966; Becker, 1985). This epistemological approach allows us to trace the subjective experience of young people in a course of delinquency, the encounters, the situations, the events which marked their course and which enabled them to find the resources necessary to rebuild themselves. The life story method thus makes it possible to identify the milestones in the trajectories of young people. The results of the research show that Resilience and Desistance are part of the same process represented by the *invariants of Desilience*. This model makes it possible to highlight the importance of the encounter and the interaction that takes place between the individual and his environment. Thus, the *invariants of Desilience* brings together, through educational support, the dimensions of both Resilience and Desistance.

Table des matières

| | |
|---|----|
| REMERCIEMENTS | 2 |
| RESUME..... | 4 |
| PREAMBULE | 13 |
| INTRODUCTION GENERALE | 15 |
| PARTIE 1 : CONTEXTE DE L'ETUDE ET CADRE THEORIQUE..... | 20 |
| CHAPITRE 1 : LES GRANDES ETAPES DE LA JUSTICE DES MINEURS : DEUX LOGIQUES QUI S'ENTREMELENT : PENALE ET EDUCATIVE | 21 |
| 1.1.Construction de la justice pénale des mineurs en France | 22 |
| 1.2.L'accompagnement éducatif des mineurs sous l'angle de la justice pénale..... | 33 |
| CONCLUSION DE CHAPITRE..... | 49 |
| CHAPITRE 2 : DELINQUANCE ET DEVIANCE SELON L'APPROCHE INTERACTIONNISTE..... | 51 |
| 2.1. « La jeunesse », ses problématiques et ses enjeux | 52 |
| 2.2 La déviance selon l'interactionnisme | 56 |
| 2.3. Délinquance et trajectoire délinquante pendant l'adolescence | 60 |
| 2.4. La délinquance : d'un phénomène social à une expérience subjective | 63 |
| 2.5. Les facteurs de la délinquance chez l'adolescent..... | 65 |
| CONCLUSION DE CHAPITRE..... | 73 |
| CHAPITRE 3 : OBJET DE RECHERCHE : LA DESISTANCE..... | 75 |
| 3.1.L'émergence de la Désistance dans la recherche | 76 |
| 3.2. Conceptualisation de la Désistance selon les auteurs..... | 79 |
| 3.3. La Désistance : un phénomène dynamique difficile à mesurer | 83 |
| CONCLUSION DE CHAPITRE..... | 93 |
| CHAPITRE 4 : LA RESILIENCE : USAGE ET UTILITE D'UN CONCEPT | 95 |

| | |
|---|-----|
| 4.1.Un peu d’histoire : émergence d’un concept | 95 |
| 4.2.Les caractéristiques de la Résilience | 96 |
| 4.3.Les facteurs de risque et de protection | 100 |
| CONCLUSION DE CHAPITRE..... | 110 |
| PARTIE 2 : METHODOLOGIE DE RECHERCHE ET MODELE D’ANALYSE | 112 |
| CHAPITRE 1 : LE RECIT DE VIE COMME OUTIL DE RECUEIL DE DONNEES DANS UNE APPROCHE INTERACTIONNISTE | 113 |
| 1.1.Questionnement et hypothèses..... | 113 |
| 1.2.L’approche biographique, ses fondements et ses ancrages théoriques | 114 |
| 1.2.1. L’approche biographique et l’émergence de l’intérêt pour les méthodes qualitatives | 114 |
| 1.2.2. Disparition de l’approche qualitative dans les années 1940-1950 | 119 |
| 1.2.3. Le retour des méthodes qualitatives dans les années 1950..... | 121 |
| 1.3. L’histoire de vie est-elle un récit de vie ?..... | 126 |
| CONCLUSION DE CHAPITRE..... | 130 |
| CHAPITRE 2 : QUESTIONNEMENT SUR LA POSTURE ET L’IMPLICATION DU CHERCHEUR | 131 |
| 2.1.La posture et ses contours..... | 131 |
| 2.2.Les attitudes et ses contours | 134 |
| 2.3.L’implication du chercheur dans son objet de recherche | 135 |
| CONCLUSION DE CHAPITRE..... | 137 |
| CHAPITRE 3 : CHOIX DE LA POPULATION ET MISE EN PLACE DES RENCONTRES | 138 |
| 3.1.Échantillon et catégories des personnes rencontrées dans le cadre du récit de vie | 138 |
| 3.2.Contexte de réalisation des récits de vie..... | 144 |
| 3.3.L’entretien semi-directif à l’endroit des professionnels de la PJJ | 146 |
| CONCLUSION DE CHAPITRE..... | 149 |
| CHAPITRE 4 : METHODE D’ANALYSE DES ENTRETIENS POUR ABORDER LE PHENOMENE DE LA DESISTANCE..... | 150 |

| | |
|---|-----|
| 4.1.L'analyse structurale..... | 150 |
| 4.2.L'analyse en deux temps | 153 |
| CONCLUSION DE CHAPITRE..... | 155 |
| PARTIE 3 : ANALYSE DES DONNEES ET RESULTATS | 157 |
| CHAPITRE 1. LE RECIT DE « N » : LA LIBERTE | 158 |
| 1.1 Le Processus de Résilience chez « N »..... | 160 |
| 1.1.1 Les facteurs de risque liés à la Résilience | 160 |
| 1.1.2. L'expérience de la délinquance | 168 |
| 1.1.3. Les facteurs de protection liés à la Résilience | 177 |
| 1.2. Les étapes de la Désistance..... | 186 |
| 1.3. Le rôle de l'accompagnement éducatif du point de vue de l'éducateur PJJ | 193 |
| Conclusion..... | 195 |
| CHAPITRE 2. LE RECIT DE « A » : LE DISCERNEMENT..... | 198 |
| 2.1. Le processus de Résilience chez « A » | 200 |
| 2.1.1. Les facteurs de risque liés à la Résilience | 200 |
| 2.1.2. L'expérience de la délinquance | 204 |
| 2.1.3. Les facteurs de protection liés à la Résilience | 206 |
| 2.2. Les étapes de la Désistance..... | 209 |
| 2.3. Le rôle de l'accompagnement éducatif du point de vue de l'éducatrice PJJ | 212 |
| Conclusion..... | 213 |
| CHAPITRE 3. LE RECIT DE « R » : DE L'EXPERIENCE DELINQUANTE A LA DESISTANCE | 216 |
| 3.1. Le processus de Résilience chez « R » | 218 |
| 3.1.1. Les facteurs de risque liés à la Résilience | 218 |
| 3.1.2. L'expérience de la délinquance | 219 |
| 3.1.3. Le facteur de protection lié à la Résilience..... | 219 |
| 3.2. Les étapes de la Désistance..... | 220 |

| | |
|---|-----|
| 3.3. Le rôle de l'accompagnement éducatif du point de vue de l'éducatrice PJJ | 220 |
| Conclusion..... | 221 |
| CHAPITRE 4. LE RECIT DE « I » : LES FEMMES DE SA VIE | 224 |
| 4.1. Le processus de Résilience chez « I » | 226 |
| 4.1.1. Les facteurs de risque liés à la Résilience | 226 |
| 4.1.2. L'expérience de la délinquance | 228 |
| 4.1.3. Les facteurs de protection liés à la Résilience | 232 |
| 4.2. Les étapes de la Désistance..... | 235 |
| 4.3. Le rôle de l'accompagnement éducatif du point de vue de l'éducatrice PJJ | 239 |
| Conclusion..... | 240 |
| CHAPITRE 5. LE RECIT DE « M » : DU DESTRUCTURANT AU STRUCTURANT | 242 |
| 5.1. Le processus de Résilience chez « M » | 244 |
| 5.1.1. Les facteurs de risque liés à la Résilience | 244 |
| 5.1.2. L'expérience de la délinquance | 247 |
| 5.1.3. Les facteurs de protection liés à la Résilience | 251 |
| 5.2. Les étapes de la Désistance..... | 255 |
| 5.3. Le rôle de l'accompagnement éducatif du point de vue de l'éducateur PJJ | 257 |
| Conclusion..... | 259 |
| CHAPITRE 6. LE RECIT DE « Q » : DE L'ABANDON A L'ENGAGEMENT | 261 |
| 6.1. Le processus de Résilience..... | 263 |
| 6.1.1. Les facteurs de risque liés à la Résilience | 263 |
| 6.1.2. L'expérience de la délinquance | 264 |
| 6.1.3. Les facteurs de Protection liés à la Résilience | 265 |
| 6.2. Les étapes de la Désistance..... | 267 |
| Conclusion..... | 268 |
| CHAPITRE 7. LE RECIT DE « J » : LE CHEMIN VERS LA CONFIANCE | 271 |

| | |
|---|-----|
| 7.1. Le processus de Résilience chez « J »..... | 273 |
| 7.1.1. Les facteurs de risque liés à la Résilience | 273 |
| 7.1.2. L'expérience de la délinquance | 277 |
| 7.1.3. Les facteurs de protection liés à la Résilience | 279 |
| 7.2. Les étapes de la Désistance..... | 288 |
| 7.3. Le rôle de l'accompagnement éducatif du point de vue de l'éducatrice PJJ | 291 |
| Conclusion..... | 293 |
| | |
| CHAPITRE 8. LE RECIT DE « NI » : LA DETERMINATION | 295 |
| 8.1. Le processus de Résilience..... | 297 |
| 8.1.1. Les facteurs de risque liés à la Résilience | 297 |
| 8.1.2. L'expérience de la délinquance | 299 |
| 8.1.3. Les facteurs de protection liés à la Résilience | 304 |
| 8.2. Les étapes de la Désistance..... | 308 |
| 8.3. Le rôle de l'accompagnement éducatif du point de vue de l'éducatrice PJJ | 312 |
| Conclusion..... | 312 |
| | |
| CHAPITRE 9. LE RECIT DE « Y » : LA SOUFFRANCE POUR S'EN SORTIR..... | 315 |
| 9.1. Le processus de Résilience..... | 317 |
| 9.1.1. Les facteurs de risque liés à la Résilience | 317 |
| 9.1.2. Les violences provoquées par le climat familial | 322 |
| 9.1.3. Les facteurs de protection liés à la Résilience | 323 |
| 9.2. Les étapes de la Désistance..... | 326 |
| 9.3. Le rôle de l'accompagnement éducatif du point de vue de l'éducateur PJJ | 327 |
| Conclusion..... | 328 |
| | |
| CONCLUSION DE L'ANALYSE DES NEUF RECITS..... | 330 |
| | |
| CHAPITRE 10. LA DEMARCHE COMPARATIVE : UNE AUTRE DIMENSION DE L'ANALYSE | 336 |
| 10.1. Le processus de Résilience..... | 339 |

| | |
|--|-----|
| 10.2. La Délinquance | 344 |
| 10.3. Les facteurs de protection identifiés dans les récits comparés | 349 |
| 10.4. Les facteurs de la Désistance..... | 356 |
| RETOUR AUX HYPOTHESES DE RECHERCHE | 365 |
| CONCLUSION DE L'ANALYSE COMPARATIVE DES RECITS DE VIE | 373 |
| CONCLUSION GENERALE : COMMENT LES JEUNES SORTENT DE LA DELINQUANCE ? | 375 |
| GLOSSAIRE..... | 383 |
| TABLE DES FIGURES..... | 384 |
| BIBLIOGRAPHIE | 385 |

« Il est peu de problèmes aussi graves que ceux qui concernent la protection de l'enfance, et parmi eux, ce qui ont trait au sort de l'enfance traduit en justice. La France n'est pas assez riche d'enfants pour qu'elle ait le droit de négliger tout ce qui peut en faire des êtres sains »

Préambule de l'ordonnance du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante

Préambule

Dans cet avant-propos, je voudrais partager une impression qui s'est révélée et manifestée à la suite de nombreuses discussions entre *thésards*. Le doctorat se caractérise par des étapes et des obligations auxquelles nous sommes soumis, notamment par la validation des modules prescrits par l'école doctorale. La participation et la validation de ces modules sont la condition pour soutenir. En outre, la thèse peut facilement être associée à un rite de passage. Cette réflexion m'est apparue à la fin de mon travail. Il faut dire qu'avant ce moment d'achèvement de la thèse, l'opportunité de penser à autre chose que la recherche ne s'était pas réellement présentée. La thèse comporte son lot de sentiments aussi contradictoires soient-ils que nous ne pouvons fuir. Elle présente indéniablement une solennité avec l'exercice de la soutenance. Elle représente un challenge d'ordre intellectuel et psychologique. Elle m'a fait sortir de ma zone de confort. En tant que professionnelle et apprentie-chercheuse, la motivation, l'adaptation et l'organisation ont été les maîtres mots pour avancer. Plusieurs sentiments, une sorte d'ascenseur *émotionnel* pour reprendre le propos de certains de mes pairs doctorants (angoisses, frustrations, exaltations, satisfaction etc.) m'ont accompagnée dans ce travail que l'on croit réaliser seule. Je fais le choix du verbe « croire » car la présence des directeurs, les regroupements en séminaire de laboratoire et de doctorants créent cet espace de parole fondamental qui fait beaucoup de bien. J'apprécie cette autonomie dans la recherche mais parfois on éprouve une sensation de solitude, il faut bien l'avouer. J'ai longtemps pensé qu'une thèse était l'aboutissement de quelque chose. Je me rends compte maintenant qu'elle n'est pas une fin en soi mais un début. Elle est certes une production scientifique et sa réalisation a été un travail de plusieurs années (2017-2023) mené en parallèle de mon activité professionnelle et ma vie personnelle, jaugeant entre elles pour trouver un certain équilibre. J'ai régulièrement entendu le propos suivant : *va falloir mettre ta vie de côté, c'est la fin des vacances et des sorties !* Honnêtement, je ne craignais pas le travail, la motivation et l'envie de progresser étaient devenues mon leitmotiv. En revanche, il me fallait des garde-fous, circonscrire certaines limites dans le travail de thèse était indispensable. Je me suis autorisée à poursuivre mes activités « pré-doctorales » (voyages, moments en famille) nécessaires à mon bien-être physique et psychologique pour mieux avancer dans le travail de recherche. Certes, la thèse a pris une place importante dans ma vie, il n'est pas question de le nier. Elle m'a accompagnée depuis qu'elle a commencé, dans la joie comme dans la peine. Ainsi, je l'ai vécue

et ressentie comme étant une partie de moi. Elle n'est plus seulement le fruit d'une réflexion mais elle est devenue un accomplissement personnel. Nous avons cheminé ensemble.

J'ai vécu la thèse comme une véritable expérience, elle est la clé qui permet d'entrouvrir des portes. C'est parce qu'elle a été mienne et pour toutes les raisons évoquées que je fais le choix d'utiliser le pronom « je » à la place du « nous ». Ce choix me semblait correspondre mieux à mon positionnement. L'usage du « nous » me paraissait si éloigné de moi et bien qu'il soit privilégié dans le monde académique, il ne me procurait pas pour autant une neutralité plus évidente. J'ai interagi en tant qu'individu avec mon terrain d'enquête, ainsi j'ai réfléchi à ma propre subjectivité. L'usage du « je » n'est en définitif pas dénué d'objectivité ni de neutralité, tout comme la subjectivité n'est pas absente du « nous ».

Introduction générale

Pourquoi choisir de traiter le sujet de la Désistance à travers une thèse ? C'est ainsi que je décide d'introduire mon propos. Évidemment ce choix n'est pas le fruit du hasard.

Éducatrice spécialisée depuis juin 2008, j'intègre la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ) en septembre 2008.

La PJJ est une administration qui présente une double mission. Sa première mission est liée à l'accueil d'adolescents auteurs d'infractions au titre du Code de Justice Pénale des Mineurs. Sa seconde mission est liée à l'enfance en danger relative à l'article 375 du code civil. Dans ce contexte, la PJJ offre un accompagnement individualisé en proposant aux jeunes des outils et des supports favorisant leur réinsertion et les sorties de délinquances.

Même si le métier d'éducateur PJJ dont je connaissais les grandes lignes m'intéressait, je n'envisageais pas à la fin de mes études une intégration immédiate en son sein. Je souhaitais plutôt me « forger » une expérience d'éducatrice spécialisée en amont pour me préparer à cette fonction par l'acquisition de compétences fortes telles que le sens de l'autorité qui me semblait nécessaire pour affronter cette jeunesse qualifiée de « dangereuse » par les médias, après les émeutes de 2007. En effet, mon jeune âge (22 ans) me laissait quelques réserves sur mes capacités à gérer d'emblée des situations complexes avec des jeunes en grande difficulté. Après avoir postulé dans de nombreuses structures et après avoir essuyé de nombreux refus, je m'oriente finalement vers la PJJ, sans grande conviction.

La PJJ m'a ouvert sa porte. Elle m'a permis de me créer ma propre expérience et une identité professionnelle durant toutes ces années d'exercice.

En définitive, je me sentais utile et à ma place, apporter mon concours à une population vulnérable m'animait particulièrement.

A la suite d'une année comme contractuelle dans une Unité Educative d'Hébergement Collectif (UEHC), et forte d'une petite expérience, je décide de m'engager vers la voie du concours sur titres en 2009. Le recours à cette voie est dédié aux professionnels qui possèdent le diplôme d'éducateur spécialisé. La formation contenait dix jours de cours théoriques à l'École Nationale de la PJJ (ENPJJ) étalés sur un an avec des disciplines telles que le droit, la philosophie ou encore la psychologie.

Titulaire depuis le mois de septembre 2010, j'ai exercé le métier d'éducateur dans plusieurs structures. D'abord en hébergement collectif (trois UEHC différentes), durant six années. Puis, en milieu ouvert jusqu'à présent.

Durant ces quatorze années d'expériences professionnelles, j'ai rencontré et accompagné de nombreux adolescents. J'ai souvent été confrontée à des jeunes aux difficultés multiples et qui avaient du mal à sortir, pour certains d'entre eux, d'un parcours de délinquances.

La question des sorties de délinquances¹ apparaît comme un objet de recherche florissant d'abord aux Etats-Unis (Glueck, 1950). En France, la sociologie aborde le traitement des sorties de délinquances depuis plus d'une décennie (Mohammed, 2012). Longtemps, la littérature s'est intéressée à la conduite délinquante et les facteurs qui y sont associés. Les facteurs de délinquances sont multiples et en comprendre ses causes permet d'identifier les mécanismes mobilisés par les individus pour s'en sortir.

Ce sujet résonne autant chez les professionnels que dans la communauté scientifique. C'est parce qu'elle est une question vive et en pleine construction que j'ai décidé de m'y intéresser.

Aujourd'hui, de nombreuses études ont permis de mieux comprendre le phénomène de Désistance. Elles proposent d'envisager les sorties de délinquances comme une interaction avec l'environnement (Kazemian, 2007 ; Mohammed, 2012, McNeill, 2016).

Je me suis constamment questionnée sur le rôle et l'efficacité de l'accompagnement éducatif proposé pour aider les jeunes à sortir de leur trajectoire délinquante. Je me suis ainsi posée les questions suivantes : pourquoi certains parviennent-ils à s'en sortir et d'autres pas ? Pour ceux qui sont parvenus à s'en sortir comment ont-ils faits ? Que leur a-t-on proposé, « *que s'est-il passé en eux et autour d'eux* » ? (Cyrulnik, 1998, p.98). Ces jeunes pouvaient être identifiés comme des personnes résilientes. La Résilience devenait alors un concept clé du processus que j'observais.

En transformant ces questionnements en objet de recherche, je voulais penser ma pratique autrement que par mes propres ressentis et arriver à une meilleure compréhension des situations rencontrées.

¹ L'utilisation du pluriel dans « les sorties de délinquances » apparaît adaptée, puisque chaque personne se distingue par sa singularité et qu'il existe autant de personnes, de délinquances que de sorties.

La Désistance et la Résilience se sont ainsi imposées à moi comme concepts à étudier et à approfondir. L'enjeu de ma recherche est de comprendre comment les deux notions participent aux sorties de délinquances. Je souhaitais montrer l'intérêt du phénomène psychologique dans ce processus.

Quel est le lien entre elles ? Leurs différences ? Quelles sont les caractéristiques de chacune ?

Le phénomène de Désistance², caractérisé par une sortie de délinquance, s'observe par l'arrêt de la délinquance (Mohammed, 2012). La Résilience³ sollicite les ressources internes mais également externes de la personne. Le principe de Résilience pose comme postulat que, pour entrer dans ce processus, la personne doit être confrontée à un traumatisme. L'entrée dans la délinquance peut s'expliquer par les facteurs de risque auxquels les individus ont été confrontés dans leurs trajectoires de vie.

Les mineurs qui sont pris et reconnus comme tels entrent dans un parcours institutionnel au sein de la PJJ.

Ce qui semble donc pertinent à questionner est le rôle de l'accompagnement éducatif dans le processus de Résilience et dans le phénomène de Désistance. Quels sont ses contours, ses effets et ses caractéristiques ? Comment se déploie l'action éducative par les professionnels de la PJJ ? Qu'apporte ce passage dans les trajectoires des individus ?

L'articulation des ressources internes, externes et institutionnelles permet-elle de sortir de la délinquance ? Le passage dans un environnement institutionnel et la rencontre avec un ou des professionnel(s) de cette institution leur a-t-il permis d'engager une réflexivité, une transformation de soi, leur permettant de passer du statut du délinquant à celui qui n'est plus délinquant ?

La compréhension de l'accompagnement éducatif apporte un éclairage sur les contextes d'action et sur la prise en charge.

Il s'agit à travers l'apport théorique et méthodologique d'identifier les sources et les ressources qui agissent de manière efficiente et positive dans les parcours des jeunes hommes rencontrés.

C'est dans ce contexte d'interactions entre l'individu et son environnement que mon choix méthodologique s'oriente naturellement, pourrait-on dire, vers l'approche biographique. La reconstitution de l'histoire de vie des personnes et l'étude approfondie de leurs parcours permet

² Pour les besoins de ma recherche la notion de Désistance est utilisée avec une majuscule pour en montrer la particularité

³ Pour les besoins de ma recherche la notion de Résilience est utilisée avec une majuscule pour en montrer la particularité

d'identifier les mécanismes de production et de reproduction de la délinquance, de repérer et d'analyser en utilisant les récits de vie, les contextes favorables aux changements en évaluant notamment si l'accompagnement éducatif joue un rôle dans ces sorties. Il est intéressant de repérer dans les entretiens de récit de vie ce qui s'est joué durant ce processus chez les neuf jeunes hommes âgés entre dix-huit ans et vingt-trois ans au moment des rencontres.

A partir de cet éclairage, il s'agit de répondre à la question suivante : comment se met en place le parcours de Désistance auprès des jeunes qui sont suivis dans le cadre d'un accompagnement éducatif au sein de la PJJ ?

Dans cette perspective, ma recherche doctorale se décline en trois parties :

La première partie présente le contexte de l'étude et le cadre théorique dans lequel les fondements juridiques et éducatifs du XVIIIème siècle à nos jours s'érigent de manière simultanée. Aborder la justice juvénile permet d'engager une réflexion autour des notions de déviance et de délinquance sous le prisme de la sociologie de l'interactionnisme de l'école de Chicago. Ainsi, l'étude de la Désistance, qui s'incarne dans la rencontre avec la délinquance, permet de repérer les différentes étapes qui constituent ce phénomène complexe. La conceptualisation du concept de la Résilience comme moyen mis en œuvre pour s'en sortir met en exergue les conditions qui participent au phénomène de Désistance.

Ces éléments théoriques et la compréhension de ceux-ci permettent d'introduire l'axe méthodologique. Cette seconde partie présente la démarche utilisée dans l'analyse des récits à la lumière de Dubar et Demazière (1997). L'analyse structurale est privilégiée, elle rend compte de la subjectivité des récits. En effet, un lien intéressant est apparu entre la méthode biographique et l'analyse proposée par ces deux auteurs. Ensuite, les profils des jeunes et des professionnels de la PJJ qui ont été rencontrés sont décrits.

A la suite de ce chapitre, une partie consacrée à la posture épistémologique du chercheur est proposée. Le récit de vie est un outil qui demande certaines précautions à celui qui en fait usage. Ma double posture de professionnelle et d'apprentie-chercheuse m'a poussée à porter une attention particulière sur les conditions d'entretien en amont des rencontres.

Les jalons méthodologiques posés, l'analyse des neuf récits qui se décline en neuf chapitres, est présentée dans la troisième partie de la thèse.

A partir des résultats recueillis de l'analyse au cas par cas, une analyse comparative des récits est proposée afin d'identifier les dénominateurs communs dans les trajectoires des individus.

Une conclusion générale complète mon travail de recherche doctorale et ouvre vers d'autres perspectives.

Partie 1 : Contexte de l'étude et cadre théorique

Chapitre 1 : Les grandes étapes de la justice des mineurs : Deux logiques qui s'entremêlent : pénale et éducative

On parle de justice des mineurs lorsque les juges n'appliquent pas la loi de la même manière, selon que la personne qui a commis une infraction est un enfant ou un majeur.

Aborder la justice pénale des mineurs d'un point de vue historique montre l'évolution de celle-ci à travers les époques et le long débat qui existe entre le répressif et l'éducatif de 1791 à aujourd'hui. Cette tension a conduit à un nombre important de réformes. Le droit pénal, les missions éducatives puis la fonction de l'éducateur se construisent simultanément. L'évolution est donc synchronique et liée à la question du discernement qui est centrale depuis le XVIIIème siècle.

L'approche interactionniste vient en complément de l'apport juridique pour questionner les institutions dont le principe de contrainte cohabite avec celui de l'éducatif puis la manière dont les deux trouvent leur place.

La première partie a pour objectif de montrer comment la justice des mineurs en France s'est construite depuis le XVIIIème siècle jusqu'à nos jours. Ces éléments historiques permettront d'introduire en seconde partie la notion d'accompagnement éducatif dans le champ de la justice et d'en percevoir les contours. Il est intéressant de comprendre comment les deux cohabitent, notamment dans des institutions totales ou disciplinaires au sens de Goffman selon une approche sociologique et de Foucault selon une approche philosophique.

Par ailleurs, il est important de signaler que pour les besoins de ma recherche, les termes « mineur » ou « enfant » peuvent être utilisés indistinctement.

1.1. Construction de la justice pénale des mineurs en France

1.1.1. Première période (1791-1911) : le discernement

L'enfance délinquante est traitée sous le prisme de la discipline, la société est majoritairement punitive. Suite à la Révolution française et dans l'esprit de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, une nouvelle conception de la justice des mineurs émerge en 1791 avec le premier code pénal qui est annoncé. Il crée une justice des mineurs qui pose un principe fondamental qui n'existait pas auparavant, celui de la notion de « discernement ». C'est-à-dire de la conscience au moment des faits du caractère condamnable des actes. En effet, un débat autour de cette question existe depuis toujours et sacralise encore de nombreuses interrogations. Peut-on véritablement définir une limite ? Cette interrogation est au cœur d'un débat sans fin.

La question du discernement apparaît donc proéminente dès 1791. Elle est associée à la responsabilité pénale du mineur qui s'exposerait à des condamnations pénales s'il avait agi avec discernement (Youf, 2000). L'autorité est exercée sans limites par le père et par le juge à l'endroit des mineurs. Les parents ont la possibilité d'incarcérer leurs enfants sans justifications et sans décisions de justice (Sallée, 2016).

Le Code de justice pénal de l'Empire français qui suit en 1810 indique que les mineurs ne bénéficient pas de dispositions spécifiques, sinon l'atténuation des sanctions prononcées à leur rencontre. Il reprend les dispositions du code pénal de 1791, qui fixe la majorité pénale à 16 ans.

Le code pénal napoléonien ne tenait pas compte de la différence entre l'abolition et l'altération. Lorsque le discernement du prévenu était aboli, le code pénal retenait la démence. Il n'y avait donc pas de procès, « *les députés de la Constituante n'ont pas retenu l'idée d'une irresponsabilité absolue du mineur quel que soit son âge, mais celle d'une irresponsabilité, au cas par cas fondée sur la notion de discernement* » (Yvrel, 2012, p.156). Avec la Monarchie de Juillet, on voit apparaître une instrumentalisation de la notion de discernement. Les décisions des magistrats fondent le choix entre le discernement et le non-discernement. Sous-couvert de l'arbitraire du juge, un mineur jugé une première fois comme discernant peut être considéré comme non-discernant lors de la seconde condamnation (Yvrel, 2012). Les mineurs sont jugés par les mêmes tribunaux majeurs. Le mineur jugé coupable est détenu dans une maison de correction jusqu'à la majorité pénale (Cario, 1996). Des lieux de vie agricoles et maritimes destinés à sortir les mineurs de la délinquance sont créés ; le but est de les ramener dans le droit

chemin grâce au travail. La première prison pour mineurs ouvre en 1836, « la petite roquette »⁴. Puis, les colonies pénitentiaires, comme la colonie agricole de Mettray en 1839, deviennent la réponse aux problèmes posés par les mineurs. Le personnel est majoritairement composé de gardiens et d'anciens militaires (Yvorel, 2006). Les enfants y apprennent un métier, ils travaillent dans les champs, dans les ateliers de cordonnerie et de ferronnerie (Villeneuve & Weiser, 2017). Dans ces colonies pénitentiaires, les règles de discipline sont souvent très dures et les mauvais traitements nombreux. La loi de 1906 porte la majorité pénale à 18 ans, avec elle, le discernement est re-questionné.

L'histoire du droit pénal des mineurs est ensuite marquée par une seconde période (1912-1944). La loi du 22 juillet 1912 précise que les mineurs de 13 ans sont « *irresponsables* », mais bénéficient d'une « *présomption légale et irréfragable de défaut de discernement* » (Journal des parquets, 1914, dans Yvorel, 2012). Une divergence s'observe entre les juristes de l'époque et la sphère politique qui prône l'importance de maintenir la question du discernement, alors que les juristes évoquent l'irresponsabilité pénale dans le traitement des délinquants de 13 à 18 ans.

Cette seconde période montre que la réflexion sur la justice des mineurs ne s'arrête pas là. Le contexte des deux guerres et les conséquences de celles-ci sur la jeunesse de cette époque justifient la naissance de plusieurs réformes dont les objectifs sont de sanctionner mais surtout d'éduquer.

1.1.2. Deuxième période (1912-1944) : questionner la prise en charge des mineurs délinquants

La société française considère de plus en plus intolérable l'enfermement des enfants avec les adultes. Le premier statut de l'enfance délinquante est mis en place par la loi du 22 juillet 1912⁵. Cette loi supprime la question du discernement pour les mineurs de 13 ans qui jouissent désormais d'une présomption absolue d'irresponsabilité pénale. Dans la même lignée, les tribunaux spécialisés sont institués pour les mineurs délinquants ainsi que la mesure de liberté

⁴« crhcp_catalogue_expo_ordonnance_1945.pdf ». Consulté le 13 juillet 2022.

https://www.enap.justice.fr/sites/default/files/crhcp_catalogue_expo_ordonnance_1945.pdf.

⁵ Art.18. Dans chaque arrondissement, le tribunal de première instance se forme en tribunal pour enfants et adolescents, pour juger dans une audience spéciale les mineurs de treize à seize ans auxquels sont imputés des crimes ou des délits et les mineurs de seize à dix-huit ans qui ne sont inculpés que de délit

surveillée qui permet d'éviter désormais l'internement en colonie pénitentiaire. En 1921, une loi établit le délit de vagabondage, puis celle-ci est finalement dépénalisée par décret en 1935. La loi de 1942 relative à l'enfance et à l'adolescence délinquante favorise l'éducation au détriment des mesures de répression. Le gouvernement provisoire prépare le texte qui remplacera cette loi, il s'agit de l'ordonnance du 2 février 1945⁶. La nécessité d'une mise en conformité par rapport aux législations étrangères concernant la délinquance des enfants va conduire à la construction d'un véritable droit des mineurs par la mise en place de la loi du 27 juillet 1942 qui va largement inspirer l'ordonnance du 2 février 1945. Elle pose comme principe la rééducation du mineur. C'est alors la naissance d'une nouvelle ère avec l'ordonnance de 1945.

1.1.3. Le tournant majeur dans l'histoire de la justice des mineurs : l'ordonnance de 1945 et le principe d'éducabilité

L'ordonnance de 1945 maintient certains principes du code de 1810, comme la majorité pénale à 18 ans. Ensuite, la responsabilité des mineurs est atténuée et la nature des sanctions varie selon l'âge des mineurs. Les mesures de rééducation deviennent le principe. Dans les deux premiers articles de l'ordonnance de 1945 sont annoncés la création de juridictions spécialisées (tribunal pour enfants). L'accent est mis sur la notion d'éducation et de protection. Le principe d'une condamnation à l'appréciation du tribunal demeure : « (...), le tribunal pourra lorsque les circonstances et la personnalité lui paraîtront l'exiger prononcer à l'égard du mineur âgé de plus de 13 ans une condamnation pénale »⁷. Sont créées entre autres, la cour d'assises pour mineurs et la mesure de mise sous protection judiciaire au bénéfice des délinquants âgés de 16 ans jusqu'à 21 ans. Pour Sallée (2016), le code pénal de 1810 et l'ordonnance de 1945 se distinguent par la dimension éducative qui est prise en considération ainsi que la personnalité du mineur qui est désormais une donnée déterminante.

L'ordonnance de 1945 crée la direction de l'éducation surveillée. Les services du Ministère de la Justice chargés de l'enfance délinquante sont désormais indépendants de l'administration pénitentiaire. La mission éducative prend de manière très claire le dessus sur la mission punitive.

⁶ Ordonnance n°45-174 du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante

⁷ Article 2 de l'ordonnance de 1945

La date de 1945 marque un tournant majeur dans la justice pénale des mineurs, le contexte de l'après-guerre justifiant un changement profond. Désormais la protection et l'éducation des mineurs deviennent la priorité sans pour autant sacrifier l'aspect répressif. L'aspect éducatif semble véritablement prioritaire et prendre le pas sur l'aspect répressif. S'agit-il d'une cohabitation, voire d'une tension entre le juridique et l'éducatif, où chacun cherche sa place dans le droit des mineurs, prenant l'un et l'autre le dessus en fonction des orientations prises sur l'épineux sujet de l'enfance délinquante ? Ce que l'on peut affirmer en revanche c'est la véritable réflexion qui est portée sur les mineurs. En février 1945, la Seconde Guerre mondiale touche à sa fin. Beaucoup d'enfants et d'adolescents se retrouvent seuls, sans famille. Ces enfants abandonnés se retrouvent coupables de délits parce qu'ils sont contraints d'assurer leurs survies ou parce qu'ils n'ont pas bénéficié d'une éducation suffisante à leur bon développement. L'ordonnance est fondée sur le principe d'éducabilité de l'individu coupable d'infractions. Cette spécificité est représentée par la figure du juge des enfants introduit dans l'article 4 de l'ordonnance de 1945.

Que signifie l'éducabilité ? Pour Meirieu (2009), il s'agit de parier sur l'humain. Il est un gageur de succès. Ce principe permet le développement des compétences des individus qui en ont le plus besoin. L'éducabilité tient compte de deux dimensions. La première concerne les professionnels qui, par l'engagement, l'investissement qu'ils sont prêts à offrir permet à l'autre d'évoluer, de l'accompagner vers l'individualité et la liberté, qui est la seconde dimension. Elle concerne les individus eux-mêmes. La démarche qui se veut inventive est fondée sur la réussite de l'individu. Elle donne la possibilité aux professionnels de s'inventer, de développer des moyens et des outils dans cette quête de la réussite pour l'autre. Ce principe est ainsi dédié aux personnes identifiées comme vulnérables. Elle profite à la fois aux professionnels mais également aux personnes accompagnées (Meirieu, 2009).

Dans cette perspective, l'ordonnance de 1945, « *affirme que, concernant les mineurs de moins de 18 ans, ceux-ci ne pourront faire l'objet que de mesures de protection d'éducation ou de réformes en vertu d'un régime d'irresponsabilité pénale* ». C'est en 1975 et dans ce contexte d'évolution législatif que Foucault écrit *surveiller et punir* avec la naissance des prisons en s'interrogeant sur les effets de l'institution sur les usagers. L'ordonnance de 1945 se construit selon trois logiques claires : le juge pour enfants spécialisé, l'éducatif et la création d'une

administration avec un corps d'agents publics. L'objectif étant d'apporter une réponse aux difficultés des mineurs. L'éducation surveillée puis la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ) dépendante du Ministère de la Justice devient une branche autonome (Sallée, 2016). Elle est distincte de l'administration pénitentiaire, du fait de la priorité donnée à la prise en charge éducative sur la sanction. Cette sanction existe pourtant dans le champ éducatif, puisqu'elle fait partie intégrante de la démarche éducative. Que signifie-t-elle ?

Lorsque l'on aborde la sanction, le mot qu'on lui associe est « punition », terme qui est d'ailleurs utilisé dans les textes juridiques jusqu'en 1945. Pour Prairat (2011), la sanction a une visée socialisatrice et éducative puisque l'idée est de donner de l'autonomie à la personne. Alors que la finalité de la punition est de punir, sans qu'on lui associe une démarche éducative. La sanction devient un moment éducatif (Prairat, 2011). Il n'est plus question de punir le mineur, mais de le protéger, de l'éduquer et de le sanctionner au travers des mesures éducatives dédiées à cette fin. Une distinction et une clarification des rôles de chacune des administrations s'opèrent entre la peine et la mesure éducative. La peine relève de l'administration pénitentiaire, la mesure éducative de la PJJ. L'ordonnance de 1945 permet une évolution et un changement de paradigme important dans la justice des mineurs. On ne parle plus de punition mais de sanction qui semble nécessaire à l'évolution du mineur que l'on perçoit désormais comme un être qui mérite d'être éduqué. La sanction et l'éducation vont de paire, l'un allant avec l'autre. Ce qui a permis cette orientation est l'ouverture vers les Sciences Humaines et Sociales qui est apparue à l'éducation surveillée. *« La psychologie et la sociologie deviennent inséparables, le jeune délinquant est moins considéré comme un « anormal » à rééduquer, mais plutôt comme une personne « souffrante » qu'il convient de « réparer » par une action éducative »* (Sallée, 2010, p.48). L'apport théorique permet alors de penser autrement sa pratique pour y mettre véritablement du sens.

Le droit pénal des mineurs et la prise en charge éducative des mineurs délinquants se construisent simultanément dans cette volonté de protection, faisant cohabiter l'éducatif et le répressif. La dimension protectrice s'invite dans la sanction essentielle pour le domaine juridique. Ensuite, on assiste à une succession de lois qui sont instaurées puis abrogées successivement, avec comme seul but de répondre à la problématique de l'enfance délinquante. Il s'agit de constituer sur la base de ces principes forts, un recueil législatif important. On constate, à travers cela, l'attention

qui est accordée aux mineurs, mais aussi la difficulté et la spécificité que pose la justice des mineurs dans la société. De l'ordonnance de 1945 au Code de la Justice Pénale des Mineurs, le souhait est d'articuler le pénal et l'éducatif en questionnant la place de chacun et des enjeux qu'ils engagent.

1.1.4. Le temps de la protection (1958 à 1993)

L'ordonnance de 1945 et les textes qui vont suivre insistent sur la nécessité de protéger l'enfance traduite en justice, notamment avec la loi de 1958 qui octroie au juge une autre fonction qui jusqu'à présent, n'avait qu'une mission pénale et répressive. Sa nouvelle responsabilité est de protéger le mineur⁸. Cela s'inscrit dans le contexte des débats d'une époque sur la délinquance juvénile. Différentes réformes sont mises en place afin d'éviter l'incarcération des mineurs et renforcer leur protection. Par exemple, il est possible de jumeler une mesure de liberté surveillée à une peine dès 1951⁹. La loi de 1970¹⁰ interdit la détention provisoire pour les mineurs de 13 ans. Au-delà de 13 ans, la détention provisoire est possible si elle paraît indispensable. La détention provisoire pour les enfants âgés de 13 à 16 ans en matière correctionnelle est restreinte à dix jours maximum.

En 1987, sont créés les services éducatifs auprès du tribunal (SEAT) permettant de travailler sur des solutions alternatives à l'incarcération (Sallée, 2016). La loi de 1989¹¹ limite la détention provisoire pour les mineurs et supprime la possibilité de les placer en maison d'arrêt. En 1993¹², la présence d'un avocat à toutes les étapes de la procédure concernant un mineur devient obligatoire. Cette mesure renforce les droits des enfants conformément à la Convention des Droits de l'enfant de 1989 qui permet cette conformité. Ceci montre l'intérêt que porte le législateur sur la question de la protection et de l'éducation qui se veut prioritaire.

La justice des mineurs en France se doit de suivre les trois principes fondamentaux prônés dans l'ordonnance de 1945, conformément à ses engagements internationaux et à la Convention internationale des droits de l'Enfant. La primauté de l'éducatif sur le répressif (avec l'instauration

⁸ Ordonnance n°58-1301 du 23 décembre 1958 relative à la protection de l'enfance et de l'adolescence en danger

⁹ Loi 51-687 du 24 mai 1951 portant modification de l'ordonnance du 2 février 1945

¹⁰ Loi n° 70-643 du 17 juillet 1970

¹¹ Loi n° 89-461 du 6 juillet 1989

¹² JORF n°0003 du 4 janvier 1993

de mesures éducatives avant le jugement et en tenant compte de la personnalité du mineur), une juridiction spécialisée pour les mineurs et le principe d'atténuation de responsabilité en fonction de l'âge. Cela signifie que la sanction encourue est fonction de l'âge du mineur au moment des faits. Ces fondamentaux demeurent présents et sont réaffirmés avec le nouveau Code de Justice Pénale des Mineurs.

Une autre étape s'amorce dans l'histoire de la justice des mineurs, celle du durcissement. A quoi vient-elle répondre ? Il est intéressant de comprendre ce qui justifie ce flot de mesures plus contraignantes.

1.1.5. Le temps du durcissement : période de 1994 à 2000

À partir des années 1990, la justice pénale des mineurs se durcit, notamment en réaction à l'actualité et suite à l'émergence de la tolérance zéro qui veut qu'à chaque délit il y ait une peine. La France s'inspire notamment des événements qui relèvent de l'actualité aux Etats-Unis et particulièrement à New York (Convard, 2012), où la violence est au plus haut. La justice pénale des mineurs se recentre sur la responsabilité pénale avec la loi de 1994¹³ qui met en place la rétention judiciaire pour les moins de 13 ans. En 1996¹⁴, les centres éducatifs renforcés sont créés. En 1997¹⁵, le placement sous bracelet électronique est étendu aux mineurs. Une circulaire du 15 juillet 1998¹⁶ prévoit une réponse systématique et rapide à l'endroit des mineurs. En 2000¹⁷, le juge d'application des peines devient compétent en matière de délinquance juvénile. Puis, des mesures d'enfermement se poursuivent, notamment avec les lois Perben I et II¹⁸ et la création des centres éducatifs fermés. Cette succession de dispositifs qui apparaît chaque année montre la direction que souhaitent prendre les pouvoirs publics et les réponses pénales fortes qu'ils veulent apporter. Pourtant, les chiffres de la délinquance des mineurs ne montrent pas

¹³ Loi n° 94-89 du 1^{er} février 1994

¹⁴ Les centres éducatifs renforcés (ou CER) ont été créés en 1999 à la suite du conseil de Sécurité intérieure du 8 juin 1998

¹⁵ Loi n° 97-1159 du 19 décembre 1997

¹⁶ JORF n°260 du 8 novembre 1998

¹⁷ Loi n° 2000-516 du 15 juin 2000

¹⁸ Loi Perben I n° 2002-1138 du 9 septembre 2002, loi d'orientation et de programmation de la justice pour les années 2003 à 2007 ; la loi Perben II du 9 mars 2004 sur l'adaptation de la justice aux évolutions de la criminalité

d'augmentation. Les statistiques de la délinquance des mineurs en date de 2020¹⁹ relatives aux condamnations des jeunes montrent que le pourcentage des mineurs mis en cause est stable, 70% des infractions sont non violentes. Alors que les réponses pénales augmentent (90% en 2020, contre 60% en 1994).

Depuis 30 ans, le nombre de condamnés selon l'âge est stable. Quant aux chiffres de la récidive, ils montrent une baisse de 5% entre 2010 et 2020. Les jeunes seraient-ils vus comme une menace et non comme l'espoir de la société ? Ce qui pourrait expliquer cette frénésie législative remettant ainsi en cause l'efficacité des nombreux remaniements dont la justice des mineurs a fait preuve et l'impuissance des pouvoirs publics à apporter des réponses adaptées avec plus de sécuritaire sans que cela ne soit réellement justifié.

Le rapport du Sénat daté de septembre 2022, réaffirme cette stabilité constatée chez les mineurs mis en cause. Toutefois, il est difficile de tirer une conclusion réelle sur les chiffres proposés tant les indicateurs sont nombreux (type d'infraction, âge, statistiques).

1.1.5. Le temps de la réécriture : le CJPM, la primauté de l'éducatif réaffirmée

Pendant plus de 70 ans, la justice pénale des mineurs a été gérée par l'ordonnance du 2 février 1945. Modifiée par une quarantaine de réformes, elle manquait de cohérence et de lisibilité. En 2008, la commission Varinard²⁰ composée de plusieurs membres, dont André Varinard²¹ a proposé un projet de code de justice pénale des mineurs. A partir de 2012, la loi revient sur certaines dispositions des textes qui ont le plus profondément modifié les principes de l'ordonnance de 1945. La rédaction d'un Code de la Justice Pénale des Mineurs est engagée. En 2014, l'excuse de minorité est rétablie par l'abrogation des dispositions des lois qui l'avaient limitée. En 2016, les tribunaux correctionnels pour mineurs sont supprimés. En novembre 2017, avec l'arrivée de la nouvelle garde des sceaux, Nicole Belloubet, le débat sur cette réforme est relancé. C'est dans cette perspective de changement, que le Code Pénal pour Mineurs est apparu. Conformément à l'article 93 de la loi de programmation et de réforme pour la justice promulguée en mars 2019, le gouvernement instaure en droit français un Code de la Justice Pénale des

¹⁹ Ministère de la Justice/SG/SEM/SDSE

²⁰ http://www.presse.justice.gouv.fr/art_pix/1_RapportVarinard.pdf

²¹ Recteur d'académie et professeur de droit pénal à l'université de Lyon III

Mineurs. Ce code vient réaffirmer le principe d'éducation. Puis, il vient en ajouter d'autres, notamment en ce qui concerne la procédure, puisque celle-ci se décline, désormais, en trois temps distincts. En effet, ce nouveau texte vise à donner une meilleure lecture et visibilité de la justice des mineurs. Toutes les dispositions relatives aux mineurs sont concentrées dans un même ensemble juridique. Le CJPM²² est entré en vigueur le 30 septembre 2021. Il reprend le grand principe de l'ordonnance de 1945 : la primauté de l'éducatif. L'intention du législateur est d'accélérer les procédures pénales qui concernent les mineurs et donc les prises en charge par la Protection Judiciaire de La jeunesse (PJJ). La procédure d'instruction devant le juge des enfants est supprimée ; à l'exception des affaires criminelles ou complexes qui nécessitent des investigations approfondies sur les faits. En moins de trois mois après l'ouverture de la procédure (contre 18 mois en moyenne), un jugement est prononcé sur la culpabilité du mineur. Le juge statue alors sur la responsabilité civile des parents ce qui permet, dès cette audience, de prendre en considération le statut des victimes et de les indemniser. Un jugement sera prononcé sur la sanction (en 12 mois maximum). Celle-ci doit d'abord être éducative et répressive uniquement par exception. La décision est prise en fonction de la personnalité du mineur et de son évolution depuis la première audience. Il sera d'ailleurs possible de constater l'insertion du mineur par une déclaration de réussite éducative délivrée par le magistrat, ce qui valorise ainsi les efforts et le parcours de l'adolescent. La sanction prend la forme d'une mesure éducative judiciaire²³ unique avec différents modules (insertion, placement, santé, réparation). Ces modules qui peuvent être prononcés séparément ou simultanément consistent en un accompagnement individualisé construit à partir d'une évaluation sur la situation personnelle du mineur. Il répond à la problématique et aux besoins qui auront été identifiés notamment par les éducateurs PJJ. Cette nouvelle procédure concilie les exigences du conseil constitutionnel en matière d'impartialité. En effet, la décision du 8 juillet 2011²⁴ dit qu'un même juge des enfants ne peut assurer l'instruction d'une affaire, prononcer la sanction et continuer d'intervenir auprès d'un même mineur ; de la déclaration de culpabilité jusqu'à l'exécution de la sanction. Le CJPM confirme dans son premier article ratifié²⁵ la notion de présomption de non-discernement pour les mineurs de moins de 13

²² Code de justice pénale des mineurs

²³ Loi n°2022-299 du 2 mars 2022 - art. 15

²⁴ Décision n° 2011-147 QPC du 8 juillet 2011

²⁵ <https://www.conseil-constitutionnel.fr/decison/2011/201147QPC.htm>

ans. Cette présomption d'irresponsabilité est avant tout symbolique puisqu'il n'était déjà pas possible de prononcer une peine contre un mineur de moins de 13 ans. Le même article ajoute « *qu'est capable de discernement le mineur qui a compris et voulu son acte et qui est apte à comprendre le sens de la procédure pénale dont il fait l'objet* ».

La capacité de discernement est appréciable au cas par cas. Ce principe est en conformité avec l'alinéa 3 de l'article 40 de la Convention internationale des droits de l'enfant, qui réclame des États « *d'établir un âge minimum au-dessous duquel les enfants seront présumés n'avoir pas la capacité d'enfreindre la loi pénale* ».

Cette question du discernement est donc essentielle et traverse le temps. A chaque réforme, elle est présente, mais considérée différemment. Le CJPM est la continuité de l'ordonnance de 1945 et semble s'inscrire davantage dans la réflexion autour des sorties de délinquances. L'observatoire de la Désistance et de la récidive créé par décret en 2014 et installé par Christine Taubira (garde des sceaux)²⁶, confirme l'intérêt porté aux phénomènes de récidive et de Désistance. Ce qui marque un tournant important dans ce nouveau code est que les délais de la procédure sont plus rapides afin d'assurer une cohérence dans la réponse éducative et judiciaire. On peut s'interroger sur cette notion de rapidité : pour quelle(s) raison(s) est-elle posée ? En effet, ce qui change par rapport à l'ordonnance de 1945, c'est la rapidité et les délais de la procédure qui sont au cœur de la réécriture de la justice pénale des mineurs. Elle se veut cohérente et compréhensible pour le mineur et sa famille. Le but de la loi est de statuer rapidement sur la culpabilité afin de favoriser les mesures éducatives au plus vite. La procédure pénale concernant les mineurs comporte trois étapes :

- Une audience d'examen sur la culpabilité : entre dix jours et trois mois après la saisine de la juridiction
- Une période de mise à l'épreuve éducative : entre six et neuf mois après la déclaration de la culpabilité
- Une audience de prononcé de la sanction : à la fin de la mise à l'épreuve éducative

²⁶ Observatoire de la récidive et de la Désistance-décret n°2014-883 du 1^{er} août 2014

Plusieurs questions émergent quant aux effets de cette réforme. Un rapport de la commission des lois de l'assemblée nationale en 2019²⁷ fait remarquer que la réponse pénale des mineurs s'est endurcie alors que les infractions commises n'augmentent pas. Cette même commission souligne le manque de moyens de la justice. Même s'il est trop tôt pour évaluer l'impact du CJPM, le rapport du Sénat daté de septembre 2022²⁸ questionne les moyens attribués à la Protection Judiciaire de la Jeunesse et le délai de mise en œuvre des mesures. Dans la même logique, le rapport des États généraux de la justice, remis au Président de la République en juillet 2022²⁹ fait le constat d'un manque de moyens matériels, humains et budgétaires, ainsi qu'un manque d'attractivité des métiers judiciaires.

En effet, les professionnels de la justice s'interrogent sur les moyens supplémentaires alloués dans la mise en œuvre effective de ce nouveau code. Comment les professionnels peuvent répondre à ces nouvelles exigences avec une justice qui répond plus rapidement ? Leurs fonctions ont-elles été modifiées ? La justice est-elle devenue plus expéditive et répressive ? Le principe de l'éducatif qui ne cesse de s'affirmer haut et fort, serait-il qu'illusoire ? Le temps judiciaire correspond-il au temps éducatif ? La mise en œuvre par les acteurs de terrain, puis les recherches futures apporteront des réponses à ces questionnements.

Cette présentation chronologique de 1945 à aujourd'hui montre à quel point les enfants sont au centre du débat social, sociétal et politique. Ils sont l'avenir de la société. C'est pourquoi, les nombreuses réformes dans lesquelles la PJJ s'inscrit, s'articulent et oscillent entre sécurité, répression et éducation. Elles composent ainsi la justice des mineurs. Le contexte politique a connu de nombreux changements et l'ordonnance de 1945, instaurée par le gouvernement dirigé par le Général Charles de Gaulle, a évolué jusqu'à aujourd'hui. La justice pénale s'inscrit dans une seconde logique, celle de l'éducatif. Depuis 1945, ce principe n'a cessé de s'affirmer. La PJJ naît de ce contexte législatif ; d'où l'importance de comprendre comment se déploie l'accompagnement éducatif et comment il s'articule et s'imbrique avec le principe de contrainte porté par le judiciaire.

²⁷ <https://www.vie-publique.fr/eclairage/281397-code-de-justice-penale-des-mineurs-en-vigueur-le-30-septembre-2021>

²⁸ Rapport du Sénat-N°885 (21 septembre 2022)

²⁹ Rapport du comité des États généraux de la Justice (octobre-novembre 2022)

1.2. L'accompagnement éducatif des mineurs sous l'angle de la justice pénale

1.2.1. Des éducateurs au sein du Ministère de la Justice

A la fin de la Seconde Guerre Mondiale (1945), l'administration de l'éducation surveillée a recueilli, des infrastructures et une partie des personnels de l'administration pénitentiaire. En 1952, on voit apparaître par décret des institutions spéciales de l'éducation surveillée. Ces établissements, où les mineurs sont pris en charge sont créés comme une alternative à l'incarcération. Ils sont destinés à l'accueil des jeunes condamnés à moins d'un an de prison. Les effectifs sont limités à moins de 15 jeunes pour permettre d'expérimenter la mise en œuvre de stratégies éducatives et individuelles. Puis, une conception de milieu ouvert est pensée. Les objectifs sont de faire de l'observation l'un des aspects parmi d'autres, et d'établir un travail éducatif conçu comme un processus d'action éducative. L'éducation surveillée, forte de sa nouvelle autonomie, a consacré de nombreux efforts au recrutement et à la formation d'un personnel éducatif, distinct du personnel de surveillance dont elle en était devenue l'héritière. Une transformation sur un plan logistique a également été entreprise avec essentiellement des internats situés en milieu rural. Ces derniers ont fait l'objet d'une réflexion par des membres de la Résistance issus de l'école d'Uriage³⁰ et d'individus qui avaient participé aux tentatives de réformes de l'institution avant la guerre. Ils ont développé une pédagogie éducative imprégnée du scoutisme. La création du Centre de formation et d'études de l'éducation surveillée (CFEES) implanté à Vaucresson en 1952, sera le terreau de la construction de l'indépendance intellectuelle. Une nouvelle approche du mineur délinquant y est développée. Elle est basée sur l'observation, selon l'approche psychosociologique (Bourquin & Fiche, 1998). Cette réflexion autour des mineurs délinquants permettra aux éducateurs de l'éducation surveillée de définir les contours de leurs pratiques professionnelles et de rompre définitivement avec l'administration pénitentiaire dont celle-ci dépendait. L'éducation surveillée s'est progressivement désengagée de ses grands internats, isolés au cœur des campagnes françaises, au profit des Etablissements de Placements Educatifs³¹.

³⁰ Cette école, créée par le gouvernement de Vichy pour former les nouveaux cadres de l'État, devient un des centres de réflexion de la Résistance qu'elle rejoindra en septembre 1942.

³¹ Décret n 2007-1573 du 6 novembre 2007 relatif aux établissements et services du secteur public de la protection judiciaire de la jeunesse

À partir du milieu des années 1970, les jeunes sont les premiers touchés par le chômage et il devient de plus en plus difficile, pour les éducateurs, de les réintégrer dans un univers normé à travers un accès au monde du travail. L'image de la jeunesse se dégrade, passant de la figure de l'espoir pour l'avenir durant la période de croissance continue depuis la Seconde Guerre mondiale à une image négative, une crainte pour les adultes de perdre leur place ; un sentiment d'insécurité s'installe. Il semble que cette époque marque le début du durcissement à l'endroit des adolescents pris en charge par cette institution. L'éducation surveillée a développé avec le temps des savoirs, des pratiques, des structures et un certain nombre de compétences professionnelles qui lui sont propres. Elle connaît depuis sa création une histoire particulière structurée par les conceptions du traitement de l'enfance délinquante, que celle-ci soit intégrée à sa dimension pénale (mineurs auteurs d'infraction) ou civile : mineurs en danger au sens de l'article 375 du code civil. Ces deux conceptions n'étaient pas distinctes l'une de l'autre, elles se confondaient dans la pratique. Mais l'histoire de l'éducation surveillée semble suivre une voie particulière qui révèle des transformations qui viennent (ré) interroger son postulat de base : l'éducabilité des mineurs, et l'autonomie professionnelle des éducateurs (Michard, 1962). Ceci renvoie à une « *évolution majeure de la conception de la justice des mineurs (...) comme un levier de formation à la citoyenneté d'une jeunesse problématique mais néanmoins porteuse de l'avenir de la Nation* » (Bailleau & Milburn 2011). C'est en effet cette dernière philosophie qui animait le législateur lorsqu'il écrit dans l'exposé des motifs de l'ordonnance du 2 février 1945 : « *la France n'est pas assez riche d'enfants pour qu'elle ait le droit de négliger tout ce qui peut en faire des êtres sains* ». C'est par décret que le statut des personnels de l'Éducation surveillée³², dont celui de l'éducateur, s'inscrit. Les éducateurs de l'Éducation surveillée deviennent ceux du Ministère de la Justice et sont des professionnels appartenant à la fonction publique, où « *c'est le statut qui prévaut sur le métier* » (Bourquin & Fiche, 1998, p. 57). D'après Henri Joubrel (2012), un bon éducateur doit être capable d'encadrer les jeunes les plus désorientés. Dans un texte publié en 1946, Guy Sinoir se donnait pour objectif de réfléchir au traitement judiciaire des mineurs délinquants entre leur arrestation et le prononcé du jugement : « *au lieu que le juge ait en sa présence, d'une part un délit, de l'autre un quelconque enfant inconnu, il pourrait être fixé sur ce qui, derrière le délit, se cache dans le délinquant* » (Sinoir, 1946, p. 36).

³² Décret n°45-627 du 10 avril 1945 fixant le statut du personnel des services extérieurs de l'éducation surveillée, personnel éducateur administratif et enseignement professionnel

Henri Michard (2012), propose alors un contenu de formation théorique qui va s'étendre jusque dans les années 1990.

« *L'enseignement correspond à une triple nécessité : Il faut d'abord doter l'élève-éducateur des connaissances qui lui permettront de comprendre les jeunes dont il aura la charge ; Il faut, ensuite, le documenter avec précision sur le cadre juridique et institutionnel dans lequel son action s'insère. Il faut, enfin, lui définir les modalités de cette action* » (Michard, 1962, p. 35-36).

A travers cet apport, on remarque l'importance qui a été accordée à la formation du métier d'éducateur PJJ. Les contenus théoriques sont indispensables à une bonne pratique. L'éducateur PJJ a besoin autant de l'apport théorique que de pratique pour exercer sa fonction en toute réflexivité.

1.2.2. L'éducateur au sein de la Protection Judiciaire de la jeunesse

Qu'est-ce qu'un éducateur ? (Yvorel, 2012). C'est ainsi que la formation des professionnels a d'abord été pensée. Il me semble pertinent de saisir le sens même de ce terme puisqu'il renvoie à la notion d'éducation et à l'acte d'éduquer. On peut s'interroger sur les enjeux et sur les contours de ce qualificatif. Après la guerre, la priorité était que les enfants délinquants soient éduqués et pris en charge institutionnellement car ils se livraient à de nombreux passages à l'acte dans une logique de survie. L'éducateur d'hier est-il l'éducateur d'aujourd'hui ? Comment l'éducateur a traversé les époques ? Quelle (s) formation (s) pour ces professionnels de l'éducation ? Il s'agit de se questionner sur cette fonction qui n'est pas nouvelle mais qui a subi de nombreuses transformations au vue des contextes socio-économiques et politiques depuis le tournant opéré en 1945. La réflexion portait sur ce que devait-être un éducateur. Devait-il être un intellectuel ou un homme de terrain ? Des auteurs comme Henri Joubrel, magistrat, ou encore Guy Sinoir, psychologue-conseiller de l'éducation surveillée se posaient la question de la qualification et du baccalauréat pour exercer le métier d'éducateur. Selon Joubrel (Yvorel, 2012) : « *l'éducateur est un homme d'action, plus que de recherche et de pensée* ». Guy Sinoir, spécialiste de la justice des mineurs d'après-guerre en donne une autre lecture et se demande si la qualification est nécessaire pour devenir éducateur (Youf, 2009). Ce que nous dit Sinoir (1949), ce n'est pas que l'éducateur ne peut être un homme ou une femme d'action mais qu'il ne peut pas être réduit qu'à la fonction de redresseur de l'enfant délinquant. C'est pourquoi, Henri Michard, qui est un ancien instituteur instaure la nécessité de posséder le baccalauréat pour intégrer l'éducation surveillée (Michard,

1951). La formation théorique demande donc une connaissance suffisante de culture générale pour accéder à des disciplines comme la psychologie, la neuropsychiatrie, la psychanalyse, le droit, les sciences sociales et la criminologie. La pédagogie est une discipline centrale sur laquelle insiste Michard. Cet apport théorique est complété par un apprentissage, puisque selon Michard, la fonction d'éducateur comme les autres professions nécessitent la mise en place de stages. La formation, telle que la pense et la crée Michard est intimement liée à l'idée qu'il a de l'éducateur. Toutefois, celle-ci ne saurait suffire. L'idée qu'en a Michard est de la compléter avec la formation permanente ou continue. Le Centre de Vaucresson, tel que son fondateur le décrit dans son article de 1956 : « *est aussi un lieu de formation continue, un centre de recherche et un centre de documentation où se rencontrent et échangent juges, éducateurs en formation initiale et continue, responsables d'établissement ou de service* » (Bourquin, 2010). Ensuite, avec la création de l'École de Savigny-sur-Orge en 1963, l'intégration des éducateurs en formation s'agrandit. Les promotions passent alors de 30 personnes à 100 personnes. Or, comme le souligne Michard, les structures de l'École et les formes de l'enseignement n'ont pas été repensées (Youf, 2012). Les deux semblent indispensables à l'exercice du métier d'éducateur de la PJJ, la pratique n'a de sens que dans son apprentissage théorique et inversement. Michard, Sinoir et Joubrel sont les pères fondateurs concernant la réflexion de ce que devait et doit être un éducateur. Les jalons étant posés depuis l'éducation surveillée, c'est à partir de cet esprit et cette philosophie que la formation à l'ENPJJ sera dispensée.

A l'instar des mesures législatives abondantes en matière de justice pénale à l'endroit des enfants, la réflexion autour de la fonction de l'éducateur a suscité également de nombreuses questions. La prise en compte est globale et s'intéresse autant aux mineurs pris en charge qu'à la manière dont l'éducateur doit exercer cette nouvelle fonction. Cette démarche réflexive s'inscrit dans le changement profond engagé depuis 1945.

1.2.3. Naissance d'un nouveau paradigme

En 1990, l'Education Surveillée devient donc la Protection Judiciaire de la Jeunesse. Le contenu de la formation évolue en même temps que cette nouvelle appellation. Ce passage de l'éducation surveillée à la Protection Judiciaire de la Jeunesse s'accompagne d'un redéploiement des services afin d'assurer un meilleur maillage du territoire. Laurent Mucchielli (2008) évoque un tournant sécuritaire des années 1990. Le colloque de Villepinte d'octobre 1997 sur la sécurité intérieure

met l'accent sur l'évolution du dispositif pénal français en amorçant un mouvement important de judiciarisation qui s'est ressenti dans les pratiques des éducateurs de la PJJ, avec notamment une forte pénalisation des mesures et de probation qui leur sont confiées (contrôles judiciaires, sursis avec mise à l'épreuve). La PJJ est chargée de l'ensemble des questions intéressant la justice des mineurs. Elle est un service public dont la mission est de prendre en charge l'éducation des mineurs que lui confient les juges des enfants. La décision du juge donne lieu à une mesure éducative telle que le placement éducatif si cela s'avère nécessaire (Freund, 2010). Ces éléments intègrent les formations dispensées à l'Ecole Nationale de la Protection Judiciaire de la Jeunesse. En effet, la formation de l'éducateur de la Protection Judiciaire de la jeunesse intègre dans son référentiel les différentes mesures de probation à visée éducative. Les éducateurs de la PJJ sont les représentants d'une prise en charge selon un modèle de justice qui se fonde sur l'éducabilité des mineurs délinquants alternant contenu théorique et contenu pratique. La fin des années 1990 et le début des années 2000 avec la création des structures d'hébergements fermées ainsi que les Etablissements Pénitentiaires pour Mineurs, voient apparaître de nouveaux contenus dans la formation sur ces différents lieux. Les éducateurs investissent donc les lieux d'enfermement et ou de privation de liberté puisqu'ils font aujourd'hui partie intégrante de la formation statutaire. Les éducateurs sont des employés de l'administration publique d'État, ils sont fonctionnaires de catégorie A du ministère de la Justice. Titulaires d'un concours de la fonction publique, les éducateurs de la PJJ sont formés, en interne, par leur propre institution. Recrutés à Bac+3 depuis la réforme de 2018³³. Ils bénéficient, d'une formation de dix-huit mois au sein de l'école nationale de la PJJ. D'autres voies d'accès sont possibles (troisième voie et la formation sur titres). Certains prérequis et compétences sont exigés tels que le sens de la pédagogie ou une capacité d'écoute. De ce fait, l'identification des viviers pertinents est priorisée parce qu'ils sont potentiellement porteurs de certaines compétences recherchées par la PJJ. En effet, il s'agit d'un métier qui demande un équilibre psychique important, critère évalué lors du recrutement. De plus, les multiples réformes et le passage au tout pénal amène du changement tant dans la formation que dans l'identité de ces professionnels, formés avec cette notion de discipline qui est davantage présente dans les mesures exercées. L'éducabilité devient l'alliée de la sanction. C'est la naissance d'un nouveau paradigme : « *les hommes formés à une certaine discipline ou à une*

³³ Décret n° 2018-733 du 22 août 2018 relatif aux formations et diplômes du travail social

certaine école ont en commun un certain esprit (...) façonnés selon le même modèle (pattern) » (Bourdieu, 1967, p.369).

On peut, en outre s'interroger sur l'identité professionnelle d'un point de vue générationnel. L'éducateur PJJ est considéré comme un travailleur social pour certains (plus anciens), alors que pour d'autres (jeunes recrutés particulièrement), comme un éducateur de justice. Mais il est avant tout un « fonctionnaire de l'Etat », selon le témoignage de certains éducateurs interrogés pour les besoins de ma recherche. L'éducateur de la PJJ intervient auprès de mineurs délinquants ou en danger. Il leur apporte une aide éducative et favorise leur réinsertion sociale. L'éducateur intervient sur décision judiciaire, principalement auprès de jeunes âgés de 13 à 18 ans, mis en danger par leur situation familiale ou par un parcours de vie chaotique. Il travaille également auprès de mineurs poursuivis ou condamnés par la justice.^[SEP] L'éducateur participe aux enquêtes ordonnées par les juges des enfants et/ou les juges d'instructions pour les affaires plus graves. D'abord, il évalue l'environnement du jeune et son rapport à sa famille et à son milieu scolaire. Puis, il élabore des solutions éducatives. Il prépare ainsi les décisions des magistrats.^[SEP] Si le jeune est maintenu dans son cadre familial (milieu ouvert), il faut le protéger tout en restaurant le rôle éducatif des parents. S'il est placé dans un centre d'éducation ou incarcéré (milieu fermé), l'éducateur l'accompagne vers un projet de vie. L'éducateur s'intéresse à sa santé, à sa scolarité, à sa future insertion professionnelle. Il l'aide à se construire, en lui fixant des repères et des objectifs.

Qu'est-ce que l'éducation ? Comment les professionnels de l'éducatif se l'approprient-ils aujourd'hui ? J'aborderai les contours de l'éducation selon un ancrage historique qui semble fondamental pour comprendre comment les événements et les réflexions théoriques du passé ont un impact non négligeable sur le fonctionnement d'une institution éducative d'aujourd'hui.

1.2.4. Les finalités de l'éducation et l'accompagnement éducatif

L'éducation, est-ce s'adapter à la société ? C'est déjà la question que l'on se posait à l'époque des lumières (Rousseau, édité par Charrak, 2009). Rousseau explique que l'enfant doit apprendre, car une fois adulte, il devra être capable de vivre par lui-même. Rousseau a influencé les pédagogies nouvelles à travers l'idée que l'éducation doit respecter les besoins de l'enfant, les stades de son développement, ainsi que les périodes sensibles de son évolution. La question de l'éducation est ancienne et traitée depuis des siècles.

Ensuite, le penseur de « l'éducabilité », Meirieu (1991) explique que l'éducateur est un pédagogue qui a comme objectif l'émancipation des individus qui lui sont confiés, par la mise en place d'une formation progressive « *de médiation d'apprentissages déterminés* » (Meirieu, 1991, p.13) qui va révéler leurs capacités, à devenir acteurs voire auteurs de leur propre histoire. Les éducateurs croient et ont l'espoir en l'éducabilité de ceux qui leurs sont confiés. Ils s'efforcent d'inventer des moyens qui leur permettent de se réaliser. Selon lui, « l'éducabilité », est un principe illusoire si l'éducateur lui-même n'est pas convaincu que l'individu puisse réussir. L'éducateur est porteur et devient en quelque sorte responsable de cet accompagnement, ce qui permettra à la personne d'avoir de plus grande chance de réussir et d'y croire à son tour. « *Il faut affirmer que l'on va y parvenir en se sachant condamné à l'échec, il faut se battre pour prouver que ce que nous savons impossible est quand même possible, il faut nous prouver que l'acte est possible même quand le résultat est impossible* » (ibid., p.31). Cette idée rejoint la théorie de Rosenthal qui montre l'importance des croyances que le professionnel va projeter chez l'adolescent afin de l'aider à se saisir de l'accompagnement pour sortir de son parcours transgressif.

Ce qui est intéressant dans ce que dit Meirieu est que l'accompagnement se construit en interaction entre une personne et un professionnel. La qualité de l'accompagnement dépend des valeurs qui régissent cette interaction. Comment l'accompagnement fonctionnerait-il seul dans le processus de sortie de délinquance sans une véritable confiance et sans réelle interaction entre le jeune et le professionnel ? Le projet d'éduquer est la quête de l'adhésion libre, l'idée d'éducation implique l'idée de liberté. « *Éduquer c'est s'émanciper (...) la finalité derrière est bien l'émergence d'un sujet libre, de se donner ses propres fins, d'effectuer ses propres choix de décider de ses propres valeurs* » (Meirieu, 1991, ibid. p.61). Gaberan (2015) explique que le lien inscrit sa possibilité dans le temps. Il faut du temps, de la patience et de l'écoute pour que s'instaure de la confiance dans la relation éducative.

L'apport de Paul sur le concept de l'accompagnement permet de définir plus précisément les caractéristiques de ce processus. Selon elle, l'accompagnement suppose de travailler « *avec* » la personne (Paul, 2018, p.28). Cette notion fait référence selon l'auteure à la bienveillance et l'empathie, dispositions personnelles qui sont indispensables pour le mener de façon pertinente.

Paul met en exergue trois concepts pour comprendre ce « qu'accompagner » veut dire : la socialisation, l'autonomisation et l'individualisation. La socialisation est nécessaire à la création d'une relation entre la personne et le professionnel. Il s'agit de donner la possibilité à l'individu de se prendre en main. L'accompagnement pousse et invite à le rendre acteur de son projet, « *auteur de son parcours* » (ibid., p.29), qu'il soit en capacité de le mettre en œuvre et faire preuve d'autonomie avec son potentiel et ses capacités. Pour le professionnel, il lui faut créer un espace de socialisation pour tendre à une certaine égalité dans le dialogue. La relation de confiance se construit de sorte que la personne ne ressente pas cette asymétrie. L'accompagnement implique cette dimension relationnelle qui est le fondement premier de sa réalisation.

Le second critère est l'autonomisation qui renvoie au fait que la visée de l'accompagnement est de permettre à l'individu de s'émanciper. Comment cela se traduit concrètement ? L'éducateur doit créer les conditions propices au processus d'autonomisation par exemple en partant de ses ressources et non de ses déficiences ou carences. Cela peut se rendre possible grâce à la dimension relationnelle instaurée entre l'éducateur et l'accompagné, par la bienveillance, l'empathie, l'écoute et les attitudes non verbales. Ces éléments donnent à la personne l'émancipation et la liberté dont elle a besoin pour devenir un être autonome et capable de se passer de l'accompagnement. La finalité de l'accompagnement renvoie donc à la valorisation des capacités de la personne, et à la reconnaissance de ses valeurs afin de lui permettre d'être un acteur de sa propre vie. Il s'agit donc d'identifier les compétences à travers son histoire, son parcours et d'en faire des leviers dans l'accompagnement, de favoriser la participation à la reconstitution de son parcours afin de lui permettre de se réconcilier avec son histoire. Le professionnel écoute activement l'autre en étant attentif aux différentes fonctions que constituent l'écoute comme les mots, les pensées et le ton (Rogers & Zigliaira, 2019). Cette écoute va permettre d'accepter l'individu comme il est, car c'est en l'écoutant que l'on apprend à le connaître et qu'on peut mieux le comprendre pour l'accompagner. Ardoino (2008), tient compte des attitudes des uns et des autres, de ce que l'on perçoit par rapport à des positions physiques ou des comportements.

Enfin, le troisième concept est celui de l'individualisation, ce qui se rapproche à l'individu dans sa singularité. Paul le définit comme : « *un processus par lequel les acteurs cherchent à définir eux-mêmes leur existence, ce qu'ils sont de toute façon fortement incités à faire* » (Paul, 2018,

p.31). L'accompagnement est un processus dynamique, ce qui implique un certain cheminement là où la personne souhaite aller. L'accompagnement se veut unique et singulier. Il s'agit d'avancer à leur rythme en créant les conditions pour cela (écoute, bienveillance, empathie, prise en compte des appétences et compétences). L'accompagnant doit donc être au plus près de l'accompagné, se placer à côté et non pas à la place. C'est bien là tout l'enjeu de l'accompagnement. Celui de jauger entre individualisation et autonomisation en introduisant la dimension du lien social avec la socialisation qui est fondamentale. Ces trois composantes constituent en ce sens l'accompagnement tel que les institutions le pensent aujourd'hui.

Labadie (dans Becquet, 2021), pose la question suivante : Quel est le but du travail éducatif ? Elle identifie plusieurs éléments qui permettent d'aller plus loin dans l'approfondissement de cette notion. D'abord, l'émancipation qui donne la possibilité aux jeunes de s'inscrire dans un processus d'autonomie. Ensuite, l'engagement qui permet au jeune de se sentir inclus dans les changements de la société en interagissant avec les institutions de celle-ci. La conceptualisation du travail ainsi élaborée a pour projet d'améliorer les compétences et les motivations des jeunes. « *L'accent est mis sur les démarches facilitant la construction de soi, la prise d'autonomie et l'engagement dans la société* » (Labadie dans Becquet, p.27 à 52, 2021).

Makarenko explique que le but de l'éducation : « *est d'élever un homme qui soit utile dans notre société* » (Makarenko, 1956, p.147). Il est un processus qui s'établit sur différents points : la discipline, les sanctions et l'activité occupationnelle. Ce processus semble être la clé d'un accompagnement de qualité. L'éducation consiste donc : « *à favoriser le développement, l'entretien et le perfectionnement aussi complet que possible des aptitudes de chacun à la fois comme individu et membre d'une société* » (Guérin, 2009, p.5). Le travail éducatif doit permettre à la personne de prendre sa « place » (Meirieu, 1995, p.66). L'infraction que le jeune commet est la base de l'accompagnement et devient en quelque sorte un support à la mise en place d'un projet éducatif adapté à ses besoins. L'éducateur va davantage s'intéresser à tous les aspects de sa vie qu'à l'acte en lui-même. Certes, c'est l'acte qui l'a amené à la rencontre du professionnel PJJ, mais il devient le support de l'accompagnement. Il n'y a assurément pas de passage à l'acte par hasard. L'apprentissage de l'éducation et des règles suppose de prendre en compte l'idée de socialisation et d'ouverture vers le monde.

Aborder la notion de l'accompagnement éducatif à la fois dans les textes de lois et prescriptions ainsi que dans les théories pédagogiques permet de comprendre comment cette notion s'est

construite et comment elle est rendue opérationnelle par les professionnels de la PJJ notamment. Ceci étant dit, est-ce que la société fait face à des jeunes plus violents ? C'est la question qui sera traitée dans la suite de cet écrit.

1.2.5. La PJJ confrontée à la pénalisation d'une jeunesse plus dangereuse ?

Depuis le début du XXI^{ème} siècle, les services de la PJJ en charge des mineurs en matière pénale tendent à se renforcer dans leur mission spécifique. La réponse, qu'elle soit en milieu ouvert ou en milieu fermé, relevait jusqu'alors globalement des mêmes équipements (services d'investigations socio-éducatives, services de suivi en milieu ouvert et foyers) et des mêmes méthodes et pratiques professionnelles. Un certain nombre de procédures ont été créées au cours de ces deux décennies. Les premières procédures ont été celles du travail d'intérêt général, puis de la réparation pénale et du sursis avec mise à l'épreuve, enfin le contrôle judiciaire. Depuis le 24 mars 2020, le sursis avec mise à l'épreuve (SME) a disparu. Le sursis probatoire³⁴ l'a remplacé, reprenant ainsi la forme du SME.

Le caractère pénal de ces mesures est surtout marqué non par leur qualité de peine (car elles conservent leur nature éducative) mais par le fait qu'elles comportent une dimension de contrainte. Ces cadres juridiques permettent à l'intervention éducative de lui conférer un contenu actif. Le mineur étant sujet de sa mesure, là où l'accompagnement classique le place davantage comme bénéficiaire et objet d'un traitement. Il faut également ici interroger la capacité des jeunes concernés par ces mesures, à les comprendre et à assumer les sanctions liées à leurs comportements. Le plus souvent, ils ont beaucoup de difficultés à se projeter dans un avenir proche, se situant principalement dans un présent immédiat. Pour exemple, le dispositif des Centres éducatifs fermés (CER) permet de prendre en charge un groupe de jeunes restreint sorti de son milieu naturel pour réaliser un projet éducatif (expédition en mer, restauration d'un lieu, activité sportive intensive etc.). Ce projet éducatif, qui repose en principe sur un accord plus ou moins explicite du jeune est basé sur une rupture forte avec son milieu de vie et ses activités habituelles (Belhandouz & Vulbeau, 2010). En revanche, les fugues de ces centres ne marquent pas obligatoirement la fin du placement. Les juges et les services éducatifs sont en accord sur ce point et évitent de la sorte une escalade de la sévérité des mesures qui serait due à la seule prise en charge et non au comportement délinquant du mineur. Un véritable tournant s'est effectué

³⁴ https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006070719/LEGISCTA000006181747/art.132-40 à 132-42

avec la création des CEF³⁵ qui introduit la logique de la sanction éducative.

1.2.6. *Quand la contrainte s'invite dans l'éducatif*

La sanction éducative se traduit par une pénalisation atténuée où la dimension éducative est subordonnée à la valeur pénale. Les centres éducatifs fermés, institutions enveloppantes au sens de Foucault sont placés sous la surveillance de la PJJ qui les encadre directement. Les établissements pénitentiaires pour mineurs, institutions totales au sens de Goffman relèvent de l'administration pénitentiaire. Ils sont éloignés des autres centres pénitentiaires et « *ils accueillent uniquement des mineurs* » (Bailleau & milburn, 2011, p.44). Au sein de ces EPM cohabite la PJJ, des personnels de l'administration pénitentiaire et ceux de l'Éducation Nationale (Chantraine & Sallée, 2013). L'objectif est d'apporter une dimension éducative à l'incarcération. Les éducateurs exercent leurs missions en binôme avec un surveillant, leur rôle est d'encadrer les temps libres des jeunes détenus (Mucchielli, 2003). Les CEF, de leur côté, constituent des structures qui sont uniquement éducatifs (sans personnels de surveillance et sans enfermement en cellule). La condition étant que le mineur bénéficie d'une mesure de contrôle judiciaire. La contrainte est davantage symbolique puisqu'un départ non autorisé peut conduire à l'incarcération. Les séjours sont prévus sur six mois, subdivisés en périodes de deux mois correspondant à des phases progressives d'action éducative. Ce système de sanction au sein de ces dispositifs de pénalisation a été introduit progressivement dans la culture d'apprentissage des personnels éducatifs. La formation des nouveaux professionnels induit ces nouvelles conceptions d'accompagnement.

La pédagogie sous contrainte place le personnel éducatif dans un rôle de contrainte morale ou physique. Ces mesures sont des réponses à des comportements délinquants, avec une attente en termes de résultats (Bailleau & Milbrun, 2011). Le retrait de la PJJ sur le champ d'action de la protection de l'enfance contribue à recentrer leurs compétences en termes de réponse spécifique aux comportements déviants, ce qui les éloigne d'une expertise plus généraliste et des outils pédagogiques qu'elle suppose (Sallée, 2010). La fonction pédagogique de l'accompagnement est alors axée sur la surveillance et le respect des différentes mesures qu'exerce la PJJ. Comme évoqué, la Protection Judiciaire de la Jeunesse suit les orientations prises par le droit pénal des mineurs. En fonction des siècles, des politiques et des contextes, l'accompagnement des mineurs

³⁵ Six établissements de ce type ont ouvert entre 2007 et 2009 répartis sur le territoire français, à l'exception notable du Grand Est.

évolue aussi. « *La justice des mineurs par sa finalité éducative a un objectif premier, la sortie de la délinquance des adolescents dont elle est saisie* »³⁶. Chaque mineur bénéficie d'une mesure qui est exercée par un professionnel de la PJJ, elle-même mandatée par un magistrat. L'accompagnement éducatif se construit donc avec le principe de la contrainte.

Ces différentes mesures éducatives ont pour mission la sortie de la délinquance. La justice des mineurs considère que le passage à l'acte est caractéristique d'une situation complexe. L'acte signifie quelque chose, d'où l'attribution de mesures afin de permettre aux individus de sortir de ce parcours transgressif et d'être accompagnés sur tous les aspects de leurs vies. Il est important de montrer notamment que l'histoire des structures d'hébergement témoigne des revirements idéologiques concernant les pratiques éducatives (Gilles, 2005). Pour certains établissements leurs vertus éducatives sont attribuées à l'éloignement, par lequel il faut séparer l'adolescent du milieu urbain délétère dans lequel il a évolué. Le placement est envisagé généralement en situation de crise. Il est avant tout une séparation car il implique une rupture. Mais le processus de séparation est aussi un élément qui va permettre la différenciation et l'autonomisation : donc en ce sens contribuer au processus de sortie de délinquance ou au contraire à accentuer le processus de délinquance de ces mineurs (Yvorel, 2006). La fermeture réelle ou symbolique de ces établissements de la PJJ représente un moyen de maintien de l'ordre social et de contrôle sur l'individu, disposant de peu voire d'aucune marge de manœuvre dans les choix qui sont faits à sa place.

Toutes ces mesures, qu'elles soient éducatives ou probationnaires, visent avant tout à favoriser l'intégration et l'insertion scolaire, sociale et professionnelle des jeunes sous mandat judiciaire. Ces missions semblent avant tout éducatives. « *La plupart du temps, dans leur mission auprès des jeunes, les équipes organisant les prestations ne se cantonnent pas à organiser matériellement une tâche tels des agents d'exécution, elles mettent en place un « accompagnement éducatif »* (Defraene et al. 2005, p.41). L'objectif est que la mesure soit bénéfique au jeune. La difficulté pour ces services est de jauger entre cadre disciplinaire et inculcation de liberté qui prend tout son sens.^[11]_[SEP]

³⁶ Justice délinquance des enfants et des adolescents. Etat des connaissances. Actes de la journée du 2 février 2015, p12. <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/154000354.pdf>

Que revêt ce syntagme : Éduquer par la discipline ? La réflexion sur la contrainte amène à reconsidérer le travail dans ces espaces où la liberté de mouvement paraît très limitée, où l'action éducative cherche à s'imposer dans le giron de la discipline, où le principe d'autorité s'impose indéniablement. Les jeunes accueillis sont considérés comme des incasables (Botbol & Choquet, 2008). Les notions d'espace et de temps particulièrement dans ces lieux clos doivent continuer d'interpeller et intéresser. C'est là toute la question de l'accompagnement éducatif dans un milieu contraint comme celui de la Protection Judiciaire de la Jeunesse. Je reviens dans cette seconde partie sur cette notion en la traversant selon les époques. L'idée est de rendre opérante cette notion pour les besoins de ma recherche. Comment est-elle abordée dans l'histoire et les récits des individus interrogés et comment peut-elle constituer une ressource permettant de sortir d'un parcours transgressif ?

1.2.7. L'accompagnement des mineurs en lieux fermés selon l'approche interactionniste de Goffman et Foucault

Le service de l'évaluation, de la recherche et du contrôle (SERC) de la PJJ effectue actuellement une étude sur le profil des mineurs placés en centres éducatifs fermés (CEF) à la date du 15 juin 2021³⁷. Il s'agit d'une photographie des mineurs placés en CEF, permettant de mieux connaître ce public pour mieux comprendre les facteurs qui influencent le déroulement de leur accompagnement. Cette étude permet d'établir un bilan du parcours des mineurs placés en CEF sur le plan familial, judiciaire, social, médical et scolaire. De plus, l'enquête s'intéresse au déroulement de leur séjour en CEF et questionne l'attitude, le positionnement des jeunes et de leur famille vis-à-vis du placement et du projet de sortie. Concernant ces structures, le sociologue Goffman (1961) et le philosophe Foucault (1975) montrent chacun de façon différente les effets des institutions sur le comportement de la personne. Leurs travaux invitent à interroger comment se construit l'individu dans l'interaction avec la société.

Pour Goffman, l'institution totale ne permet pas au détenu une réelle socialisation. Pour lui, le « dedans », donc la prison va de paire avec le « dehors », signifiant ici la société. L'un trouvant du sens qu'avec l'autre versant. Foucault questionne la fonction éducative de la prison par l'enfermement, l'anormal donc le détenu, doit être rééduqué par des procédures spécifiques. Cette

³⁷ Enquête de satisfaction-séminaire ligne fonctionnelle DPJJ-SDMPJE-22&23 juin 2021

situation est transposable chez les adolescents qui, par des processus, ou des mesures pénales et éducatives doivent tendre à cette adaptation aux normes sociales. Le placement est considéré comme une mesure éducative visant la réinsertion du jeune : « *comment apprendre à vivre de façon autonome dans un environnement institutionnel extrêmement cadrant* » (Delens-Ravier, 2008, p.39-43). Goffman analyse la question du comportement attendu du détenu au sein de l'institution totale. Celle-ci étant généralement un lieu clos, isolé du reste de la société par une séparation physique (murs, barrières, verrous, fossés, grilles, palissade). Quant à Foucault, il considère que les institutions disciplinaires se caractérisent et se regroupent en plusieurs catégories de classes. En premier lieu, l'institution disciplinaire nécessite une clôture, ce qui suppose une répartition des individus dans l'espace. Ensuite, on constate qu'un emploi du temps est fixé. Le rythme des individus est imposé, comme pour exercer un contrôle sur l'activité avec une surveillance hiérarchique, ayant le pouvoir d'exercer des moyens de coercition sur les individus. Enfin, se met en place la sanction éducative : il s'agit de définir une règle d'ensemble et de différencier les individus par rapport aux autres en fonction de cette règle, de hiérarchiser les individus ou d'isoler l'anormal. L'approche Foucauldienne vient compléter celle de Goffman, car au-delà de l'institution elle-même, ce qui semble intéresser Foucault, c'est de savoir comment se construit et se formalise le pouvoir dans laquelle l'institution disciplinaire remplit un rôle spécifique, une mission particulière.

La question des missions institutionnelles est donc intéressante à aborder. Comment ces institutions s'organisent-elles ? En CEF, les éducateurs sont seuls face aux mineurs.^[1] Cependant comme le signale Sallée (2014, pp.67-76), « *les éducateurs ont-ils les moyens d'assurer seuls la contention maximale* » ?^[2] Dans les EPM, les éducateurs de la PJJ organisent de manière conjointe avec les surveillants pénitentiaires la vie quotidienne et collective des mineurs (Chantraine & Sallée, 2011). Cette sociabilité sous contrôle présente une contradiction dans l'exercice du règlement intérieur qui constitue l'EPM. Cette relation contenante devient la condition de la liberté, le mineur est amené à modifier ce qui le détermine. Cette fonction doit permettre au mineur d'élaborer une réflexion sur sa pratique délinquante pour s'en extraire. L'espace réflexif alloué au mineur dans cet environnement contraint est questionné et mesuré comme un obstacle tant la présence est omnipotente.^[3] Une différence est constatée entre ces établissements (CEF/EPM), car dans le cas où un mineur ne respecte pas le placement en CEF, le

placement en détention (par la révocation de son contrôle judiciaire ou du sursis probatoire) est quasi-automatique.^[1]

La prison a pour mission de redresser les individus par la mise en place de règles et de normes institutionnelles pour les faire correspondre à ce que la société attend précisément d'eux, nous rapprochant ainsi de l'interactionnisme avec le phénomène d'étiquetage élaboré par Lemert (1951) puis par Becker (1985). Le contrôle est exercé sur les usagers et sur les professionnels qui travaillent avec la contrainte spatio-temporelle. Cette fermeture symbolique, peut être porteuse de tension entre usager et professionnel. Se basant sur le principe de non adhésion, l'aide contrainte s'impose, les décisions n'appartiennent plus aux individus. Il s'agit d'exercer une véritable dominance sur le mineur. L'utilisation de « *négociations ou de micro-négociations* » (Chantraine & Sallée, 2013) ou le principe du « *donnant-donnant* » (Chauvenet, 1996, cité dans Chantraine & Sallée, 2013) permet de garantir l'ordre et l'autorité. Ces lois officieuses et intrinsèques jouent une fonction du maintien de l'ordre social et l'application par les jeunes des normes imposées par ces institutions enveloppantes. Paul Lutz, un des théoriciens de l'Éducation surveillée écrivait en 1947 dans la revue *Rééducation* (Bourquin, 2010) : « *il n'y a pas de rééducation à coup sûr. La rééducation est un risque. En confiant un mineur à la rééducation, le juge accepte le risque éducatif, l'éducateur et le juge savent que ces mesures peuvent avoir des inconvénients, qu'il y aura des accidents. Il y a rééducation dans la mesure où le risque éducatif est encouru... Mais accepter le risque ne veut pas dire cultiver l'échec. Sachons courir le risque de réussir* ». Un établissement privatif de liberté se traduit par la mise en place d'un système de contraintes disciplinaires, qu'il soit physique ou juridique.^[2] Ces institutions de la PJJ opèrent un contrôle sur les individus qu'elles rassemblent, mais elles se veulent socialisantes, notamment dans la transmission des savoirs, dans l'esprit d'une meilleure intégration. La socialisation passe par différentes étapes, celle d'apprendre et intérioriser une culture de normes, de l'intégrer à sa personnalité avec pour finalité de s'adapter dans un environnement social, s'adapter à un groupe. Aussi, parce qu'elles sont un système de discipline, ces institutions, eu égard de leurs spécificités détiennent en leur sein un arsenal répressif, permettant de définir et de gérer les pratiques qu'elles considèrent déviantes. Si le règlement intérieur se présente comme officiellement le seul référent formel venant répondre des comportements déviantes, on constate dans le fonctionnement officieux de l'institution que d'autres ordres plus normatifs viennent influencer la mise en œuvre des règles. Comme l'énonce Sallée (2014, pp.67-76) : « *cette double structuration spatiale et*

temporelle institue une pédagogie du cadre ». [L'ÉP] Cette volonté d'éduquer sous contrôle respecte des procédures spécifiques par lesquelles le délinquant doit être rééduqué par exemple, en alternant périodes d'isolement, en EPM et périodes de travail (notamment scolaire, sportive) qui permettent une socialisation progressive. Ce projet individualisé institué en CEF ou en EPM s'inscrit dans leurs missions. Cette progression et ce travail individualisé doivent permettre un double objectif, celui de responsabilisation et d'autonomisation. L'adolescent apprend ou réapprend à devenir celui que l'institution attend de lui. Le contrôle est exercé sur sa propre personne. Il y a des objectifs éducatifs dans un cadre contraignant (Marchive, 2007), comme intégrer les codes sociaux de la vie normale. Les individus vivent à l'intérieur de l'établissement et entretiennent avec l'extérieur des rapports limités.

Mais quels sont les effets de la prise en charge judiciaire de ces adolescents incasables (Botbol & Choquet, 2008) sur leurs itinéraires ? L'institution enveloppante, totale ou disciplinaire du point de vue de Goffman et Foucault selon l'angle de vue de l'interactionnisme, représente une micro-société avec ses propres normes, règles qu'elles imposent à l'individu pour en changer ses fonctionnements intrinsèques puisqu'elles se veulent éducatives et dont la fonction est d'éviter un retour de ces adolescents vers les transgressions.

Conclusion de chapitre

Aborder l'évolution de la justice pénale des mineurs en la traversant selon les époques montre à quel point le sujet de l'enfance est complexe et spécifique. L'évolution se situe tant au niveau juridique qu'éducative. Les deux pans se sont construits ensemble, avec un dessein commun : celui d'enrayer la dynamique délinquante du mineur. Ce qu'il faut retenir de l'histoire de la justice des mineurs est qu'elle est constituée de moments forts : une juridiction spécialisée, la notion du discernement, la primauté des mesures éducatives et une procédure spéciale. De 1810 avec le premier code pénal à 2022 avec le code pénal nouvellement promulgué, la justice des mineurs se veut plus lisible et compréhensible, mais toujours traversée par des tensions.

Aborder la notion d'accompagnement sous le joug de l'éducation avait pour objectif de montrer comment ces notions se déploient depuis des siècles et s'appliquent à un champ spécifique : celui du jeune pris en charge par la Protection Judiciaire de la Jeunesse. Aussi, l'étude des pratiques professionnelles montre que le statut de l'éducateur de la PJJ s'est construit en fonction des époques au gré des évolutions institutionnelles et politiques. La fonction a évolué et continue d'évoluer avec la réforme du Code de Justice Pénale des Mineurs. Les exemples des structures de type CEF et EPM sous le regard interactionniste de Goffman et philosophique de Foucault donnent des éléments de compréhension sur ces institutions nommées totalitaires et disciplinaires. Ils montrent qu'elles jouent un rôle dans l'accompagnement dispensé dont le but est de sortir d'un parcours transgressif. L'état des lieux de la littérature à ce sujet a inspiré largement l'exploitation de la notion d'accompagnement et permet la compréhension de ce qu'elle recouvre. Dans le cadre de ma recherche, l'importance du travail éducatif dans un lieu contraint dans la sortie de la délinquance est centrale.

Les transformations de la justice participent aux mutations du contenu de l'activité des éducateurs de la formation PJJ. La volonté de sanctionner avec une visée éducative est au centre de la justice pénale des mineurs depuis toujours. Elle est apparue au fil du temps, tout en conservant son caractère primaire d'éducation. En s'intéressant aux pratiques des éducateurs, il était utile de porter une réflexion sur les tensions et les reconfigurations qui traversent cette profession, en même temps que celles qui concernent la justice des mineurs dans son ensemble.

La multiplication des réformes législatives, la concentration du tout pénal, et l'augmentation durant ces dernières années des mesures comprenant des obligations plus coercitives ont modifié

les repères des professionnels. La recherche de l'adhésion du mineur a longtemps caractérisé l'action éducative. La contrainte qui s'exerce de façon permanente avec les mesures qui apportent cette dimension de contrainte, s'intègre dans l'action éducative qui cohabite avec la nécessaire recherche de la confiance du mineur. Celle-ci étant une tension majeure du métier. Ce sont les obligations de contrôle et de surveillance qui se sont développées et les différentes conceptions de la peine qui sont venues plus récemment croiser les conceptions de l'action éducative. La majorité des éducateurs s'approprie les contraintes assignées dans les mesures coercitives pour réaliser un travail éducatif avec toujours des objectifs éducatifs. C'est d'ailleurs un des fondements théoriques de l'éducabilité. Le renouvellement des générations de professionnels peut produire des changements, sans pour autant sacrifier la dimension éducative, davantage attachée à certaines formes de discipline. En effet la présence des éducateurs en CEF et en EPM en est une illustration. Le métier d'éducateur PJJ pourrait tendre à une nouvelle conception de cette profession selon les structures de prise en charge et l'expérience professionnelle acquise dans les premières fonctions (Sallée, 2010). Le CJPM rappelle donc le principe de l'éducatif. Ce code prend davantage en considération le statut de victime par le principe de « justice restauratrice » associant les auteurs et les victimes. Aussi, cette réforme vise à apporter des réponses et sanctions éducatives plus rapides avec une prise en charge éducative qui se veut plus renforcée.

Dans le chapitre suivant, je m'intéresse à l'expérience de la personne en faisant recours à l'approche interactionniste qui aide à comprendre la construction sociale de la délinquance pendant la période de l'adolescence et au-delà.

Chapitre 2 : Délinquance et déviance selon l'approche interactionniste

L'éclairage juridique et historique sur la justice pénale des mineurs permet d'introduire le sujet de la délinquance. En effet, il s'agissait de poser les bases de la justice juvénile pour en délimiter le champ, à partir duquel la délinquance s'observe et se déploie. Il sera proposé dans ce chapitre d'analyser à partir du point de vue du modèle interactionniste ce qu'est la délinquance et particulièrement ce qu'elle recouvre chez les jeunes. Au travers du terme « jeunesse », je vais tenter de définir cette étape particulière qui n'est plus assimilée à l'enfance et qui se distingue par l'arrivée d'une autonomie. Il s'agit de définir les contours d'un concept passant de l'enfance à l'âge adulte (Galland, 2009).

Les interactionnistes tels que Becker ou Lemert ont largement étudié la délinquance et ses spécificités, en s'appuyant sur les discours des individus. Goffman fait partie du courant de l'interactionnisme symbolique (Le Breton, 2012).

Il s'agit surtout de rassembler sous l'égide de l'interactionnisme des sociologues qui présentent et réunissent des sensibilités communes sur des postures et des choix méthodologiques en proposant un cadre cohérent.

C'est donc à partir des expériences et des récits des acteurs que la délinquance est étudiée. Il semble ainsi intéressant d'appréhender ces questions avec l'apport notamment de Becker, qui à travers ses ouvrages montre comment la déviance et la délinquance se construisent dans la société et par la société. L'école de Chicago avec l'interactionnisme apporte un véritable changement de paradigme dans l'appréhension de ce phénomène. Il apparaît judicieux dans cette partie de définir la déviance pour discuter ensuite des caractéristiques de la délinquance dans un champ spécifique, celui de la jeunesse.

2.1. « La jeunesse », ses problématiques et ses enjeux

2.1.1 Jeunesse et adolescence

A partir de quand, considère-t-on le début de l'enfance ? Il existe autant d'enfants, qu'il existe de sociétés. L'enfant est le produit de l'histoire, il recouvre une dimension sociale. Il est, ce qui nous succède et représente l'avenir de la société. Pour Bourdieu : « *la jeunesse n'est qu'un mot* » (Mauger, 2001). Le sujet est vaste et il intéresse toutes les disciplines. C'est avec toutes ces dimensions spécifiques liées à cette période de l'enfance que s'inscrit la justice des mineurs et l'enfance délinquante. En droit français, les enfants sont nommés « mineurs » puisque la majorité civile n'est pas encore atteinte.

Etymologiquement, le terme « adolescent » vient du verbe latin *adolescere* qui signifie : « *celui qui est en train de grandir* » (Dadoorian, 2007). L'adolescence est une notion qui se réfère d'abord au champ de la psychologie, elle est inventée au début du XXème siècle en France selon cette discipline (Bréhier, 1925). Longtemps, la psychologie a conservé le monopole du traitement de l'adolescence. Pour l'historienne Agnès Thiercé (1999), la notion d'adolescence est présente dès le XIXème siècle. Selon Thiercé (1999) : « *chez les prolétaires, les pubères intègrent le monde du travail. Dans la bourgeoisie, les filles attendent le mariage. C'est seulement à partir de 1890 que, à cause des « ambitions éducatrices du XIXème siècle », l'adolescence, âge de classe, devient véritablement une classe d'âge* » (p.157-159). Il s'agit donc d'une étape naturelle du développement humain, d'un temps du passage de l'enfance à l'âge adulte traversée par une tension entre la méfiance et la défiance (Casanova et Vulbeau, 2008).

Historiquement, la sociologie s'est intéressée depuis quelques années à la jeunesse. Émile Durkheim postulait que les éducateurs devaient aller vers la psychologie pour conceptualiser l'adolescence (Galland, 1991). Quant à Pierre Bourdieu, en déclarant que la jeunesse n'est qu'un mot réaffirme la légitimité des études sur l'origine sociale, au détriment d'une réflexion en terme d'âge de la vie (Bourdieu, 1978). C'est à partir des années 1980 que la sociologie de la jeunesse prend véritablement son essor avec des auteurs comme Galland ou Mauger (Galland, 1984 ; Mauger, 2009). La sociologie étend le terme de jeunesse à celui de l'adolescence recouvrant une réalité qui met en exergue les rapports que les jeunes entretiennent avec la société s'approchant ainsi de l'approche interactionniste étudiée dans le cadre de ma thèse. Galland et Lemel expliquent : « *dans les sociétés primitives, on ne distingue qu'entre l'enfance et l'âge adulte, l'adolescence n'étant que la très courte transition ; la jeunesse n'est pas de tous les temps, elle*

est une invention sociale, historiquement située, dont les conditions de définition évoluent avec la société elle-même » (Galland & Lemel, 2007, p.5). Les deux auteurs distinguent la jeunesse en trois catégories : la bourgeoise, l'ouvrière et la traditionnelle. Ils s'approchent ainsi du phénomène de catégorisation mise en évidence par l'interactionnisme, selon laquelle les individus sont étiquetés et doivent correspondre à ce que la société attend d'eux (Becker, 1985 ; Goffman, 1961). L'adolescence est au cœur de toutes les attentions et les clivages sociaux. D'abord, familiaux avec des projections de réussite et de bonheur. Puis, médiatiques qui transmettent un regard négatif sur l'adolescent. Enfin, par les pouvoirs publics qui cherchent à appréhender certains phénomènes sociaux tels que la délinquance. Cette période sacralise un certain nombre de préoccupations (Emmanuelli, 2009).

L'adolescence du point de vue du statut social est considérée comme une période particulière, une transition entre l'enfance et le monde adulte. L'adolescent serait alors, un peu enfant et un peu adulte, sans être totalement ni l'un ni l'autre, se situant dans une sorte de *no man's land* social selon Bourdieu (cité dans Quentel, 2004). Elle est alors définie par les sociologues comme le moment d'apprentissage à l'autonomie (Galland, 2010). Elle correspond au moment où l'adolescent se distancie de la constellation familiale. Galland montre une différence entre l'adolescence et la jeunesse sous le prisme du critère de la dépendance. L'adolescence se caractérise par l'acquisition de l'autonomie sans qu'il y ait le critère de l'indépendance d'un point de vue matérielle. Quant à la jeunesse, elle s'identifie par l'accès à l'indépendance, notamment économique. Il indique que : *« l'enfant demeure sous la dépendance des parents presque complète, qu'elle soit psychologique, affective ou matérielle. Le jeune adulte expérimente des formes de semi-indépendance, alliant une grande autonomie dans la vie personnelle et des attributs incomplets de l'indépendance économique (par exemple, un logement autonome mais des revenus insuffisants pour être totalement indépendant). La particularité de l'adolescence moderne serait de conjuguer une forte autonomie (notamment dans la gestion des relations amicales et de l'emploi du temps) avec le maintien, inévitable à cet âge de la vie, d'une totale dépendance matérielle à l'égard des parents »* (Galland, 2010, p.5). Fort de ce constat, on pourrait penser que les catégories « jeunesse » ou « adolescence » ne sont pas clairement séparées et constituent un continuum. L'adolescence selon ce sociologue est à intégrer dans la conception de la jeunesse qui débiterait alors dès l'enfance. La jeunesse serait davantage liée à une culture juvénile alors que l'adolescence serait une expérience permettant de grandir (Jeffrey et al., 2016).

Dans le cadre de ma recherche, les personnes rencontrées ayant connu une trajectoire délinquante durant leur période d'adolescence s'intègrent dans cette culture juvénile. Souvent utilisés indistinctement et selon le champ de la psychologie ou de la sociologie, on remarque que ces deux notions ne bénéficient pas de statut juridique. Le droit évoque les mineurs pour les distinguer des majeurs. Il s'agit donc d'un construit social tel que l'évoquent les interactionnistes. Une création sociale qui définit les critères dans lesquels cette population doit se comporter entre l'identité virtuelle et réelle (Le Breton, 2004), intéressant ainsi scientifiquement des disciplines telles que la psychologie, la sociologie ou encore l'anthropologie.

La jeunesse est en ce sens, une catégorie sociale construite par les institutions pour exercer un contrôle sur elle et la faire participer à ses propres enjeux (Galland, 2009, p.27). Elle serait alors créée par les adultes avec comme dessein de les encadrer. Galland explique que c'est dans les années d'après-guerre (1945), que la jeunesse prend le nom de culture juvénile et que l'on voit apparaître notamment, le phénomène des bandes. Cette période est à mettre en relief avec l'apparition de l'ordonnance de 1945 qui répond à la problématique de l'enfance délinquante. C'est à ce moment précis que naît cette conception de la jeunesse et de l'adolescence auxquelles s'intéressent les sciences humaines et sociales. Cette analogie est intéressante puisque, la condition d'après-guerre justifiait la mise en œuvre d'un arsenal juridique et répressif pour apporter des réponses pénales à l'enfance problématique. C'est en lien avec ce contexte que s'est construit le concept de « jeunesse ».

Pour Galland, l'adolescence est attachée à l'étape de la scolarité, alors que la jeunesse recouvre un sens plus large et se prolonge bien au-delà de la fin de la scolarité. Ce nouveau modèle, cette classe juvénile avec la culture qui lui est associée (comportementale et vestimentaire) va créer une tension et une sorte d'affrontement dans une société adulte. Par exemple, la période des blousons noirs en 1950. « *L'adolescence n'existe pas* », c'est ainsi qu'ont nommé le titre de leur ouvrage ces auteurs (Huerre & al., 2003). Cette affirmation montre la difficulté de définir cette période d'âge, c'est une notion large qui ne fait pas consensus. Si l'on se réfère à la perspective interactionniste, cette jeunesse adolescente est le fruit d'un étiquetage proposé par la société (Lemert, 1951).

L'adolescence est caractérisée par la classe politique comme une classe d'âge un peu violente et dangereuse (Sire-marin, 2009). En effet, depuis la fin du XIX^{ème} siècle, l'adolescence est particulièrement évoquée sous le signe de la méfiance (Emmanuelli, 2009). L'anthropologue

Margaret Mead (1928/2016, p.298), décrit l'adolescence comme : « *l'époque de la vie où fleurit l'idéalisme, où prend corps la révolte contre toute autorité, où heurts et conflits sont inévitables* ».

Il est utile d'évoquer ici, cet âge si particulier, car la jeunesse semble cristalliser de nombreuses inquiétudes, devenant ainsi une classe dangereuse (Mohammed & Muchielli, 2007). L'adolescence est surtout la période où la personne construit son identité. C'est la période où elle se détache des parents, de la famille mais elle a besoin d'autres modèles, d'autres attachements pour se construire. Qu'est-ce qui conduit certains jeunes au passage à l'acte ? Qu'est-ce qui n'a pas fonctionné correctement pour eux ? Cette partie de la population devient stigmatisée et étiquetée (Becker, 1985). Le mot adolescence devient un terme négatif, car c'est l'âge de tous les risques, un temps de crise et de désordre.

C'est une période où l'individu évolue rapidement, plusieurs bouleversements et transformations surviennent sur celui-ci. C'est aussi comme le souligne Coslin (2002), une période qui entraîne souvent des transgressions. Selon cet auteur, la transgression est nécessaire à l'adolescence. C'est donc en s'opposant et en transgressant que l'adolescent peut se construire. Toutefois, cette évolution peut entraîner chez certains jeunes des difficultés. L'adolescent négocie donc son passage de l'enfance à l'âge adulte à travers des comportements parfois réprimés par les adultes. Il recherche également quelles sont ses propres limites et quelles sont celles d'autrui.

Perte de sens, vide, manque de repères sont des termes qui reviennent souvent chez les jeunes, comme le souligne Gendreau (1988).

De plus, ajoute-t-il, certains refusent certaines institutions en place et vont jusqu'à se révolter contre les systèmes.

Aussi, un éclatement familial et un éclatement urbain sont représentés par « la France périphérique » (Guilly, 2014). L'éclatement familial se double d'un éclatement social et culturel dans des logiques d'interaction et d'entraînement. Ces jeunes cumulent donc les handicaps et ils en deviennent les victimes, tant au niveau de l'école qu'au sein de leurs familles, ce qui pousse les jeunes à s'extraire et ainsi trouver du réconfort auprès de leurs pairs, dans le quartier, sans repères et livrés à eux-mêmes.

Ils mettent alors en place des stratégies. L'adolescence est une période de changement, d'évolution. Winnicott parle « *d'état pathologique normal* » (Winnicott, 1972, p.142). En effet, ce qu'il faut comprendre du psychanalyste est que ce conflit intersubjectif est nécessaire et

normal afin de permettre à l'adolescent d'évoluer tout en étant soutenu et accompagné par les adultes. Il s'agit alors, d'une zone conflictuelle entre le dedans et le dehors, en d'autre terme entre le psychique et l'environnement. Il n'est pas étonnant que beaucoup de jeunes se trouvent dans une situation assez fragile et assez difficile à surmonter qui les poussent à des actes de délinquances. Ils s'enferment alors dans ce cercle infernal, car ils ne rencontrent en dehors de ce cercle aucune personne « *passionnante* » (Kherfi, 2000, p.39) leur permettant d'entrevoir un meilleur avenir. Il semble donc que les jeunes soient de plus en plus confrontés à des sociétés qui évoluent et qui ne leur offre pas de repères suffisamment identificatoires pour leur indiquer quand ils passent d'un état (l'enfance) à un autre (l'adolescence). La jeunesse est donc une période pendant laquelle les situations de vulnérabilités peuvent apparaître (Becquet, 2012).

La délinquance commence généralement à la période de l'adolescence, puisque le pic de délinquance se situerait entre seize et dix-huit ans selon Mohammed (2012). Comme le raconte Yazid Kherfi à propos de sa propre trajectoire : « *j'ai commencé à être délinquant vers quinze ans* » (Kherfi, 2000). Cette remarque montre que la période de l'adolescence ou de la jeunesse est une étape importante dans l'expérience de la délinquance.

2.2 La déviance selon l'interactionnisme

Plusieurs courants théoriques se sont intéressés aux facteurs qui influencent l'apparition de la déviance.

Lombroso propose d'abord un positivisme biopsychologique qui s'attache à l'influence des différences individuelles sur la criminalité (Logan et Dulisse, 2014).

Puis, les travaux de Merton notamment, publiés au cours des années 1920 et 1930, marquent une avancée non négligeable, puisque ses travaux s'intéressent aux effets du groupe et de la structure sociale en général (Laub, 2004, p. 10 ; Lilly *et al.*, 2015). Merton avec son approche fonctionnaliste s'intéresse à un type de déviance spécifique qui est la délinquance juvénile. Cette approche considère que la déviance est plus sociétale que sociale. C'est de la société que naissent les comportements individuels, c'est la société qui guide les échanges sociaux entre les individus. Le courant fonctionnaliste affirme que la société est un système. Ensuite, entre 1930 et 1950, Sutherland joue un rôle fondamental dans la montée d'une criminologie sociologique et théorique en rejetant catégoriquement les interprétations psychologiques ou biologiques de la criminalité

(Cullen, 2011, p. 291-297 ; Short et Hughes, 2007, p. 609 ; Wright et Cullen, 2012, p. 242). Le courant positiviste est alors, largement représenté jusqu'au milieu du XXème siècle.

Cette période marque l'alliance entre la criminologie américaine et la sociologie, largement inspirée de Durkheim permettant ainsi à la criminologie de s'investir et s'impliquer dans le courant de la sociologie. Cette transition laissera la place ensuite à la théorie de la réaction sociale dans les années 1960 avec des sociologues contemporains comme Goffman (1961) et Becker (1985) ou philosophique qui a inspiré la sociologie de Foucault (1975) tout en s'opposant au courant fonctionnaliste.

C'est alors, la naissance de la seconde école de Chicago qui diffuse l'interactionnisme symbolique avec des auteurs tels que Blumer, Becker ou encore Goffman, même s'il ne se considère pas comme tel.

La première école de Chicago étant marquée par le début du XXème siècle par les auteurs tels que Mead et Thomas qui prennent le contre-pied de Durkheim. Ils ne considèrent pas les descriptions subjectives faites par l'acteur comme pouvant être utilisées scientifiquement. Alors que l'interactionnisme symbolique montre que le monde social tel que le voit l'acteur constitue un objet essentiel de la recherche sociologique (Coulon, 1997).

Avec la théorie de la réaction sociale, les interactionnistes démontrent l'influence de celle-ci sur le comportement du délinquant et analyse la manière dont la société s'approprie la délinquance. Désormais, il ne s'agit plus de se demander qui est le délinquant mais de comprendre le rôle que joue la société dans cette dénomination.

Beaucoup de travaux de Goffman sont orientés vers l'analyse des interactions. Il va publier dans *Asiles* (1961), un travail très important sur la question de la maladie et des phénomènes sociaux ainsi que sur l'hôpital psychiatrique afin d'étudier l'interaction qui se construit entre l'institution médicale et les malades. Il montre comment les malades échappent et se conforment à l'ordre qui régit l'institution et comment ils inventent un monde à eux en échappant au rôle que tente de leur imposer l'institution, elle-même instituée par la société. L'hypothèse défendue par Goffman dans son ouvrage « *La mise en scène de la vie quotidienne* » (1973) est que tout individu est un comédien et que la vie est une scène de théâtre. L'individu se comporte et adopte des comportements selon l'environnement dans lequel il se trouve.

Les interactionnistes n'identifient pas des causes ou des origines mais des processus de production d'un phénomène social. Ils montrent que la société procède trop rapidement à

l'étiquetage de l'individu. Cette stigmatisation va en fait selon lui produire de la délinquance. La déviance semble être le précurseur de tout acte de délinquance. Dans *The Jack roller* (Shaw, 1966, 2^e édition), l'auteur retrace le parcours d'un adolescent délinquant en utilisant la méthode biographique. Ses expériences, ses événements, ses influences, ses valeurs, ses attitudes, son passage en maison de correction y sont décrits (p.164).

Le récit de vie devient alors un instrument intéressant pour la recherche sociologique. Cet ouvrage est pertinent et contribue à la compréhension de la déviance et de la délinquance juvénile. L'interactionnisme est un courant théorique particulièrement riche qui permet d'éclaircir les trajectoires et l'identité puisqu'il tient compte et témoigne de la façon dont les acteurs appréhendent les réalités sociales. Ce courant éclaire notamment la perspective subjective car elle est centrée sur le point de vue des acteurs et la façon dont ils interprètent leur trajectoire de vie.

Becker fait de la déviance un objet sociologique à étudier et à interroger. Elle « *devient une propriété non du comportement lui-même mais de l'interaction entre la personne qui commet l'acte et celles qui réagissent à cet acte* » (Becker, 1985, p.38). Il déclare : « *est déviant celui qui s'écarte trop de la moyenne* » (Becker, 1985, p.28). Becker interroge la norme, il porte un regard critique sur les conceptions qui définissent la déviance comme quelque chose de pathologique qui révèle la présence « *d'un mal* » (Ibid., p.29), comme un défaut d'obéissance ou d'adhésion mais aussi de congruence aux normes du groupe. Une société comporte plusieurs groupes, chacun avec son propre système de normes : « *les groupes sociaux créent la déviance en instituant des normes dont la transgression constitue la déviance en appliquant ces normes à certains individus et en les étiquetant comme des déviants* » (Becker, 1985, p.80). La déviance est donc selon Becker, la désobéissance d'une loi ou d'une règle et la mise en place d'un projet ou d'une action quel que soit le mode permettant de répondre à cette désobéissance (Becker, 2002, p.193). La société selon les interactionnistes, influence de manière importante le passage à l'acte et joue un rôle dans le traitement de la délinquance.

La déviance est liée étroitement à l'individu qui émet le jugement de déviance, le processus qui aboutit à ce jugement et la situation dans laquelle il est produit. Becker dans *Outsiders* soutient que sous le prisme de la société conventionnelle, les « déviants » apparaissent comme des étrangers (outsiders) ou comme les appelle Bourdieu « les exclus de l'intérieur » (Bourdieu & Champagne, 1992).

Du point de vue de ces derniers, ce sont les membres de cette société qui sont étrangers à partir de l'idée que les acteurs ont une connaissance de l'intérieur de leur réalité et qu'ils sont capables de réflexivité. Becker déconstruit cette notion de déviance. Il considère la déviance comme une « création sociale » et il est l'introducteur du terme « d'étiquetage » (labelling theory) : « *le déviant est celui à qui l'étiquette de déviant a été appliquée avec succès ; le comportement déviant est le comportement que les gens stigmatisent comme tel* » (Becker, 1985, p.9). Pour l'auteur, la déviance n'est pas une caractéristique inhérente aux comportements ou aux personnes mais le résultat d'un processus d'étiquetage et le résultat d'une influence mutuelle entre l'individu et la société (environnement, pairs, etc.). L'étiquetage est prédictif et performatif, il s'agit d'une interaction entre préjugé et étiquetage qui prédit et construit la déviance.

L'interactionnisme symbolique (Mead, Blumer, Becker), va se placer du point de vue des déviants et tenter de comprendre leurs activités à partir du sens qu'ils leur donnent. Le rapport qu'entretient l'individu avec son environnement est riche et complexe selon Becker. Ce regard théorique invite à réfléchir sur la façon dont le jeune délinquant construit son rapport à son environnement pour arriver à engager un processus de Désistance : quelles sont les interactions qui le conduisent à ce cheminement ? Comment arrive-t-il à se défaire d'un étiquetage social pour se construire une autre image de soi, une autre identité ?

Les interactionnistes considèrent qu'un délinquant étiqueté ainsi par la société ou/et par l'institution judiciaire va se comporter selon ce que l'on attend de lui. Cette appréciation négative est appelée *stigmat* par Goffman. Il est « *une marque physique ou morale susceptible d'entraîner le discrédit chez l'individu* » (Le Breton, 2004, p.134). En effet, c'est lorsque les « normaux » sont en présence des stigmatisés que l'écart se creuse. Il s'agit donc d'un jugement social, d'un regard porté sur des attributs physique ou moraux, « *d'une identité virtuelle et réelle* » (ibid. p.135) qui s'oppose entre le regard de l'autre et le sentiment que l'individu possède sur lui-même.

Avec leur approche socio-criminologique Lemert (1951) et Becker (1985) caractérise la délinquance comme une déviance. Lemert considère ainsi la déviance comme un attribut transmis à un individu par un autre individu qui lui attribue l'étiquette du déviant ce qu'il nomme « l'individuation sociopathique » (Lemert, 1951 cité dans Lacaze, 2008). Selon cette approche, la délinquance lorsque la norme s'appuie sur la loi, serait donc une des formes de déviance. Cette dernière, quant à elle, est un phénomène social qui n'est pas obligatoirement synonyme de

sanctions si elle ne menace pas l'ordre de la société. La déviance est la transgression des normes sociales et la délinquance est la transgression des normes juridiques.

Il explique que les individus s'enferment dans un mode de vie et dans une identité délinquante. Si l'environnement traite l'individu comme un danger ou une menace, « *un voyou ou un perdant* » (traduction libre, Lemert, 1951, p.50), ce dernier peut intérioriser cette opinion extérieure et se comporter en accord avec cette identité d'adoption. C'est ce que Becker et Lemert nomment un phénomène de stigmatisation. La personne devient ce qu'on suppose et dit qu'elle est. Les interactionnistes montrent que chaque individu joue un rôle spécifique dans la société d'où chacun contribue et constitue un ensemble d'acteurs différenciés (Becker, 1988).

La délinquance est une notion assez large et complexe. Je vais opter pour une définition qui me permettra de rendre cette notion opératoire pour les besoins de ma recherche. Elle sera abordée du point de vue de la sociologie de la déviance.

2.3. Délinquance et trajectoire délinquante pendant l'adolescence

2.3.1. La trajectoire et la carrière

Il est intéressant de s'attarder un instant sur la notion de trajectoire. Il ne s'agit pas d'enfermer les individus dans des cases pour les étiqueter, mais cette déclinaison donne des éléments de compréhension sur ce que peut être une trajectoire au sens de Strauss (1992) ou une carrière délinquante au sens de Becker (1985).

Le concept de « carrière » est d'abord utilisé dans la sociologie des professions. Puis, Becker (1985) et Goffman (1961) l'étendront pour analyser les phénomènes sociaux (fumeurs de Marijuana pour Becker et l'hôpital psychiatrique pour Goffman). En effet, le terme « carrière » est favorisé chez Becker pour aborder la trajectoire délinquante d'un individu. Cette notion évoquée par l'auteur s'attache à la compréhension des différents déterminants de la carrière déviante d'un individu. Dans *Outsiders*, Becker montre que la carrière déviante répond à trois conditions : la transgression de la norme, la désignation publique, puis l'adhésion à un groupe déviant qui justifie l'engagement dans la carrière déviante.

La notion de « trajectoire » élaborée par Strauss (1992) est privilégiée dans le cadre de ma recherche, puisqu'elle paraît plus adaptée selon mon positionnement théorique. La notion de

carrière renvoie plutôt au monde des adultes. Cette approche conçue par Strauss a été développée dans un contexte spécifique, celui de l'hôpital mais elle paraît avoir un caractère plus général. Appartenant au courant de l'interactionnisme, Strauss explique que la trajectoire est un enchaînement d'épisodes constituant ainsi des bifurcations et des modifications. Elle n'est pas figée dans le temps. La trajectoire est donc un processus, comprenant un ensemble d'actions, d'expériences et de savoirs qui correspond aux situations vécues par les jeunes concernés par ma recherche.

2.3.2. *La délinquance*

La délinquance est caractérisée comme un ensemble d'infractions commis dans un temps et dans un lieu donné (Born et Glowacz, 2014 ; 2017). Comme il a été vu, c'est ce rapport à la loi qui distingue la notion de délinquance de celle de déviance. Cette dernière se réfère à tout ce qui s'écarte de la norme sans que la loi en soit forcément un critère (Born et Glowacz, 2017). « *Selon l'usage français, la délinquance et la criminalité désignent l'ensemble des infractions qui se commettent en un temps et en a lieu donné. En anglais, la délinquance recouvre l'ensemble des conduites antisociales exprimant l'inadaptation d'un individu dû à la société* » (Born et Boët, 2005, p.22).

Deux types de délinquances sont observés par Lagrange (2001). Elles peuvent se succéder ou s'interrompre. D'abord, les conduites dites expressives : bagarres, affrontements avec les représentants de l'autorité. Puis, les conduites d'appropriation qui rassemblent les conduites visant un bénéfice économique comme : le cambriolage, le vol, la vente de drogues. A l'instar de Lagrange, et pour aller plus loin dans cette catégorisation, Born (2017) identifie deux types de délinquances. Une délinquance occasionnelle avec une délinquance qui s'effectue rarement ou de temps en temps avec des actes généralement de faible intensité. Le délinquant pose des actes pendant une période de vie assez courte, ce sont souvent des délinquants juvéniles. Puis, une délinquance de carrière où le délinquant pose beaucoup plus d'actes et ce, durant de longues périodes.

Dans les trajectoires de délinquance, il y a une différence à observer entre une personne qui a commis un acte de délinquance isolée et celle qui a commis des actes de délinquance à répétition, différence selon Born (2014) difficile à conceptualiser, car en effet l'acte unique peut être grave.

Selon Fréchette et LeBlanc (1987), les activités délinquantes montrent que la caractéristique fondamentale du phénomène de la délinquance est qu'elle se révèle comme une activité avant toute adolescence. Tout comme Mucchielli (2001) qui explique que la grande majorité des futurs délinquants ne commencent à commettre des actes illicites qu'à partir de la préadolescence.

2.3.3. *Une typologie de délinquances*

Du point de vue de la criminologie, LeBlanc (1986) & Fréchette (1987) ont élaboré une classification de la délinquance chez les adolescents. Cette déclinaison de type de délinquances est essentielle à comprendre et prendre en compte pour le traitement de la sortie de délinquance. En effet, pour aborder la fin de la délinquance, il est essentiel de savoir de quelles délinquances il est question. Ils examinent la délinquance à l'adolescence sous trois formes de délinquance. D'abord, selon eux, il existe la délinquance d'occasion qui concerne 80 % des adolescents. Elle se manifeste par des délits mineurs. Pour ces auteurs, l'interprétation donnée est que pour l'adolescent c'est une manière de s'adapter à une vie sociale complexe pour apprendre les normes et les conduites sociales et sociétales. Sur ce point l'apport psychologique et criminologique apparaissent donc complémentaires. Ensuite, ils repèrent une délinquance dite « de transition ». Celle-ci concernant moins de 10 % des adolescents. Les délits sont alors plus graves mais limités à une période circonscrite dans le temps. Elle peut s'expliquer par des conflits familiaux ou scolaires au début de l'adolescence. Enfin, les deux auteurs expliquent que la délinquance devient ensuite une délinquance « de condition », qui concerne seulement 1% des adolescents. Il est remarqué une stabilité dans l'activité de l'adolescent.

Les auteurs soulignent l'importance d'intervenir précocement et intensément face à la délinquance de condition pour empêcher que les jeunes s'enfoncent dans « l'anti-socialité » (expression littéralement traduite de l'anglais). Les délinquants d'occasion ainsi que certaines formes de délinquances de transition sont circonstanciées. Elles ont moins de chance de se reproduire à l'âge adulte, elles sont aléatoires. La plupart des praticiens de la délinquance établissent une distinction entre le délinquant occasionnel et le délinquant d'habitude (Born & Boët, 2005). Born définit la carrière délinquante comme étant : « *une période de vie durant laquelle plusieurs actes de délinquance sont commis. Elle se caractérise par le nombre, la*

fréquence, la diversité et la gravité des actes » (Born, 2014, p.370). La carrière délinquante a un début et une fin. Elle se caractérise par la Désistance et elle a donc une durée.

A l'adolescence, la délinquance semble le plus souvent exploratoire, avec notamment l'adhésion à un groupe, la recherche du gain, la volonté de prendre de la distance et de « couper » avec les valeurs familiales, sociales et sociétales (Born, 2014). L'auteur explique que la sortie de la délinquance se fait donc régulièrement à la sortie de l'adolescence par le fait de s'engager dans une vie affective et/ou professionnelle qui donne un statut et des responsabilités (Born, 2014).

2.4. La délinquance : d'un phénomène social à une expérience subjective

C'est principalement dans un contexte d'exclusion sociale qui s'est exprimé avec une grande violence lors des émeutes urbaines de 2005 (Mauger, 2019), que s'inscrit la délinquance juvénile. Cet âge particulier se dévoile dans toutes les catégories sociales, notamment par des comportements excessifs et aussi transgressifs. La répétition d'actes de délinquances est principalement le fait d'adolescents qui ont en commun la marginalité économique, sociale, géographique et culturelle. C'est également le sentiment d'injustice et de révolte qui alimente les émeutes qui naissent lors de certaines interactions avec la police. Les relations entre les jeunes et la police dans ces quartiers étant devenues structurellement conflictuelles (Mauger, 2011). Ceci témoigne de l'absence d'idéaux partagés avec la société, de l'absence de liens familiaux pour certains, du peu de lien avec les institutions éducatives, ce qui amène les jeunes à se créer des rites de passage et à rester entre eux. Pour autant, peut-on affirmer que la délinquance d'aujourd'hui est plus présente ? Les statistiques judiciaires ne confirment pas que la violence des plus jeunes augmente (Joxe, 2012 ; Ministère de la justice, 2018 ; Mucchielli, 2020 ; Rapport du Sénat, 2022).

Les adolescents accueillis à la Protection Judiciaire de la Jeunesse sont pour la majorité d'entre eux issus de quartiers dits « sensibles », terme utilisé dans les années 1980 et néanmoins nuancé par Vulbeau expliquant qu'il faudrait revoir ce point de vue (Vulbeau, 2007). En effet, ce dérivé provient de l'appellation zones urbaines sensibles qui a été institué par les politiques pour délimiter les zones prioritaires. Ce qualificatif renvoie selon Vulbeau à une zone marginalisée et dangereuse. La notion de « sensible » renvoie à ces quartiers et à ces problématiques sociales, de

précarité et de violences telles que des règlements de compte entre bandes, des bagarres (Avenel, 2016) qui finissent par stigmatiser ses habitants (Vulbeau, 2007).

Les jeunes de la PJJ n'échappent pas à cette étiquette, la délinquance à l'adolescence se révèle comme une expérience. Comment les jeunes s'approprient, vivent ou éprouvent l'expérience de la délinquance ? Cette notion se réfère à différents champs disciplinaires (la psychologie, la philosophie, la sociologie). Je vais opter pour une définition qui me semble appropriée à mon objet de recherche et au phénomène de délinquance étudié chez l'adolescent.

L'expérience vient du latin *experientia*. Elle est définie selon le Centre de Ressources Textuelles et Lexicales³⁸ comme le fait « *d'acquérir volontairement ou non, la connaissance des choses par leur pratique et par une confrontation plus ou moins longue de soi avec le monde* ». L'expérience serait donc la connaissance d'une activité acquise à travers l'interaction avec l'environnement de la personne ayant un début et une fin. La trajectoire délinquante renvoie à cette idée de l'expérience et de l'activité, deux termes associés. Pour le sociologue François Dubet (1994), l'expérience montre que les individus construisent eux-mêmes leurs trajectoires en se fabriquant leur propre identité qui ne leur est pas assimilée. L'expérience indique que les individus ne suivent plus un chemin tout tracé. Cela renvoie à la notion de subjectivation utilisée par les interactionnistes, à la possibilité de se construire comme un individu et un être singulier, d'être capable de construire ses propres choix et construire sa propre trajectoire sans être dominé par des logiques institutionnelles (Wieviorka, 2004). Cette subjectivation demande un effort pour que l'individu devienne pleinement acteur de sa propre construction (Martucelli, 2006). Ce processus qui a un début et une fin montre qu'elle est indissociable de l'épreuve dont l'individu tire une leçon, c'est en cela que l'on peut parler d'expérience. En effet, évoquer la trajectoire de l'adolescent délinquant au travers de l'expérience montre comment celui-ci s'en est saisi pour sortir de la délinquance.

L'expérience pourrait donc s'entendre comme un processus d'attribution de sens du vécu de l'individu (Dubet, 1994). Dewey (1938/1959) décrit l'expérience comme le lien ou l'interaction établit par la personne entre son action et les conséquences de celle-ci sur soi mais également dans la société. Sur la base de ces éléments, l'expérience se comprend comme le vécu singulier et subjectif. Elle est une notion qui a pour dessein de s'intégrer dans le moment présent. Elle est ainsi caractérisée par le choix de valeurs qui permet à la personne d'agir, de poser différents actes

³⁸ <https://academie.atilf.fr/9/consulter/exp%C3%A9rience?page=1>

(transgressions par exemple) dans un monde social. C'est en cela qu'il existe une véritable interaction entre soi et le monde tel que la personne le perçoit. L'expérience qu'elle aura acquise par les pratiques déviantes et délinquantes permet d'acquérir certains savoirs et connaissances liées à ces pratiques pour les éprouver et les tester. Qu'est-ce que cette expérience de la délinquance apporte au jeune ? Comment peut-il la transformer en force créatrice pour sortir de la délinquance ?

La délinquance est une expérience et renvoie spontanément aux travaux de Foucault et notamment l'expérience de l'enfermement (1975) qui est abordée dans ma thèse. L'analyse de Foucault est orientée vers cette notion d'expérience. Il s'attache à comprendre quelles transformations les savoirs produisent sur les individus eux-mêmes et sur ceux qui en sont les objets. Son point de vue est intéressant ici puisque Foucault oriente ses recherches vers les rapports de pouvoirs qui existent entre l'intérieur et l'extérieur. Comme évoqué, la délinquance est selon les interactionnistes le fruit d'une interaction entre différents facteurs qui entrent en tension. Ce rapport au pouvoir développé par Foucault permet d'approfondir cette notion d'expérience et ce qu'elle comporte pour les jeunes délinquants par rapport aux normes sociales et le pouvoir qu'elles exercent sur ces jeunes. Cette problématique renvoie à trois dimensions qui caractérisent l'expérience : le savoir, le pouvoir et la personne. Il s'agit là de matérialiser le vécu subjectif de l'individu en prenant en compte à la fois les acquis de son expérience (en terme de savoirs) et le développement de son pouvoir d'agir sur son environnement. En quoi le récit de vie permettrait de comprendre comment s'est construite l'expérience de la délinquance pour le jeune et comment a-t-elle contribué à la sortie de la délinquance ?

2.5. Les facteurs de la délinquance chez l'adolescent

Lemert explique que la « *carrière délinquante et l'identité personnelle se façonnent simultanément* » (Lemert, 1951 dans Mohammed, 2012, p.52). La délinquance peut s'expliquer par des facteurs comme l'alcoolisme, l'ambivalence des rôles au sein de la famille, ou à un sentiment d'infériorité issu de la relation du jeune avec son environnement social.

En revanche, Sutherland (Becker, 2002) explique que la précarité, la pauvreté ainsi que les facteurs évoqués ci-dessus ne doivent pas être entendus comme des causes uniques, systématiques et nécessairement à associer à de la déviance ou à de la délinquance. Sutherland a

étudié les trajectoires de ce qu'il nomme « *les délinquants en col blanc* ». Ils correspondent à des individus « criminels » qui ne sont pas issus de milieux sociaux défavorisés, mais plutôt favorisés, ou d'individus très riches, qui usent de manœuvres souvent frauduleuses. Mais ils ne sont pas étiquetés et jugés comme des délinquants dans la société, compte tenu de leur statut social et leur place privilégiée dans la société, comme par exemple des chefs d'entreprise (Gayraud & Saint-Victor (de), 2012).

La délinquance est un phénomène social produit par l'interaction entre différents facteurs selon la situation spécifique de chaque individu.

2.5.1. Le rôle de la famille

Le travail réalisé par le couple Glueck entre 1939 et 1950 (Glueck S. & Glueck E., 1950) est à l'heure actuelle, toujours considéré en criminologie et en sociologie comme une référence en matière de relations entre caractéristiques familiales et délinquances. Selon eux, l'individu qui présente les caractéristiques suivantes : un garçon ayant déjà rencontré le juge des enfants à trois reprises peut être caractérisé comme délinquant. Les résultats obtenus de l'étude des Glueck sont pertinents, puisqu'ils démontrent que les familles de délinquants sont plus souvent confinées dans des logements de mauvaises qualités, dans des quartiers sensibles, accumulant des difficultés financières et/ou tout type d'handicaps sociaux et où le père est le plus souvent absent du foyer pour différentes raisons (divorce, décès...). La question de la discipline au sein de la famille émerge. Cette étude montre que dans ces familles, les enfants sont parfois laissés sans surveillance.

Rowe et Farrington (1997), ont repris et confirmés tous ou certains de ces facteurs de risque décrits par les Glueck en ayant fait une analyse auprès de 344 familles. En se basant sur l'étude précitée, ils démontrent l'impact à long terme des facteurs familiaux, des conflits entre les parents, de la séparation du couple et l'absence du père comme étant des éléments essentiels à prendre en compte dans le processus de la délinquance à l'adolescence.

Dans *The Jack Roller* (Shaw, 1966), Stanley décrit son environnement familial comme une raison de son comportement déviant. Il explique : « *ma vie a été remplie de chagrin et de misère. La cause en était ma belle-mère, qui m'a harcelé, m'a battu et m'a chassé de chez moi* » (Shaw, 1966, p. 47) (traduction libre).

Ces divers facteurs de risque peuvent amener à la délinquance. Un cadre éducatif cohérent offert aux enfants par les parents protège selon Rowe et Farrington (1997) contre la délinquance. L'étude des Glueck met en avant que plus les liens avec le travail et la famille sont forts moins les comportements délictuels et déviants sont fréquents chez les délinquants (Laub et Sampson, 2003).

La famille est présentée par LeBlanc (2003) comme étant un élément pouvant favoriser l'entrée dans la délinquance. Premier lieu de socialisation, elle apporte les repères et les ressources nécessaires à la bonne évolution de l'enfant. L'auteur montre que la gravité de la conduite délinquante est d'abord liée à une structuration familiale dissociée où les relations conjugales sont conflictuelles et dont les caractéristiques parentales sont déviantes. A l'inverse, si les parents ne présentent aucune conduite délinquante, alors, il y a plus de chances que la qualité des liens sociaux et l'attachement entre l'adolescent et ses parents soient de bonne qualité. Cela évitera à l'adolescent de tomber lui-même dans une activité délinquante. Le fait de ne pas avoir des parents qui ont des conduites délinquantes ou déviantes, constitue une protection contre l'activité délinquante. Elle favorise la qualité des liens entre les membres de la famille et particulièrement l'attachement entre les parents et l'adolescent. LeBlanc et Bouthillier (2001, dans LeBlanc 2003) utilisent les échantillons d'adolescents montréalais non délinquants et d'adolescents délinquants des années 1970 à 1990 et les caractéristiques familiales qui sont liées à la conduite déviante. Ils identifient d'abord, *la famille conflictuelle* qui est représentée par le fait que les conflits conjugaux sont fréquents et significatifs. *La famille malhabile* qui se caractérise par le peu de disponibilité et des liens pauvres avec les parents. Elle est médiocre sur le plan de l'établissement des liens entre les parents et l'adolescent. Enfin, *la famille déviante* qui se définit par la présence d'attitudes ou de comportements déviants.

Lagrange (2001), remarque une plus forte délinquance chez des familles nombreuses ainsi que l'absence du père dans ces familles. Il apparaît que le déficit d'autorité lié à l'absence de père et de supervision jouerait un rôle non négligeable (Roché, 2008).

Si la famille est assurément le premier endroit de socialisation de l'enfant, la source de son identité de sa perception du monde et de ses comportements, elle ne demeure plus le seul milieu impliqué dans sa construction et dans l'éventuelle entrée dans la déviance puis la délinquance.

2.5.2. *La place de l'école*

LeBlanc (2003) montre que les jeunes délinquants accumulent des retards scolaires, et qu'ils présentent des troubles du comportement. L'auteur considère que la régulation scolaire repose sur trois mécanismes complémentaires. L'investissement de l'élève dépend à la fois de sa performance scolaire mais aussi de son attachement aux professeurs et à la façon dont il s'approprie les contraintes scolaires. Dans cette optique, on peut aussi interroger le poids de l'échec scolaire qui est une donnée fondamentale dans la compréhension de la délinquance. Pour qualifier cette jeunesse en difficultés scolaires, Becquet (2012) construit une catégorie de jeunes qu'elle nomme les « vaincus ». Ces derniers se présentent comme une figure de vulnérabilité. La pensée de Becquet est de dire que cette catégorie de « vaincus » est structurée autour de l'expérience scolaire. En effet, ces jeunes qui éprouvent un sentiment d'échec se construisent en opposition aux systèmes mis œuvre. De nombreux travaux montrent comment l'école construit les inégalités scolaires, ce qui peut avoir un impact sur les parcours de délinquance de certains élèves (Van Zanten, 2001). Selon cette auteure « l'école de la périphérie » identifiée comme le quartier demeure une institution de socialisation, se traduisant par un ensemble spécifique de comportement et de langage, l'école au cœur de la situation des jeunes élèves se trouve une tension entre les normes de la culture scolaire et les normes de « la culture de rue », favorisant alors la déviance. Quel rôle joue l'école ? Comment l'école peut intervenir favorablement ou défavorablement dans la prise en charge des jeunes ? Comment peut-elle devenir un jalon favorisant chez certains le sentiment de ne pas être à leur place ?

La déscolarisation des adolescents pris en charge par la Protection Judiciaire de la Jeunesse a conduit les politiques publiques à expérimenter des formes nouvelles de prise en charge, à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution scolaire (Tardif & Levasseur, 2010). Les premières « classes relais » pour adolescents en échec scolaire associant les enseignants et les éducateurs ont été intégrées en 1999 dans un partenariat entre l'Education Nationale et la PJJ. Le bilan réalisé par le ministre de l'éducation nationale en 2014 montre que désormais ce programme s'adresse à un grand nombre de jeunes. Les adolescents suivis par la justice ne représentant plus que 3,8% des 9000 mineurs accueillis³⁹. La scolarisation suivie demeure une question centrale

³⁹ Plan présenté par le ministre de l'Education Nationale pour vaincre le décrochage scolaire, novembre 2014. Site du ministère

malgré la démultiplication des dispositifs. Cette tension se traduit en écart, ces jeunes ne se sentent pas à leurs places, souvent confrontés à des difficultés d'apprentissage, ils se trouvent rapidement en décrochage. Celui-ci pouvant conduire à des problèmes de comportements ou de « *chahut anémique* » pour reprendre l'expression de Testanière (1967, p.25).

La classe peut également être génératrice de frustrations pour ces jeunes « décrocheurs ». On peut ici s'interroger sur le rapport à l'autorité de ces élèves, au sens où Pagoni le pose (2009). L'école est un espace de discipline, là où la norme se formalise. Dans une plus large perspective, on peut effectivement se questionner sur le rapport à la loi de ces élèves (Pagoni, 2009). Il y a eu une tendance dans les années 2000 à introduire le droit à l'école, mais on observe que le droit a été introduit dans sa forme punitive et contraignante et non comme un outil permettant de démocratiser l'enseignement et la rendre plus juste. Le droit analysé selon les principes qui le fondent peut être un outil de justice qui réduit les discriminations, là où la norme stigmatise les individus. L'école est un lieu de socialisation avec ses valeurs, son système punitif et ses règles. L'écart entre le premier espace de socialisation qui est la famille, et le second qui est l'école, peut se trouver en trop grande tension. La loi s'opère et doit prendre sens, or pour des élèves dont les « capitaux sociaux » au sens de Bourdieu ne corrént pas avec ceux de l'école peut créer une distorsion et pousser ces jeunes « vulnérabilisés » (Becquet, 2012) par un contexte familial, économique ou social à enfreindre le règlement de l'institution scolaire et ainsi entrer dans un processus lent de décrochage voire d'échec (van zanten, 2001).

L'utilisation du concept « vulnérable » employé par Becquet (2012) s'intègre bien dans mon étude. En effet, cette notion familière à Castel (1995) peut être associée à la catégorie des jeunes étudiée. Un rapport peut être établi entre cette jeunesse que l'on peut qualifier d'exclue au sens de Castel et donc de vulnérables. Pour Becquet, ces notions sont empreintes de négativité. La vulnérabilité en sociologie est considérée comme un construit social qui renvoie à l'idée de fragilité. Castel définit la vulnérabilité comme étant « *une zone intermédiaire instable, qui conjugue la précarité du travail et la fragilité des supports de proximité au sein de laquelle les individus sont en situation de flottaison* » (Castel, 1995, p.17 dans Becquet, 2012). Ce terme de vulnérabilité est donc tout à fait pertinent ici car il caractérise une population juvénile qui est en difficulté. Sans entrer dans une recherche approfondie de cette notion, il est repéré par Becquet que cette expression est davantage employée pour qualifier les jeunes « fragilisés » ou « en

difficultés ». Il s'agit de notions qui peuvent évoquer indistinctement les jeunes qui font l'expérience de la délinquance.

Ensuite, parler du décrochage de ces jeunes amène à questionner les inégalités et le rôle joué par l'école dans les missions qui sont les siennes. Ces jeunes décrocheurs se retrouvent donc, entre eux. Il existe des convergences dans leurs parcours, car ils présentent les mêmes caractéristiques, les mêmes difficultés. Il n'existe pas de hiérarchie, ils sont au même niveau. Les premiers actes de délinquance peuvent alors s'effectuer au sein ou aux abords de l'école. En effet, tous les points évoqués ci-dessus peuvent expliquer l'entrée dans la délinquance (Moignard et Ouafki, 2015). Dubet et Martuccelli (1996) expliquent que, l'école est démunie face aux élèves faibles ; proposer des alternatives pour permettre une socialisation en son sein semble difficile. C'est pourquoi, la « *vie juvénile* » (p.341) se construit aux abords de l'école, ou contre elle. C'est dans les milieux les plus vulnérables et fragiles qu'est constaté ce phénomène. Des travaux de recherche qui portent sur les pédagogies alternatives visant l'épanouissement de l'élève ont montré l'impact de la participation des élèves dans la vie scolaire sur leur sentiment d'intégration. Si la construction identitaire est importante à la délinquance, en quoi l'école peut y contribuer de façon positive ? Yazid Kherfi (2000) a vécu cette violence scolaire. Il l'illustre parfaitement dans son ouvrage en racontant la violence du système scolaire à laquelle il a été confronté. Le manque de prise en compte, d'écoute du corps enseignant, la stigmatisation du mauvais élève, rappelant ainsi le phénomène d'étiquetage des interactionnistes, cette violence venant de l'intérieur vient heurter ces élèves aux prises avec des difficultés d'apprentissage, et fragilisés par un contexte de vulnérabilité au sein de leur famille. « *Les élèves de milieux populaires sont ceux qui sont le plus exposés aux difficultés scolaires et les normes scolaires d'apprentissage ne sont pas familières à leur monde social* » (Gasparini, 2009, p.1). En ce sens, l'école a un rôle à jouer dans la transmission des normes à ces élèves qui sont catégorisés. La responsabilité de l'école est d'intégrer l'ensemble des élèves sans distinction (Rayou & Bauthier, 2009).

Un double poids se met en œuvre celui de la famille et celui de l'institution scolaire qui reproduit ces inégalités sociales des élèves en reproduisant les inégalités culturelles entre les élèves et qui cristallisent ces inégalités par les appréciations, les notes, les diplômes etc. (Felouzis, 2014). Ces analyses vont dans le même sens que le phénomène de reproduction sociale décrit par Bourdieu et Passeron dans leur ouvrage, *La reproduction* (Bourdieu & Passeron, 1970). C'est dans ce

contexte que la bande de pairs prend tout son sens. Un univers qui est un réservoir de ressources, un monde dans lequel le jeune trouve une place et une identité.

2.5.3. *L'influence des pairs*

Le mot bande trouve son origine de l'italien « banda », issu lui-même d'un mot germanique « bandwa » qui signifie « étendard ». « *Les bandes de jeunes sont une des formes de regroupement juvénile* » (Mauger, 2009, ibid. p.87). Etymologiquement, le mot « bande », renvoie à l'idée de groupe avec un leader ou un chef de bande. Celle-ci est distinguée par des caractéristiques particulières qui la représentent et la différencient, assurant une fonction. « *La bande est un groupe replié sur lui-même qui ne survit que par sa fermeture et son refus de communication avec l'extérieur.* » (Mauger, 2009, op cit. p.87). Vitaro et al (dans LeBlanc 2003 p.42) observent que les garçons âgés de 11/12 ans avec des caractéristiques de turbulence qui fréquentent des pairs et qui ont également des caractéristiques d'agressivité et de turbulence ont tendance à commettre davantage d'actes délinquants que les autres garçons dans la même situation. Ils observent que les situations turbulentes pendant l'enfance, la faiblesse du lien d'attachement aux parents et un comportement prompt à la délinquance dans la famille favorisent l'association à des pairs délinquants et une activité délinquante plus importante plus tard avec potentiellement des conduites agressives. La bande peut être considérée comme un lieu secondaire de socialisation. Dans tous les cas, elle est un espace identificatoire. La bande dans le processus de délinquance joue un rôle non négligeable. « *La bande est une caractéristique d'âge renvoyant à un besoin de sociabilité juvénile* » (Avenel, 2004, p.77). Les phénomènes de regroupement se manifestent et s'observent dans tous les milieux sociaux, mais ils ne constituent pas tous des bandes (Robert & Lascoumes, 1974). Selon Mauger (2006,2009), elle retient quatre dimensions : elle recrute principalement dans les milieux défavorisés ; elle est liée à un territoire ; elle compte surtout des garçons et elle fonctionne en dehors du regard des adultes. Kherfi (2000) ajoute que la bande fonctionne par affinités.

Selon Mohammed (2011), la bande est un espace de partage entre ses membres qui sont essentiellement masculins et ceux qui la constituent semblent avoir des points de convergences, notamment en terme d'échecs scolaires ou de difficultés familiales et sociales. Ils se regroupent entre eux, s'associent et partagent des valeurs communes et les mêmes idéaux. Exclus et étiquetés, ils sont confrontés aux mêmes difficultés familiales et/ou scolaires. Ainsi, ils adoptent

une posture de contestation et de rejet des règles de société (Muniglia & Rothé, dans Becquet, 2012). Cario (1996) précise que le groupe favorise, encourage et renforce la délinquance, car ses membres partagent les mêmes conduites. « *Être délinquant et être en bande, c'est permettre à soi-même et à ceux que l'on représente de se rebeller* » (Kherfi, 2000, p.155). La bande donne à chacun des membres la possibilité de développer ses compétences, de se révéler, de vivre une expérience qui procure du plaisir au travers des sensations ressenties qui font monter l'adrénaline.

Conclusion de chapitre

Ce chapitre aborde la délinquance dans ses dimensions et ses caractéristiques spécifiquement auprès d'un public adolescent. L'analyser selon l'approche des interactionnistes apporte un autre regard sur les facteurs personnels et sociaux qui sont mis en œuvre dans le processus de délinquance pour identifier les interactions qui se jouent entre l'individu et la société. Selon l'approche interactionniste, la déviance est un phénomène qui précède la délinquance, une sorte d'apprentissage à celle-ci. Tous les déviants ne deviennent pas délinquants, puisque cette dernière implique la loi. La société joue un rôle fondamental dans l'appropriation de la délinquance par l'individu, elle crée l'étiquette du déviant et du délinquant (*labelling theory*).

Le courant interactionniste aide à comprendre de façon pertinente les trajectoires des individus en les considérant comme des construits sociaux. Il se place du point de vue du déviant et du délinquant en lui donnant la possibilité de s'exprimer. La délinquance se révèle par l'expérience subjective de la personne. Les notions d'expérience et de trajectoire interrogent les processus de construction identitaire du jeune, ses fondements et ses évolutions. La jeunesse comme création sociale ne trouve pas de consensus dans la littérature scientifique qui converge néanmoins sur la nécessité pour le jeune de cet âge d'être accompagné et soutenu.

Les facteurs liés à la délinquance ont montré le rôle joué par le milieu familial puis par le milieu scolaire qui a une fonction importante dans le jeu des inégalités et de l'échec scolaire.

L'influence du groupe (la bande) s'ajoute à ces facteurs en jouant un rôle important dans la construction identitaire du jeune pendant cette période.

Ces facteurs rendent la période de la jeunesse particulièrement fragile pour l'entrée à la délinquance, puisque les premiers actes délinquants commencent à l'adolescence voire même à la préadolescence selon Mucchielli (2001).

Fréchette et LeBlanc (1987) exposent une typologie qui distingue les différentes catégories de la délinquance et notamment celles qui concernent prioritairement les jeunes permettant ainsi une meilleure prise en compte des problématiques rencontrées par cette population. Une fois la délinquance abordée d'un point de vue interactionniste, il convient à présent, de se demander comment et par quels biais les individus parviennent à stopper leurs agissements délictuels.

Mon objet de recherche est en effet d'étudier le processus de sorties de délinquances des jeunes qui sont pris en charge par la PJJ. Les chapitres précédents ont permis d'aborder de façon critique

le contexte juridique de cette institution qui vise explicitement la sortie de la délinquance et la notion de délinquance elle-même, ses origines et ses spécificités dans le parcours des adolescents ayant fait cette expérience, du point de vue de la sociologie. Ces réflexions conduisent au questionnement suivant : comment se construit la sortie de délinquance et quels sont les facteurs qui interviennent dans ce parcours ?

Chapitre 3 : Objet de recherche : La Désistance

Ce chapitre interroge la Désistance en tant que notion permettant de saisir la sortie de délinquance. Il s'agit de dresser un état de l'art pour questionner ses origines, ses contours, ses définitions et sa place dans les recherches de terrain. L'approche interactionniste permet d'analyser et comprendre comment l'individu interagit avec son environnement à travers son expérience en contribuant ainsi à sa transformation. Malgré l'intérêt de la littérature scientifique pour la Désistance, notamment anglo-saxonne, cette notion reste un domaine encore à explorer pour comprendre le phénomène qu'elle représente et comment et pourquoi il se produit.

Dans la littérature actuelle, le phénomène de Désistement (terme canadien) ou de Désistance commence à se déployer et se développer mondialement dans différents pays comme par exemple en Irlande (Healy 2020). La Désistance et notamment la Désistance assistée n'est plus utilisée uniquement pour la délinquance mais également pour des phénomènes comme celui de la radicalisation (Glowacz, 2020) ; des personnes ayant commis un délit de nature sexuelle ; des personnes dépendantes aux substances psychoactives ; des conjoints violents ou encore d'anciens combattants (Dufour & Villeneuve, 2020).

Au début du XX^{ème} siècle, les recherches en criminologie mettent principalement la focale sur l'entrée dans la délinquance et sur la question du passage à l'acte (Farrall, 2003, 2012, 2016). Ce n'est que vers le milieu du XX^{ème} siècle, que les premiers auteurs se sont penchés pour la première fois sur la question de la sortie de la délinquance. En prenant comme point de départ ce débat sur la place donnée aux relations entre la personne et son environnement dans la mise en place du processus de Désistance, l'interrogation se porte sur ce phénomène et les facteurs qui peuvent permettre de construire la Désistance comme objet de recherche.

Dans ce chapitre vont être évoqués, les éléments qui ont permis l'émergence de la Désistance, de l'analyser, la conceptualiser et d'en définir les contours, avec notamment les facteurs qui lui sont attribués. Ce phénomène étant assez jeune, un nouveau regard sur cette notion encore à l'étude sera apporté dans ce chapitre.

3.1. L'émergence de la Désistance dans la recherche

3.1.1. Du « Nothing Works » au « What Works » : un modèle de réhabilitation

Dans les années 1940, le modèle médical apparaît dominant pour appréhender les phénomènes tels que la délinquance. Le modèle médical voit dans le délinquant un malade à guérir : *« l'emprisonnement et les peines ne semblent pas être les méthodes le plus appropriées pour disposer du sort des criminels. Nous devons les traiter physiquement comme des malades, ce qu'ils sont, à tous égards. Il n'est pas plus raisonnable de punir ces individus pour un comportement dont ils ne sont pas maîtres que de punir un individu sous prétexte qu'il respire par la bouche parce qu'il souffre de végétations. Les tenants les plus progressistes de la psychopathologie et de la criminologie caressent l'espoir de voir le gardien et le geôlier remplacés par l'infirmier, et le juge par un psychiatre, dont les seuls efforts tendront à traiter et à guérir l'individu plutôt qu'à se contenter de le punir. Alors, et alors seulement, pourrons-nous espérer réduire la criminalité, même s'il n'est pas question de la faire disparaître totalement; c'est aujourd'hui, le plus lourd fardeau que la société ait à supporter (Karpman, 1949 cité dans Sutherland et Cressey, p.326).* Ce modèle prend en compte la notion de « réhabilitation », considérant les individus comme des objets de traitement (Maruna, 2020). Le modèle de réhabilitation apparaît dans les années 1970 avec deux courants dominants. Le Nothing works de Martinson (1974) qui montre à travers sa recherche que le modèle de réhabilitation ne lutte pas contre la délinquance et la récidive. Puis, le « what works » en réponse au « nothing works ». Le modèle du « what works » émerge avec l'idée de comprendre les mécanismes du passage à l'acte et ainsi trouver des explications et des solutions permettant de lutter contre la récidive. Le modèle de réhabilitation est remis en cause suite au mouvement de réformes des prisons qui est entamé dans les années 1960 aux États-Unis et qui avait pour but de transformer les délinquants. C'est dans ce contexte que Martinson de la City University of New York rejoint en 1966 *le New York state governor's special committee on criminal offenders* pour effectuer une recherche et répondre à la question du : « What works ». La recherche portait sur une étude de 231 programmes de réhabilitation mis en œuvre entre 1945 et 1967. Ces programmes liaient thérapies de groupe, approches éducatives, formation professionnelle et interventions médicales. Cette recherche permettait d'analyser *« les effets des programmes sur la récidive, l'adaptation*

institutionnelle, la réussite éducationnelle, la consommation de drogue, les changements psychologiques et d'attitude » (Allen dans Lalande, 2004, p.2).

Martinson publie en 1974 les résultats dans son article et conclue : « Nothing Works » (rien ne fonctionne). *Do all of these studies lead us irrevocably to the conclusion that nothing works, that we haven't the faintest clue about how to rehabilitate offenders and reduce recidivism?* » « *Est-ce que toutes ces études nous conduisent irrévocablement à la conclusion que rien ne marche, que nous n'avons pas la moindre idée de la façon de réhabiliter les contrevenants et de réduire la récidive?* » (Traduction libre, Martinson, 1974, p.48). Cet article cristallise le débat sur la question de la réhabilitation des délinquants dans la communauté scientifique et politique. En effet, la législation américaine utilise cet article pour mettre en œuvre un ensemble de réformes pénales à l'encontre des délinquants. Le contexte américain était favorable à un durcissement du discours sur la peine à cause de l'augmentation de la criminalité que vivait le pays depuis les années soixante (Sarre, 2001). Ce mouvement de durcissement et de sévérité de la peine prend de l'ampleur. Les libéraux et les conservateurs s'emparent de ce débat pour accroître les peines (Lalande, 2004). Le « What works » est repris par la criminologie dont l'objectif est de cibler les causes et les facteurs qui conduisent à la récidive. « *Cette logique s'appuie sur trois principaux critères qui irrigueront les recherches sur l'élaboration d'outils d'évaluation du risque de récidive et de programmes de prise en charge : l'approche scientifique et statistique, l'identification des facteurs de risque de récidive et le but consistant à faire changer la personne condamnée* » (CIRAP, 2015, p.46). Ainsi le modèle « qu'est-ce qui fonctionne ? » prend donc une réelle ampleur à partir dès années 1990 et fait l'objet de critiques (Maruna, 2020). Le modèle de réhabilitation s'intéresse à la délinquance comme un objet à traiter, en référence comme il a été vu, au domaine médical.

Par opposition à ces démarches, l'approche par la Désistance s'intéresse au vécu subjectif de la personne ainsi qu'au rôle qu'elle joue sur ses propres agissements délictueux. Les expériences vécues par les individus permettent d'analyser les contextes de changements et de comprendre à partir du point de vue subjectif de l'individu, les mécanismes mis en œuvre dans le processus de Désistance (Kazemian, 2007, 2016 ; Maruna, 2020).

3.1.2 La Désistance

« La Désistance consiste en l'arrêt d'un parcours de délinquance, elle est un processus qui évolue en discontinuité. Elle ne se caractérise pas par une baisse continue, ne se résume pas à l'absence de récidive mais doit davantage être envisagée comme un phénomène de « zig zag » (Kazemian, 2017). Son caractère discontinu et imprévisible invite à envisager la Désistance autrement que la réhabilitation l'a envisagée avec le « What works ». Maruna (2000) explique que le « What works » a tenté d'apporter sous le regard médical, un traitement pour soigner les symptômes de la délinquance. Les travaux sur la Désistance explorent davantage les événements qui contribuent au changement de l'individu. Il indique: « *by concentrating almost exclusively on the question of « what works », offender rehabilitation research has largely ignored questions about how rehabilitation works, why it works with some clients and why it fails with others* ». « En se concentrant presque exclusivement sur la question de savoir ce qui fonctionne, les recherches sur la réhabilitation des délinquants ont largement ignoré les questions relatives à la question de savoir comment la réhabilitation fonctionne, pourquoi elle fonctionne sur certains condamnés et pas avec d'autres » (Maruna, 2000b, *ibid.* p.12) (traduction libre). Sheldon et Eleanor Glueck ont publié une recherche longitudinale concernant cinq cent délinquants et cinq cent non délinquants. Nommée *Unraveling juvenile delinquency* (Gluecks, 1950), cette étude menée entre 1930 et 1960 permettait de comparer les trajectoires délinquantes de ces mille individus. Elle avait pour principal questionnement les raisons pour lesquelles les délinquants cessent leur passage à l'acte. Cette recherche qui s'avère très complète et qui se base sur différents critères (âge, ethnique, situation socio-professionnelle des parents, le quartier etc.) constitue le point de départ des recherches sur la Désistance, puisqu'en effet, les résultats ont posés les jalons d'un nouveau champ de recherches sur les sorties de délinquances. Ensuite, d'autres études longitudinales sont menées au Royaume-Uni et aux États-Unis (Farrall, dans Mohammed, 2012). Les années 1970 et 1980 sont décisives puisqu'une attention particulière est portée à la Désistance au regard des études réalisées les années précédentes. Ces nouvelles études rassemblaient des garçons âgés de huit à quinze ans au début de la recherche. A la base, les chercheurs poursuivaient l'objectif d'étudier les individus qui, parmi leur échantillon, sont entrés dans la délinquance durant ces années. À l'issue de leur travail, les auteurs mettent en évidence qu'un grand nombre d'individus engagés dans la délinquance y avaient mis un terme en sortant de l'adolescence. La sortie de délinquance est-elle liée à la fin de l'adolescence ? Dans la suite de

ce chapitre, nous verrons comment la Désistance est prise en compte selon les auteurs.

3.2. Conceptualisation de la Désistance selon les auteurs

La plupart des criminologues du XX^{ème} siècle s'intéressent à la mise au point de théories qui rendent compte du passage à l'acte et de l'entrée dans la délinquance plutôt que de la sortie et l'arrêt des activités délictueuses (Becker, 1985). Les mécanismes de sorties de délinquances sont moins connus.

La Désistance est un sujet relativement nouveau en France malgré le regain d'intérêt porté à cette thématique aux Etats-Unis puis au Canada depuis des décennies, notamment en ce qui concerne le thème de la Désistance assistée qui sera abordé plus tard dans ce chapitre. L'étude du désistement de la délinquance, le renoncement à une trajectoire délinquante permettrait de mieux comprendre l'engagement dans ces trajectoires déviantes (Lebel et al. 2008 ; Bushway & Apel, 2012 ; Bushway et al, 2001).

La notion de Désistance est traduite en anglais par : « *désistement, si celui-ci n'indiquait pas dans son fondement l'idée d'une démarche active et volontaire là où la notion de « désistant » fait référence à un ensemble de processus plus insidieux tant du point de vue psychique que sociétal* » (Villerbu et al. 2016). Etudier cette notion de Désistance ou de désistement implique de préciser quel type de délinquance est visé et de définir ce que suppose une « sortie ». Certains chercheurs ont abordé cette question. La diversité des trajectoires subjectives montre qu'il existe différents types de délinquances et donc autant de sorties de délinquances possibles. Les parcours ne sont ni identiques ni linéaires et les mécanismes mobilisés pour sortir d'un processus de délinquance peuvent être différents d'une personne à l'autre. Ces sorties de délinquances s'inscrivent donc dans une dynamique. Elles résultent de la conjugaison de nombreux facteurs qui se caractérisent donc par un changement de vie profond (Dubé & Dufour, 2020). La Désistance sous-entend que l'individu s'abstient. Les chercheurs ont étendu la notion de Désistance au processus par lequel les individus maintiennent cette cessation d'actes délinquants (Maruna, 2001 ; Healy, 2012). Une nouvelle approche propose un modèle dynamique définissant la Désistance comme un processus graduel, et non comme un état. Donc la Désistance serait le passage d'un état de délinquance à un état de non-délinquance au sein duquel la gravité et la fréquence de l'acte évoluent. Loeber et LeBlanc (1990) ont construit une définition dynamique de la Désistance selon quatre composantes :

- La décélération,
- La spécialisation,
- L'atténuation,
- La saturation.

Le processus tel conceptualisé par ces auteurs débute par le ralentissement de la fréquence de leurs actes (décélération). Suivi d'une réduction dans la variété des actes (spécialisation) et de la gravité (atténuation) des faits commis pour enfin maintenir un certain niveau de gravité des délits sans escalade vers des actes plus sérieux (saturation). A l'inverse, une approche conceptuelle appelée « statique » propose de définir la Désistance par l'arrêt des actes délictueux, c'est-à-dire par un état de « non délinquance » (Bushway, Thornberry et Khron, 2003).

Je propose deux définitions statiques. Selon Farrington et Wikstrom (1994 dans Mohammed, 2012). La Désistance est la dernière infraction officiellement enregistrée à 25 ans. Pour Maruna (2001), c'est le fait d'individus qui se sont identifiés comme des délinquants habituels, qui affirment qu'ils ne commettront pas d'infractions à l'avenir, et qui déclarent ne pas avoir eu de comportements délictueux depuis moins d'un an. « *La Désistance traduit de l'absence d'événements* » (Maruna, 2001, p.17) (traduction libre).^[11] Toutefois, ce type de définition ne tient pas compte des variabilités individuelles au cours du temps (fréquence/gravité, type de l'infraction telle que l'usage d'une arme, nombre de délits etc.). C'est ce maintien et l'absence de rechute qui est difficile. La Désistance s'exprime par une intention et une manifestation. C'est la volonté d'arrêter et le fait d'arrêter.

La Désistance est selon moi : « *le renoncement à la délinquance accompagné d'une cessation progressive qui se réalise par étapes* ». Elle est caractérisée comme une abstinence. Un lien avec la problématique de l'addiction émerge à l'évocation du terme « abstinence ». Cette notion induit en effet, un rapport quasi-addictif à la problématique, celui de renoncer à un plaisir. Tel est le cas avec la délinquance.

Il semble que les définitions de l'effectivité et l'efficacité de la Désistance ou de l'abandon de la délinquance soient variables selon les études. Il apparaît donc qu'il est difficile « *de tirer des généralités empiriques de la littérature de plus en plus abondante sur le sujet* » (Mohammed, 2012, pp.316-317). Pour Mohammed, la Désistance signifie bien « *la cessation définitive de tout comportement criminel* » (ibid., p.216). L'observatoire de la récidive et de la Désistance crée par

la loi pénitentiaire de 2009 installée par la Garde des Sceaux le 26 avril 2016 avait pour objectif de mieux faire connaître les phénomènes de Désistance, de mieux les mesurer et de mieux les comprendre afin de trouver des réponses plus adaptées pour favoriser le processus de Désistance.

Fondant ses recherches sur des entretiens de récits de vie, Maruna (2001) distingue deux types de récit pour décrire la manière dont les individus se positionnent par rapport à l'image que les autres leur renvoient (Maruna, 2001). L'individu qui est marqué par le stigmate du délinquant, notamment qui est vu comme tel par son entourage, continuera d'adopter des comportements délinquants conformes à l'image que ses proches lui renvoient. Cette recomposition identitaire est le produit d'une interaction entre des événements extérieurs. Elle ne se produit pas indépendamment des changements sociaux.

La Désistance se définit donc, d'une manière plus dynamique et processuelle en cours d'inscription dans le dictionnaire Larousse à l'initiative de l'Observatoire de la Récidive et de la Désistance de la façon suivante : « *processus par lequel une personne sort de la délinquance* » (Maruna, 2001). Cette définition met en exergue son caractère long par la notion de processus et ne se limite pas à un seul critère. En se basant sur les points de vue des données des individus ayant été condamnés, elle prend en compte l'aspect plurifactoriel et en ce sens devient un processus dynamique influencé par les facteurs sociaux (emploi, mise en couple, reconstruction identitaire, âge...) (Helfgot et Al., 2020).

La Désistance, en anglais « desistement » qui vient du verbe « to desist » qui signifie littéralement « renoncer à » montre qu'il s'agit bien d'un processus actif et non d'un état statique. La plupart des travaux sur la Désistance utilisent sa définition dynamique sur laquelle se fonde certaines théories majeures : la maturation liée à l'âge, la théorie des liens sociaux (Laub, Rowan & Sampson, 2018). Celle du choix individuel et la théorie dite intégrative (Weaver, 2016).

- **La théorie de la maturation**

Concernant la théorie de la maturation de Rocque (2015), l'émergence des études longitudinales et des études qualitatives notamment des récits de vie dans les années 1970 apporte une légitimité scientifique aux discours d'anciens délinquants et à leur subjectivité. Les activités délinquantes augmentent jusqu'à 25 ans, puis diminuent naturellement de façon non linéaire et progressive. Cependant, pour certains chercheurs, l'âge n'est pas un facteur causal direct de la criminalité (donc de la Désistance). Plusieurs travaux montrent que d'autres facteurs entrent en jeu comme le genre et les événements de vie (Uggen & Kruttschnitt, 1998).

- **La théorie des liens sociaux**

Concernant la théorie des liens sociaux Laub et Sampson (1990), respectivement criminologue et sociologue, proposent une théorie liant l'âge des individus aux différents types de liens sociaux. Pour eux, si les comportements antisociaux dans l'enfance influencent la délinquance à l'adolescence, la construction de nouveaux liens sociaux à l'âge adulte (emploi, mariage) explique le changement dans les parcours de délinquance. Toutefois, cette théorie ne semble pas prendre en compte l'aspect individuel, le *Sens of Agency* (Maruna, 2001) que je développerai plus tard. Maruna (2001) montre que les désistés reconsidèrent leurs expériences délinquantes en fonction de leur mode de vie présent et de leurs ambitions futures, mais cette théorie ne prend pas en considération le caractère imprévisible et involontaire de la Désistance. L'analyse que font les deux théoriciens Sampson et Laub (1993) fait état de l'importance du rôle que jouent les liens sociaux dont le tissage favoriserait l'abandon de la délinquance chez les individus. L'abandon de la délinquance semble être une réelle transformation, un processus « *laborieux* ». En particulier pour ceux qui sont profondément ancrés dans des réseaux de délinquants. « *Dans ce cas réussir à changer de vie requiert une foi en soi à toute épreuve et devient extrêmement difficile lorsque l'entourage croit que l'on risque fort d'échouer* » (Mohammed, 2012, p.54).

- **La théorie intégrative**

La théorie intégrative (Shapland, Farall, & Bottoms, 2016) reconnaît à la fois le choix rationnel du délinquant et l'importance des structures sociales. Autrement dit, l'individu modifie son identité personnelle en interagissant avec les structures sociales et en changeant la perception qu'il a de ces structures. Toutefois, cette théorie ne permet pas de savoir comment les choix

individuels et les structures interagissent. En effet, la place de la société est à questionner dans cette théorie et ce, du point de vue de l'interactionnisme, puisqu'elle considère que les institutions jouent un rôle non négligeable dans les interactions que l'individu tisse avec son environnement. Il existe donc, une influence entre les deux et les récits de vie subjectifs des individus qui permettent d'identifier cette hypothèse.

Ce qu'il ressort de ces théories est qu'elles semblent fonctionner dépendamment les unes des autres. Maruna ajoute une nouvelle conception au processus de Désistance qu'il nomme la « théorie du miroir ». L'idée étant que les autres projettent en l'individu une croyance et une confiance en ses potentialités et ses capacités à réussir. Il insiste sur cet effet miroir et donc sur l'importance de l'image qui est renvoyée aux autres. Maruna & King (2009) nous explique que le regard positif porté sur l'individu délinquant par son entourage lui permettra de changer et donc de sortir de la délinquance.

On pourrait ajouter à celles-ci, la théorie liée à la capacité individuelle de l'individu. Je l'aborderai dans ce chapitre le *Sens of Agency* (Maruna, 2001), puisque les différentes théories évoquées sont axées sur l'environnement de la personne. Il est donc important de les considérer comme un ensemble à prendre en compte pour permettre à l'individu de prendre place dans ce phénomène.

3.3. La Désistance : un phénomène dynamique difficile à mesurer

3.3.1. Mesurer la Désistance

Maruna (2001) pose une question essentielle, qui ne trouve pas de consensus « *when did his Desistance start* » ? (Op.cit. p.23) « Quand la Désistance a-t-elle commencé ? » (Traduction libre). A l'étude de cette notion, je constate que la question de la temporalité est très présente et constitue un élément fondamental de la Désistance or elle apparaît illusoire. La Désistance se mesure autant voire plus par la volonté que par la réussite. La courbe de la délinquance présentée ci-après en fonction de l'âge (the age crime curve) semble faire consensus auprès des spécialistes de la Désistance (Farrall, 2002 ; 2012). Celle-ci représente la moyenne du nombre d'arrestations par âge, de 7 à 70 ans (figure 1). Cette courbe met en exergue une baisse du taux d'arrestations. La courbe montre que les actes de délinquances augmentent durant l'adolescence et atteignent

leur apogée vers la fin de l'adolescence et au début de l'âge adulte, pour enfin diminuer progressivement à partir de la trentaine. Ces résultats sont observés quels que soient les sources et les pays ou villes concernés (Born & Glowacz, 2017). Il est à noter que cette diminution de la fréquence des délits en fonction de l'âge s'observe dans tous les groupes de délinquants, même chez les individus très actifs dans leurs actes délinquants.

« *Que le QI soit bas, le tempérament agressif, ou que la survenue de comportements antisociaux soit précoce, les processus d'arrêt de la délinquance sont à l'œuvre même chez les délinquants persistants présentant les plus hauts risques et dont le parcours était prévisible* » (Laub & Sampson, 2003 dans Mohammed, 2012, p.26). Cependant, tous ne sont pas d'accord sur la cause de cette baisse qui est discutée et discutable (Kazemian, 2016). En effet, il convient de préciser que ces phases restent variables d'un parcours individuel à un autre, et que l'âge est une variable à prendre en compte même si cela est nuancé par rapport au nombre de personnes interrogées (Laub et Sampson, 2003).

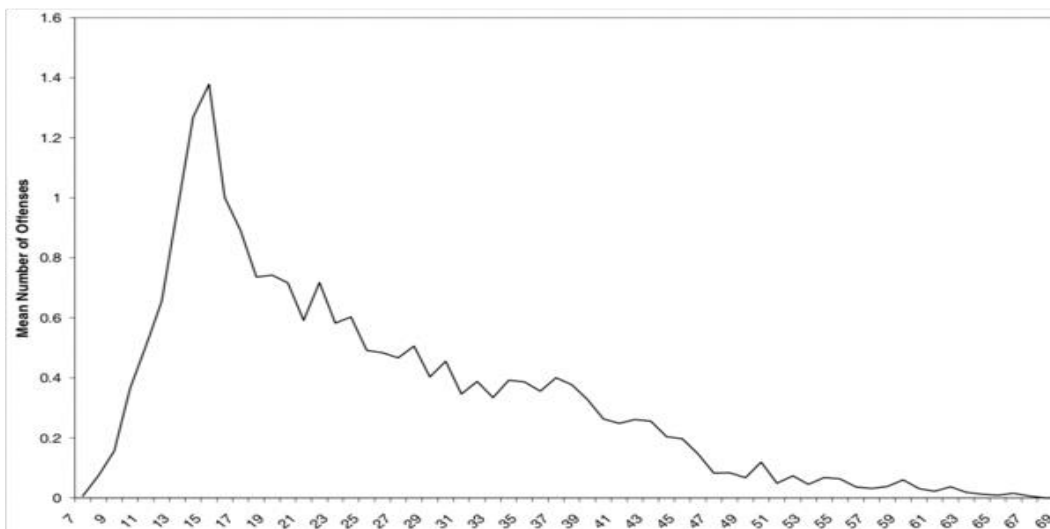


Figure 1 : Courbe de délinquance en fonction de l'âge (Laub & Sampson, 2003, p.311).

Une question délicate est donc celle de la prévisibilité. Maruna (2001) considère la Désistance comme le fait pour les individus multirécidivants de ne pas avoir commis de délit pendant au moins un an. Laub et Sampson (2001/2003) rejoignent ce constat puisqu'ils s'interrogent sur le nombre d'années qu'il faut pour que les individus cessent complètement leurs comportements déviants avant de pouvoir affirmer avec certitude que l'arrêt de la délinquance est bien présent.

Warr (1998 dans Mohammed, 2012) rejoint cette durée, estimant que seules les personnes s'étant abstenues de tout délit durant l'année écoulée sont concernées.

Il me semble important d'accepter et d'intégrer l'incertitude comme variable opérante qui s'engage dans le processus. Edgar Morin indique que « *le plus grand apport de la connaissance du XXème siècle a été la connaissance des limites de notre connaissance. L'incertitude est notre lot, non seulement dans l'action, mais aussi dans la connaissance* » (Viveret, 2019, p.18).

Les personnes sont engagées dans un processus dont le résultat définitif est incertain. La question de la temporalité nous semble difficile à prédire, y compris au regard du nombre d'infractions possibles. Selon Lila Kazemian (2007), il n'existe pas de définition consensuelle qui détermine comment est mesurée la Désistance.

Maruna (2001) explique que la sortie de la délinquance relève davantage sur la durabilité qui est un des critères, et non sur l'arrêt lui-même. La notion de Désistance désigne le fait qu'après une condamnation, ou tout type de rencontre du délinquant avec la justice, celui-ci ne retourne pas devant la justice (Delarre, 2012). Selon Farrington & al (1996), le fait que les délinquants stoppent leurs agissements cinq ou dix ans ne garantit pas obligatoirement la cessation définitive des actes délinquants (cité dans Maruna, 2001, p.23, traduction personnelle). C'est pourquoi, le paradigme de la durabilité n'est qu'un élément parmi d'autres.

Les carrières délinquantes ne constituent qu'une étape dans la vie des individus et font l'objet « *d'un consensus scientifique* » (Mohammed, 2012, p. 7). Le changement de comportement par la prise de conscience, la volonté, l'envie et l'accompagnement au changement apparaît essentiel dans la Désistance (Maruna, 2001).

Comment les individus arrêtent leurs activités délictuelles ou criminelles ? Les recherches mènent à des résultats différents (Massoglia & Uggen, 2010). Trois principales sources de données sont régulièrement utilisées pour mesurer la Désistance : les données officielles d'arrestations, de condamnations et/ou d'incarcérations ; les résultats de questionnaires auto-reportés ; enfin, les récits des principaux intéressés. Je me réfère dans cette recherche à cette dernière variable, en considérant que le phénomène de Désistance ne peut pas se mesurer seulement par des éléments factuels et statistiques. Il suppose une transformation de l'individu qui se fait dans le temps et dans une interaction dynamique entre l'individu et son environnement. Les délinquants concourent à la Désistance. Ils décident de mettre un terme à leurs conduites délinquantes en agissant activement sur cette décision (Paternoster et al, 2016).

3.3.2. *Les facteurs de la Désistance*

Les principaux facteurs de la Désistance qui sont identifiés (Villeneuve, Dufour et Farrall, 2020) sont : l'âge, au sens de maturité,^[17] les événements positifs de la vie (ex. : rencontre amoureuse, naissance d'un enfant ou obtention d'un emploi stable), le renforcement du capital humain (ex. : capacités de communication ou de gestion des émotions), et le développement du capital social (ex. : intégration dans des relations et réseaux sociaux non délinquants ou développement de compétences personnelles et sociales, insertion professionnelle) (Maruna, 2001). L'auteur explique que le fait de construire une famille et se marier apporte un soutien non négligeable d'un point de vue psychologique, mais nous comprenons à travers son analyse, que le mariage n'a pas un impact en soi sur la Désistance. Il est davantage question de la qualité des liens sociaux qui permet aux individus de reconsidérer leur mode de vie, ce qui revient à l'importance de la théorie relative aux liens sociaux. Ensuite, l'obtention d'un emploi est une variable importante dans le processus de Désistance. La référence à ce facteur fait suite à l'étude menée par Sampson et Laub en 1986 (1993) qui ont poursuivi la recherche menée par les Glueck en 1940. Ils se sont donc intéressés au devenir de ces jeunes délinquants selon trois moments distincts de leurs vies (14 ans, 25 ans et 32 ans), ils sont parvenus à retrouver tous les individus de cette enquête menée par les Glueck, ce qui fait de cette étude-là plus longue à l'heure actuelle. Ils remarquent que la majorité avait arrêté. Ces deux auteurs font un lien statistique entre la délinquance juvénile et la criminalité adulte, mais selon eux, elle est indirecte. Ils expliquent que la délinquance juvénile conduit généralement à de faibles liens sociaux à l'âge adulte ce qui conduit à son tour à de la criminalité. Ceci a pour conséquence que si l'adolescent fait des rencontres positives, il peut radicalement modifier sa trajectoire de vie. C'est pourquoi, Laub et Sampson (2001) montrent que plus les liens sociaux (travail et famille) sont forts, plus la délinquance baisse. Pour ces deux auteurs, tout ceci n'est possible que si la notion « d'envie » est présente chez l'individu. S'il montre de la motivation, alors le processus de Désistance sera facilité. Selon eux, il est nécessaire que les personnes soient déterminées à abandonner la délinquance, à avoir une prise de conscience sans cela la Désistance n'est pas possible. Ce qu'il faut retenir de ceci, est bien qu'une jeunesse délinquante constitue un facteur de risque pour la vie d'adulte elle n'entraîne pas pour autant un critère de déterminisme qui serait inéluctable. En effet, le fait d'avoir un emploi stable est un facteur important dans l'arrêt de la délinquance. Toutefois, ces auteurs soulignent que le simple fait d'avoir un emploi n'est pas suffisant en soi. Ce qui semble favoriser la Désistance est

l'engagement et la qualité de cet emploi. De cette analyse, il ressort que la satisfaction et le plaisir sont autant de facteurs qui jouent en faveur du processus de Désistance.

3.3.3. Classification de la Désistance

Maruna et Farrall (2004) approfondissent ces facteurs de la Désistance en lui attribuant deux attributs. La Désistance primaire et la Désistance secondaire, qui sont d'après ces deux auteurs, des étapes au phénomène de sortie de délinquances. La Désistance primaire fait référence à un temps durant lequel un délinquant s'abstient de commettre des infractions. Cette phase est considérée comme instable. La Désistance secondaire correspond au passage du comportement non délinquant à l'adoption identitaire de rôles prosociaux. McNeill (2016) apporte un complément à cette définition en évoquant la notion de Désistance tertiaire. Celle-ci se définit comme la reconnaissance sociale du changement et le développement d'un sentiment d'appartenance à la société chez le désisté, notamment considéré comme le premier pas dans une démarche d'inclusion sociale par la reconnaissance de l'autre notamment (O'Sullivan, Hart et Healy, 2018). Mohammed (2012), propose à ce schéma trois étapes qui se succèdent mais qui ne sont pas linéaires : la conscientisation, la mobilisation et la pérennisation (Mohammed, 2012, pp.182-212). La conscientisation renvoie à une reconsidération de sa propre identité qui nécessiterait une réflexion profonde sur ses interactions et ses expériences tant dans le milieu délinquant que dans le milieu non délinquant. C'est donc, durant la phase de mobilisation, caractérisée comme étant la phase la plus instable que les nouvelles résolutions personnelles se mettent en place. Ce n'est qu'à la suite de ces deux phases, que la phase de pérennisation rentre en compte, que l'on peut caractériser comme l'adoption d'un nouveau mode de vie plus conforme. La Désistance est un processus jamais totalement abouti, de même que le non délinquant n'est pas à l'abri, y compris malgré sa volonté de ne pas entrer dans une délinquance, comprise comme un engrenage potentiel.

3.3.4. Catégorie de la Désistance : une nouvelle réflexion

Pour compléter le schéma proposé par Mohammed, Maruna, Farrall et McNeill, je propose d'approfondir ces catégories de la Désistance.

Au regard de la littérature sur la Désistance, il me semblait utile et pertinent de distinguer ces termes : « désistants », « désisteurs » et « désistés ». Que recouvrent-ils ?

Selon moi, les « désistants » sont les individus qui intègrent le processus de Désistance. Ils ont pris conscience de leur délinquance. Ils montrent l'envie d'opérer un changement. Il s'agirait ainsi de la première étape.

Ensuite, je caractérise les « désistants » comme les individus qui sont engagés et poursuivent le chemin de la Désistance. Certaines rechutes sont possibles, mais les expériences délinquantes commencent à se transformer en expériences non-délinquantes grâce aux différents indicateurs (les facteurs de Désistance, la Désistance assistée, le *Sens of Agency*...) qui auront permis cela. Selon Maruna & King (2009), la Désistance aura un plus grand effet, si le changement qui s'opère chez l'individu est reconnu par les autres. Mc Neill (2006 ; 2012) définit la Désistance comme la projection des autres sur l'individu en question, croire et avoir confiance aux capacités du délinquant à parvenir à s'en sortir. Selon lui, chaque être humain et de surcroît le délinquant doit pouvoir bénéficier d'une seconde chance en travaillant avec lui de manière efficace sur l'arrêt de la délinquance sans pour autant négliger l'aspect humain de la relation. Il faut, selon Mc Neill focaliser l'intervention sur la personne elle-même, son capital social, familial et relationnel. Il s'agirait ainsi de la seconde étape.

Enfin, sont considérés comme les « désistés », les individus sortis de la délinquance, ne manifestant plus l'envie d'y retourner et qui ont maintenu cette cessation. En ce sens, ils sont guéris. Un rapprochement peut s'effectuer entre la Désistance et la réinsertion qui suppose une socialisation de l'individu. Or, comme le disait Yazid Kherfi lors de notre rencontre, on peut ne pas récidiver, sans pour autant être réinséré, ce qui renvoie à la catégorie du « désisté ». Ce dernier est donc réinséré et n'a pas récidivé. Cette catégorie constitue la troisième étape du schéma proposé dans le cadre de cette étude. Ces étapes ont vocation à se succéder et insistent sur l'interaction entre l'interne et l'externe, c'est-à-dire l'individu avec son environnement.

Pour résumer, la personne intègre la catégorie du désistant par un processus de prise de conscience. Ensuite, la personne endosse l'habit du désistant qui consiste au fait qu'elle poursuive dans des actions non délinquantes et qu'elle transforme la structuration de ses relations sociales. Enfin, elle devient désistée, dès lors qu'elle a cessé définitivement ses activités délinquantes, qu'elle n'éprouve plus l'envie d'y retourner et qu'elle construit des projets éloignés de la délinquance. L'individu s'investit dans l'évolution et la construction d'une autre trajectoire. Ce schéma permet ainsi d'insister sur l'aspect dynamique et processuel de la Désistance. Il met en exergue l'importance pour l'individu de continuer d'éprouver des sentiments similaires à son

identité délinquante tels que l'envie et le plaisir mais il s'en sert pour construire une vie en dehors de toute délinquance. C'est en cela, qu'il s'agit d'une véritable transformation, passant ainsi d'une identité à une autre par le biais de ce processus. L'envie et le plaisir sont en effet des facteurs importants de réussite.

Concernant le critère temporel, il n'est pas retenu dans cette étude, compte tenu des parcours spécifiques, individuels et singuliers des individus. Cette recherche se situe dans l'interactionnisme qui s'attache aux récits et au point de vue des individus. Dans ce contexte, la prévisibilité ne peut être retenue comme un critère objectif.

3.3.5. La Désistance comme reconnaissance des efforts et une reconstruction de soi

Maruna (2001) développe trois caractéristiques qui ressortent des récits des individus qui désistent de la délinquance. L'établissement de croyances marque l'émergence d'un « *true self* » ou « *real me* » (ibid., p.88). Le sentiment de pouvoir agir sur sa vie, « *Sens of Agency* », ainsi que la volonté de « *générativité* » (ibid., p.102). C'est-à-dire d'apporter une contribution positive à autrui. Il ressort de ses travaux notamment, que le rôle joué par les autres dans la reconnaissance des progrès est primordial. Il se rapproche de l'effet de l'étiquetage des interactionnistes, consistant à dire que les individus s'enferment dans un mode de vie et dans une identité délinquante, et que si l'environnement traite la personne comme un danger ou une menace, cette dernière peut intérioriser cette opinion extérieure et se comporter en accord avec cette identité d'adoption (Lemert, 1951, Becker, 1985). Ce phénomène d'étiquetage crée de la stigmatisation (Wells, 1978).

Rosenthal, l'inventeur du Golem (Rosenthal et al. 1982) évoque que la croyance aux potentialités des individus permet une meilleure image de soi. Notion utilisée en psychologie, Rosenthal voit des similitudes entre la légende juive et le processus d'étiquetage. En effet, selon lui, les jeunes sont stigmatisés et convaincus par le discours disant d'eux qu'ils sont des délinquants. « Le Golem » est une créature d'argile créée par un Rabin pour se protéger des attaques antisémites. A l'inverse, et pour contre carrer l'effet Golem, Rosenthal met en œuvre alors, le principe du « Pygmalion » (Mohammed, 2012, p.50) qui est l'opposé de l'effet Golem, conduisant alors chez l'individu une grande foi en lui. L'effet Pygmalion désigne donc la capacité d'une personne à croire aux potentialités d'une autre personne, d'avoir foi en elle, si les autres croient en elle alors la personne aura une plus grande foi en elle (Maruna et Farrall, 2004).

Maruna (2001) explique que la reconnaissance des efforts maintient d'autant plus l'individu sur le chemin de la Désistance. Cette analyse est rejointe par Farrall (2019) qui rappelle que le processus de Désistance ne doit pas uniquement se concentrer sur le risque, mais qu'il s'agit de repérer chez l'individu les forces et les ressources qui lui permettent de s'abstenir, en l'encourageant et en l'aidant dans son cheminement.

3.3.6. Le rôle des institutions dans la Désistance

Une autre conception de la Désistance émerge, il s'agit de la Désistance assistée. La recherche sur la Désistance assistée des adolescents est relativement nouvelle. Le terme de *désistement assisté* utilisé au Canada est récemment apparu dans la littérature (King, 2013). Ces éléments portés à l'endroit des adolescents permettent d'analyser et d'identifier ce que la Désistance assistée produit comme effets sur les désistés. Cette notion doit être approfondie afin de mieux comprendre les mécanismes liés aux sorties de délinquances. En effet, les recherches sur le désistement assisté étaient davantage centrées sur la population adulte (Dufour, Villeneuve et Perron, 2018; McNeill, 2016). Les analyses récentes menées au Canada montrent que l'accompagnement via le désistement assisté est favorable à l'éloignement de la délinquance (Hampson, 2018 ; Villeneuve, Dufour & Turcotte 2020). Il apparaît que le soutien des professionnels est un élément qui s'avère important dans le rôle de la Désistance assistée. Les interventions qui facilitent les sorties de délinquances des jeunes sont centrées sur la mise en place d'un projet de vie, support du désistement ayant pour dessein une projection vers l'avenir (Fitzpatrick, McGuire et Dickson, 2015). Ensuite, un accent est mis sur la prévention qui doit intervenir en amont et corrélativement d'une prise en charge. En effet, les études menées montrent que plus on intervient tôt moins la délinquance a de chance de se développer (Barry, 2020). La littérature ne démontre pas encore les pistes à prioriser en terme d'intervention, nous n'avons connaissance simplement de l'efficacité de l'intervention éducative et institutionnelle. L'étude menée au Canada sur ce sujet montre donc que l'accompagnement des délinquants dans un cadre institutionnel est efficace (Villeneuve, Dufour, Farrall & 2020). « *Les circonstances sociales et les relations entre la personne judiciairisée et l'intervenant sont à la fois l'objet de la prise charge et le moyen par lequel le changement peut être atteint* » (Farrall, 2002, ibid. p.2, cité dans Stoll, Jendly, 2018). Pour ces deux auteurs, les compétences humaines des intervenants et la nature des relations créées avec les délinquants sont importantes. Les qualités du professionnel

doivent permettre de favoriser un climat de confiance, une certaine transparence, du respect, avoir une certaine ouverture d'esprit, et « *elle doit être active, participative, engagée et engageante, encouragée et encourageante* » (McNeill, 2009, p.115). L'étude de Farrall (dans Stoll & Jendly, 2018) montre que l'intervention des professionnels est importante pour soutenir la Désistance afin de maintenir un mode de vie socialement et socialement acceptable. A cet effet, McNeill (2016) identifie trois rôles endossés par le professionnel permettant ainsi le changement. D'une part, un rôle qui permet d'encourager et soutenir la motivation au changement. D'autre part, un rôle qui permet de renforcer et mobiliser le capital humain du délinquant, en particulier ses capacités, ses connaissances et son sentiment d'efficacité personnelle. Enfin, un rôle de soutien, pour l'aider à accéder et saisir des opportunités de changer (emploi etc.). Mohammed (2012) observe que la Désistance peut s'expliquer par l'efficacité de la mesure (probationnaire ou éducative dans un cadre pénal, comme la mesure de réparation, le TIG, la liberté surveillée). D'un point de vue statistique, on constate que le placement des mineurs obtient le score de Désistance le plus élevé avec un taux de 80% de désistés (Ministère de la Justice, 2018). Cet élément semble intéressant à prendre en compte, car même si ce point n'est pas davantage développé par l'auteur, on peut comprendre à travers cela, que l'accompagnement éducatif proposé aux mineurs dans ces lieux de placements est prompt à la Désistance.

3.3.7. Le « Sens of Agency » et le pouvoir d'agir

Le terme *Sens of Agency* est traduit en français par la « qualité d'acteur ». Il fait référence à une volonté d'action et au pouvoir d'agir individuel. Pour Maruna (2001), il se réfère à la capacité personnelle d'agir de l'individu ainsi que le sentiment d'efficacité personnelle qui lui est associé. Selon son propos, la personne peut donc influencer sur son parcours de vie (ibid., p.45). Cette capacité apparaît comme un prérequis nécessaire à l'entrée de la Désistance. Selon son analyse, il apparaît que les personnes désistées relatent un sentiment de reprise de contrôle sur leur vie, une responsabilité à agir sur leur environnement et une réappropriation de leurs aptitudes à répondre aux événements. Je rejoins cette analyse, dans mon étude je fais le constat de l'existence de ces critères. Il est intéressant de questionner en quoi ce facteur apporte quelque chose dans la compréhension de l'expérience de délinquance et dans le phénomène de Désistance. *Le Sens of Agency* détient ainsi un rôle fondamental dans la projection d'une nouvelle identité. Ce pouvoir d'agir ne trouve de sens seulement si les individus parviennent à cultiver l'espoir d'un avenir

meilleur. Il puise dans la motivation de chacun, celui-ci étant soutenue par un réseau de relation. La sortie de délinquance semble alors être la tangente d'une capacité au changement associée à la motivation d'y parvenir. Ainsi, Maruna insiste sur le fait que « *l'on commence à croire que l'on est capable de changer de vie lorsque notre entourage pense qu'on le peut* » (Maruna, 2001, *ibid.*, p.31), signifiant que le changement d'identité est possible s'il est soutenu (Stoll & Jendly, 2018). Ce que je remarque en effet, à travers les entretiens que j'ai mené, est que le terme « Agency » prend tout son sens. Les personnes interrogées et qui sont parvenues à intégrer le processus de Désistance ont toutes repris le contrôle sur leurs vies. Elles sont ainsi devenues des acteurs actifs sur celle-ci. Les recherches portant sur le sujet étudient les facteurs associés à la Désistance et tentent de comprendre ce qui pousse les personnes inscrites dans un parcours de délinquance à s'en détourner. Maruna, dans *Making Good* (2001) met en exergue deux types de récits de vie. Il compare ainsi les récits des désistés et ceux de délinquants persistants (p.45, traduction libre). Il analyse et observe chez ces individus la manière de raconter le récit qui est empreint de positivité. Ils content un récit de rédemption (« *redemption script* ») en expliquant leur changement avec le sentiment de pouvoir influencer sur leur futur. Ces personnes croient en l'apparition d'un « *vrai soi* » (*ibid.*, p.88) (« *true self* ») représentant leur véritable identité et qui ils sont vraiment. Ils expriment cette volonté de vouloir arrêter ce qui rejoint l'étude de Maruna, puisqu'il observe une volonté chez les personnes ayant intégré ce processus une image positive à autrui, à la société, ce qui est remarqué dans les entretiens puisqu'un individu en particulier, aujourd'hui père de famille me raconte qu'il ne veut pas reproduire avec ses enfants ce que lui-même a vécu. Par cette étude, Maruna a démontré le rôle du discours chez les personnes dont le parcours de vie a été empreint de délinquance, ainsi que l'importance de la vision de soi et la compréhension de soi. « *I am a new person or I have changed my ways* » (*ibid.*, p.85), « *je suis une nouvelle personne ou j'ai changé mes habitudes* » (traduction libre). La sortie de la délinquance apparaît directement liée à une modification dans la perception de soi, qui devient plus conforme. La motivation et l'envie sont donc les qualités requises pour permettre un désistement de la délinquance. Laub et Sampson (2001) expliquent que c'est le comportement qui apporte un changement d'un point de vue identitaire. La personne accède donc à une prise de conscience grâce à la volonté de vouloir changer. Je partage cet avis, puisque dans les récits que j'ai réalisés, je fais le constat d'individus ayant modifié leurs comportements grâce à une prise de conscience de leur trajectoire et de leur identité délinquante.

Conclusion de chapitre

La Désistance est un phénomène difficile à mesurer avec des indicateurs objectifs. Nous savons qu'il y a des étapes à retenir pour cette recherche. Pour comprendre ce phénomène complexe, il faut le mettre en relation avec un processus de transformation interne à l'individu comme le montre la notion du *Sens of Agency* soulignée par Maruna qui passe par une reconstruction de soi. Puis, un processus externe avec notamment l'accompagnement éducatif et la Désistance assistée. Ces éléments sont retenus d'un point de vue interactionniste.

La Désistance peut alors se définir de la manière suivante : *le renoncement à la délinquance par une cessation progressive. Elle est un processus dynamique qui met en jeu un ensemble de facteurs psychologique et environnementaux qui entrent en interaction. Elle fait référence à l'expérience subjective de l'individu.*

La Désistance est, en ce sens une approche qui ne se centre plus uniquement sur le comportement. Elle est interne et externe à l'individu. Il s'agit pour celui-ci d'opérer un véritable changement qui s'observe par la volonté et le renoncement au plaisir que procure la délinquance. C'est pourquoi, une analogie a été effectuée dans ce chapitre avec les addictions. Les différentes définitions de la Désistance empruntent le terme d'abstinence renvoyant ainsi aux problématiques liées aux addictions. La délinquance est-elle à comprendre comme une dépendance ?

L'abandon de la délinquance nécessite donc un ensemble de facteurs à mettre en place qui consiste à opérer un changement de l'activité délinquante pour aboutir à des activités non-délinquantes. En effet, la personne prend intrinsèquement un engagement à changer, puis met en œuvre concrètement ce changement. L'abandon de la délinquance suppose « la cessation », une « annonce publique » et le maintien de cette décision.

La Désistance prend donc en compte dans son sillage, plusieurs variabilités (nature de l'infraction, durée des pratiques délinquantes, situation personnelle). Tous les individus ne vont pas progresser de la même manière. La temporalité est une variable inestimable et irréaliste tant les individus sont singuliers, que les trajectoires de délinquances sont singulières et que le chemin de la Désistance est également subjectif et singulier.

Les études réalisées par les auteurs cités montrent que chacun aspire avec l'âge à quitter la délinquance et trouver un mode de vie plus conventionnel, ce qui renvoie à la période de fin de l'adolescence. Il s'agit alors de rechercher et de retenir les actions qui permettent le passage de

ces jeunes vers une possible insertion sociale. L'âge est admis comme un élément corrélé de façon importante à la probabilité de commettre des actes délinquants. Cette probabilité atteint son apogée à l'adolescence pour ensuite décliner progressivement. L'âge constitue donc un élément de la Désistance des jeunes délinquants, du fait notamment de l'évolution des rôles sociaux. (Nagin et Al., 1995). La Désistance est analysée et se décline de différentes manières, avec notamment le schéma proposé par Mohammed (conscientisation, mobilisation et pérennisation). Puis, selon les trois modèles proposés par Maruna, Farall et McNeill (primaire, secondaire et tertiaire). Pour compléter ce schéma et approfondir le processus de Désistance, j'ai proposé dans ce chapitre, une catégorie en trois temps qui se succède (désistant, désisteur et désisté) permettant au phénomène qui est encore à l'étude de se stabiliser davantage. Il apparaît donc que l'arrêt de l'activité délinquante ou délictuelle est une donnée essentielle, et, pour qu'il y ait Désistance, il doit y avoir une cessation de toutes infractions quelles qu'elles soient. L'étude de cette notion permet de comprendre qu'il s'agit d'un phénomène dynamique s'inscrivant dans la trajectoire de vie du délinquant. La sortie de délinquance n'est ni isolée, ni linéaire.

Dans le chapitre suivant, le processus de Résilience sera abordé. Il s'agit d'identifier en quoi la Résilience participe de la Désistance. Dans une approche interactionniste, on s'intéresse à la subjectivité des récits. Il semble que le changement vient d'abord de l'intérieur avec la Résilience ce qui rejoint le processus de prise de conscience de soi et de reconstruction identitaire mentionné plus haut par Maruna. Est-ce que, dans cette optique, la Résilience peut être un élément explicatif dans le phénomène social de la Désistance ?

Chapitre 4 : La Résilience : Usage et utilité d'un concept

L'étude de la Résilience montre qu'elle existe depuis longtemps. Cette notion a largement inspiré plusieurs auteurs et notamment en France avec les nombreux ouvrages de Boris Cyrulnik. La vulgarisation du sujet par Cyrulnik a donné la possibilité au grand public de comprendre ce concept et de se l'approprier. Nous verrons dans ce chapitre que la Résilience est employée dans de nombreux domaines. Son caractère pluriel et protéiforme montre la difficulté d'en donner une définition consensuelle tant les travaux scientifiques sur ce thème sont abondants. Les contours de ce concept qui est empreint d'optimisme seront analysés. La Résilience semble davantage descriptive que conceptuelle, c'est pourquoi l'apport théorique permettra de dégager les différents sens que les auteurs de la Résilience lui attribuent. La Résilience est rattachée aux notions de traumatisme et d'attachement. Nous verrons dans quels contextes elle se met en œuvre par le biais notamment, des facteurs de risque et de protection.

4.1. Un peu d'histoire : émergence d'un concept

Selon Anaut, la Résilience est un terme français issu du latin *resilientia*, né en 1824 de la physique des matériaux. Elle désigne la résistance du matériel « *aux chocs* » (Anaut, 2003, p.34). Or, on constate que la Résilience existe dès 1626 comme le signifie le philosophe Francis Bacon dans le *Sylva Sylvarum* (Alexander, 2013). Elle semble utilisée depuis des siècles en Angleterre. Nous sommes d'emblée confrontés à une divergence sur l'origine du concept.

La Résilience est la capacité à se lever à nouveau après avoir été déprimé. Elle désigne la manière dont l'écho « *rebondit* » (Cyrulnik et Jorland 2012, p.19).

La Résilience fait son apparition dans la langue française en 1906 sous la forme de *Résiliance* (Cyrulnik et Jorland, ibid. p.21). Puis dans le Larousse en 1932, sous l'adjectif « résilient ». C'est en 1952 qu'André Maurois (2004, p.593) dans *Lélia et la vie de Georges Sand*, utilise le terme de Résilience dans le sens que lui attribue actuellement la psychologie, en relatant la mort de Marc-Antoine, petit fils de Georges Sand en disant : « *dans son deuil une fois encore, elle étonna ses amis par son immédiate Résilience* ».

Ensuite, dans les années 1950, Werner (1988, 1993) et Rutter (1964, 1976, 1990, 1993, 1988) s'intéressent à ce sujet. Ils ont suivi cinq-cent-quarante-cinq individus nées en 1955 ayant les mêmes caractéristiques sociales, culturelles et ethniques. Ces personnes étant considérées comme

à risque. Ces deux auteurs ont suivi cette population sur une période de trente-deux ans depuis leur naissance jusqu'à l'âge adulte vivant en situation de grande précarité environnementale et socio-affective (violence, pauvreté). Leur recherche longitudinale met en évidence des processus de Résilience chez de nombreux enfants. Ils observent qu'un certain nombre d'enfants s'accommodait de l'environnement défaillant dans lequel ils avaient évolué, en témoignant d'une adaptation sociale et d'une capacité à rebondir après avoir vaincu et dépassé des situations délétères, caractéristique d'un fonctionnement résilient. Ce n'est qu'à partir de 1980 que le concept de Résilience est véritablement employé en France. Il prend véritablement son essor dans les années 1990 avec des auteurs comme Cyrulnik, Manciaux ou Lemay. La Résilience a des liens avec de nombreux domaines (santé, psychologie, psychopathologie, interventions éducatives), ce qui en fait un concept multidimensionnel. L'étude de la Résilience s'appuie sur « *une hypothèse déductive* » (Anaut, 2015, p.43) touchant des enfants, des adultes, des familles, et des adolescents, qui placés dans des conditions pathogènes, soumis à des événements déstructurants, résistent, surmontent et parviennent à conserver leur stabilité psychique et une qualité de vie malgré les épreuves traversées. Cyrulnik (1999) poursuit en disant que la Résilience peut se trouver à tout âge. Mes nombreuses lectures sur le sujet m'amènent au constat que la Résilience présente plusieurs visages, elle est donc protéiforme. Chacun des auteurs (Cyrulnik, Anaut, Rutter, Vanistendael, Lemay...) proposent sa définition de la Résilience. Le mot n'appartient pas à une discipline particulière. Il est employé autant par les psychologues, les neuropsychologues, les psychiatres, les psychanalystes, les anthropologues, les sociologues, les ingénieurs, les pédagogues (Bellaribi- Le Moal & Le Moal, 2015 ; Ionescu, 2016). Chacun en donne une définition selon son appartenance. Les définitions de la Résilience que nous allons partager dans ce chapitre reflètent la coexistence de différents courants de pensée. Je m'attache exclusivement à la Résilience comme étant un processus dynamique qui implique l'interaction de différents facteurs : l'individu avec son environnement (Michallet, 2010) tel que le conçoit Cyrulnik (2001) et Anaut (2003), auteurs principalement usités dans cette étude.

4.2. Les caractéristiques de la Résilience

La Résilience est un processus dynamique qui sous-entend que l'individu se ressaisit après avoir

vécu un événement traumatique dont il aura su se détacher pour se développer normalement (Anaut, 2003). En effet, la Résilience est la capacité d'une personne à continuer à vivre et à se projeter malgré les événements traumatiques vécus (Michallet, 2010). D'après le dictionnaire historique de la langue française (Rey, 2019), « résilier » signifie littéralement « *sauter en arrière, se rétracter* ». Pour Cyrulnik et Manciaux, la Résilience se définit comme la « *capacité d'une personne à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir en dépit d'événements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes sévères* » (Manciaux et al. 2001, p.17). Ensuite, l'encyclopédie Universalis⁴⁰ nous apprend que dans le contexte de la physique des matériaux, la Résilience varie brusquement de part et d'autre. Cette analogie est donc à prendre dans le sens où, chacun de nous possède une possibilité différente à résister aux pressions, chacun à « sa » Résilience (Anaut, 2003, ibid. p.35). Le concept de Résilience est également utilisé dans le domaine de l'informatique, il est caractérisé comme l'aptitude à fonctionner malgré les défauts et les anomalies (Anaut, 2003). Dans le domaine des Sciences Humaines et sociales, elle est perçue comme un processus actif qui permet à l'individu de s'adapter de manière positive et de réussir à se développer face aux risques et à l'adversité qu'a connue l'individu (de Tychev, 2001).

Cet état de l'art montre la complexité de conceptualiser et stabiliser cette notion. Ce que l'on peut retenir des définitions proposées est que les caractéristiques « résister » et « capacité » sont repérées. Il n'existe pas de définition consensuelle sur la Résilience, mais plutôt des pistes définitionnelles étant donné la multiplicité de cadres théoriques auxquels la notion se réfère. A l'étude de celle-ci des questions demeurent. Comment peut-on mesurer la Résilience ? A partir de quand peut-on considérer que la Résilience se met en marche ?

Au regard des définitions citées, la Résilience peut se définir de la manière suivante : *la Résilience est le fruit d'une interaction entre l'individu et son environnement. L'individu confronté à un traumatisme qui est une condition fondamentale au processus de Résilience réussit à résister. Il est capable de reprendre un développement normal malgré les chocs qu'il a rencontré dans sa trajectoire.*

Cette définition permet de saisir la Résilience comme un processus interne (l'individu) et externe (environnement) qui se construit dans l'interaction (Vanistendael & Lecomte, 2000). Elle est le

⁴⁰ <https://www.universalis.fr/>

résultat d'une bonne adaptation malgré les menaces. La Résilience est : « *un processus diachronique* » (Cyrulnik, 1999, p.20). Elle n'est pas un long fleuve tranquille comme l'expliquent Fergus et Zimmerman (2005, p.399). Il faut comprendre en cela que la Résilience ne peut intervenir que dans un ensemble de phénomènes actifs et dynamiques qui s'enchainent et qui aboutit à quelque chose. C'est pour cela que la Résilience est analysée comme un processus dans la littérature. Norman Garmzey insiste sur ce caractère processuel : « *la Résilience se réfère au processus qui consiste à surmonter les effets négatifs de l'exposition au risque, à faire face avec succès aux expériences traumatisantes et à éviter les trajectoires associées aux risques. Une expérience clé de la Résilience est la présence à la fois et de facteurs de protection qui participent à obtenir un résultat positif, soit à diminuer ou à éviter un résultat négatif. La théorie de la Résilience, même si elle s'intéresse à l'exposition au risque chez les adolescents, se concentre sur les points forts plutôt que sur les carences. Elle se focalise sur la compréhension du développement sain en dépit des expositions aux risques* » (traduction libre) (Garmezy & Masten, 1991, p.223). Cette définition est pertinente, elle permet de comprendre que la Résilience s'inscrit dans une dynamique. Dans la même logique, Anaut (2002) nous invite à comprendre le processus de Résilience en identifiant les capacités des individus à faire face aux événements nuisibles pour analyser sur quelles bases le processus va s'appuyer. En revanche, ce qui est intéressant de montrer ici est la divergence qui existe sur le terme de « processus », puisque d'autres auteurs comme Lemay (1999) ou Fonagy (2001) ne relèvent pas la notion de processus. Lemay explique que la Résilience est simplement la capacité pour l'individu à mettre en place des stratégies de survie, sans évoquer les moyens internes et externes mis en œuvre pour parvenir à ce résultat. Ensuite, la pensée de Fonagy nous amène à comprendre que de son point de vue, la Résilience est également le résultat d'un état sans que la notion de processus soit engagée. Elle est décrite comme un développement normal face aux circonstances difficiles. Il semble pourtant, que la Résilience s'intègre dans un processus produisant un résultat. Ce dernier étant l'aboutissement d'une suite d'événements et d'actions qui se construisent au travers d'un processus.

Dans ma recherche, le terme « processus » est associé à la notion de Résilience à l'instar des auteurs tels que Garmezy, Rutter, Cyrulnik, Anaut. La Résilience est plutôt appréciée comme un processus que comme un état. En la considérant comme un état, on s'expose au risque de lui donner un caractère figé et linéaire (Anaut, 2003). Alors que si nous l'envisageons comme un

processus, la Résilience est perçue comme dynamique et adaptative (Anaut, 2003). Au vu du grand intérêt pour ce sujet, on peut dire que la Résilience dans le domaine des sciences humaines présente des caractéristiques de protection spécifiques. On repère : la confiance, l'estime de soi, les compétences sociales, les capacités à résoudre des problèmes, l'optimisme, l'humour, la créativité, la capacité à donner un sens aux événements, la spiritualité, la volonté de faire face aux événements, l'aptitude à se bâtir un réseau de soutien social, à demander de l'aide et à recevoir de l'aide (Cyrulnik, 1999, 2012; Dishon & al., 1995 ; Werner et Smith, 1992). Ces caractéristiques sont les piliers de la Résilience.

Enfin, il semble pertinent de partager l'oxymoron « *un merveilleux malheur* » qui est une belle illustration de ce qu'est la Résilience (Cyrulnik, 1999). L'auteur décrit le monde intime des personnages blessés qui ont réussi à s'en sortir. Ce qui se produit avec le processus de Résilience, malgré les douleurs et les cicatrices toujours présentes, la personne continue de se développer. Cyrulnik qui est un ancien traumatisé parle de l'intérieur, ses confidences renforcent la crédibilité de ses propos. La Résilience est synonyme de force (Tisseron, 2007). Cyrulnik utilise une figure de style qui est la métaphore. Quatre métaphores sont proposées pour parler de Résilience : le métal, le sous-marin, la perle dans l'huître et le tricot. En comparant la Résilience avec la perle de l'huître, Cyrulnik illustre parfaitement ce concept. Il explique que le grain de sable pénètre dans l'huître et l'agresse au point que pour s'en défendre elle doit sécréter la nacre arrondie. Cette réaction de défense donne un bijou dur, brillant et précieux. On pourrait résumer la Résilience selon trois conditions : faire face à l'adversité, ce qui implique une exposition à un risque significatif pouvant menacer le développement. Résister et s'adapter pour enfin remonter et se transformer positivement. Après le choc initial, la Résilience implique de s'adapter positivement en se remettant des effets négatifs de l'exposition au risque en s'adaptant avec succès à des expériences traumatisantes.

Les différentes définitions données par les auteurs cités montrent la complexité de la Résilience et des nombreux éléments qui entrent en jeu dans ce processus. Il s'agit donc pour l'individu de sa capacité à se réorganiser face aux changements. Cette interrogation autour du « processus » renvoie à l'idée même de l'expérience de l'individu. Dans la partie suivante, la notion d'attachement (Bowlby, 2021) montre qu'elle est favorable au processus de Résilience.

4.3. Les facteurs de risque et de protection

4.3.1. *La théorie de l'attachement*

Il semble nécessaire de donner quelques indications sur cette théorie, puisqu'elle appartient autant aux facteurs de risque que de protection. Qu'entend-on par « attachement » ? Bowlby la définit comme un lien affectif fort entre des individus (Bowlby, 2021). Cette conceptualisation est donc reconnue chez les êtres vivants et spécifiquement dans ce qui nous intéresse ici, chez les humains qui font la rencontre de la Résilience. Ce lien qui ne serait pas suffisamment construit et solide, provoquerait de nombreux troubles émotionnels et de personnalité (anxiété, colère, détachement). Le comportement d'attachement se définit « *comme toute forme de comportement ayant pour conséquence l'établissement et le maintien d'un individu avec une autre personne, clairement différenciée et préférée* » (Bowlby, 2012, p.234). Cette figure au travers des comportements qu'elle aura mis en place à l'égard de l'enfant lui octroie ce statut privilégié. L'attachement se caractérise par le maintien du lien vécu comme une source de quiétude entre un enfant et sa mère ou tout autre adulte qui se montrera attentionné, disponible et sécurisant (ibid., p.240). En effet, le rôle de la figure d'attachement et la manière dont il a assumé ce rôle est déterminant pour l'évolution de l'enfant et pour son développement ultérieur. Je m'inscris donc dans la thèse de l'auteur qui défend l'idée selon laquelle il existe une relation de causes à effets entre les expériences vécues par l'enfant et sa capacité à créer des liens affectifs par la suite. Bowlby montre de manière empirique que les enfants ayant été soumis à ses relations saines d'attachement deviennent des individus sécures et en confiance. Les enfants dont ce cadre a été défaillant ont plus de possibilités de montrer des schémas déviants à l'adolescence et à l'âge adulte. Il faut comprendre à travers cette explication que la figure d'attachement s'inscrit dans la durée, elle est un facteur de Résilience. Une rupture du lien annonce des troubles qui se manifesteront ultérieurement. Dans cette optique, nous pouvons faire l'hypothèse que les troubles de l'attachement, notamment durant les premières années de vie montrent l'importance du lien affectif. Si ce lien n'est pas suffisamment construit, il ne permet pas alors, une sécurité affective solide, et peut produire chez les personnes des détresses émotionnelles conduisant ainsi à des comportements inadaptés voire délinquants. Ce besoin d'attachement constitue une condition essentielle au développement de l'enfant et à la constitution de sa sociabilité. Bowlby parle

« *d'agent pathogène* » (2021, p. 96), qu'il attribue à la mère. Selon, lui dès les premiers mois de vie, l'enfant ou le « *bébé* » (op. cit. p.96), montre des signes de préférence à l'égard de la figure d'attachement qui peuvent être caractérisés par la mère ou tout autre personne (ex : la grand-mère) dont la présence est reconnue par l'enfant. C'est à partir de la deuxième puis la troisième année que l'attachement et la préférence à cette figure se fait ressentir, cette « *préférence est nettement marquée pour une personne donnée* » (Bowlby, 2021, p.97). Lorsqu'il y a rupture, séparation ou deuil avec cette figure d'attachement, l'enfant peut manifester des comportements que Bowlby nomme « *protestation, désespoir et détachement* » (ibid., p.100). La première phase s'observe par le fait que l'enfant au travers des émotions de tristesse (comme les pleurs) et de colère (comme les cris) réclame la figure d'attachement. La seconde phase correspond à l'attente du retour de cette figure, enfin la troisième phase est celle du « *désespoir* », l'enfant n'est plus dans l'attente, il finit par oublier cette figure (mère, père ou autre adulte ayant joué ce rôle). Ce schéma montre le processus mis en place qui apparaît essentiel dans la Résilience si l'individu arrive à réparer ces expériences traumatiques vécues pendant l'enfance. Même si Bowlby parle essentiellement de la relation mère – enfant, il nous paraît pertinent d'étendre ce phénomène dans d'autres figures d'attachement, et notamment le père qui joue aussi un rôle important dans le développement de l'individu. Comme l'explique Cyrulnik (2000, p.98) : « *un enfant sans père cherche des repères* ».

Connaître les contours de ce phénomène permet de comprendre que les séparations répétées chez l'enfant produisent un risque de détachement permanent concernant ces figures qui entrave son développement affectif et émotionnel. Comme le dit De Tychey (2001, pp. 49 à 68) : « *un consensus semble établi pour définir la Résilience comme la capacité de l'individu de se construire et de vivre de manière satisfaisante malgré les difficultés et les situations traumatiques auxquelles il peut se trouver confronté* ». La Résilience est l'identification phénoménologique des caractéristiques d'individus qui sont parvenus à survivre des situations traumatisantes. Se développer de manière positive malgré ces situations, c'est là toute la question de la Résilience et c'est en cela que les auteurs de la Résilience s'accordent. « *S'adapter* » et « *surmonter* » les crises traversées sont des synonymes de la Résilience. Un lien de causalité est repéré entre les facteurs du changement et les conséquences de ces changements dans la trajectoire de l'individu.

Pour résumer, d'abord un enfant a besoin de se rattacher à une figure principale d'attachement, ce rôle est joué principalement par les parents ou toute autre personne présente durant la petite enfance. Ensuite, l'enfant doit recevoir une attention constante de la part de cette figure d'attachement durant les premières années de sa vie. Enfin, cette relation d'attachement l'entoure d'une sécurité affective. Si les modèles parentaux déviants sont absents, et que l'attachement entre l'adolescent et ses parents se développent correctement l'activité délinquante pourrait être évitée. Ces éléments, s'ils ne sont pas présents conduisent à des désordres, à une insécurité affective. Les auteurs s'accordent pour considérer que la Résilience est un potentiel présent chez tout le monde. Lemay (1999) la décrit comme un véritable réservoir de santé dont disposerait chaque individu. La Résilience peut se développer différemment suivant les individus et leurs caractéristiques singulières (Anaut, 2003). Pour dire de quelqu'un qu'il est résilient, il faut donc que l'individu soit soumis à un certain nombre de facteurs de risque et qu'ensuite les facteurs de protection se mettent en œuvre, seulement alors on peut parler de Résilience.

4.3.2. Les facteurs de risque

Les facteurs de risque comprennent différentes dimensions : biologiques, relationnelles et sociales. Selon le psychologue américain Norman Garmezy, un facteur de risque peut être un épisode émotionnel ou une situation environnementale vécue comme traumatisante qui augmente la probabilité pour l'enfant de développer des problèmes émotifs ou de comportements.

Les principaux facteurs de risque chez l'enfant ont été répertoriés à partir des travaux d'Anthony et al., (1980).

Les principaux facteurs de risque chez l'enfant sont répertoriés selon trois ordres. Les premiers sont ceux centrés sur l'enfant, tels que la prématurité, les déficits cognitifs ou encore les troubles de l'attachement liés à des séparations maternelles précoces, rappelant la théorie de l'attachement de Bowlby. Les seconds facteurs de risque sont rattachés à la configuration familiale, tels que la séparation des parents, les conflits parentaux, la violence, l'alcoolisme, créant ainsi une insécurité affective, un désordre émotionnel et la déviance par la suite. Enfin le troisième est lié aux facteurs environnementaux comme la pauvreté ou l'absence d'emploi. Ces facteurs de risque sont donc classés selon trois catégories : la catégorie personnelle comme les troubles mentaux, les addictions ou la faible estime de soi. La catégorie familiale comme la mauvaise communication entre les membres de la famille, la violence domestique, le chômage et enfin la catégorie

communautaire : le manque de réseau de soutien, les réseaux à risque, la discrimination, l'isolement social et la violence.

Cet ensemble de facteurs peut amener chez certains à une situation traumatogène, c'est-à-dire une situation d'exposition à un risque (Ponsetti-Gaillochon et al. 2009) ou un événement traumatique desquels le processus de Résilience peut s'enclencher. En effet, la Résilience est étroitement liée à la notion de risque, pour dire de quelqu'un qu'il est résilient il faut pouvoir prouver qu'il y a ou qu'il y a eu une menace importante chez l'individu concerné. La notion de risque implique la probabilité de subir un dommage ou une perte, d'être exposé à un danger. Les risques peuvent venir comme je l'ai précisé, d'une situation sociale ou économique difficile, d'un comportement ou d'un environnement défavorable qui entraînent un risque élevé de subir des dommages psychiques et ou physiques. En psychologie, les facteurs de risque sont considérés comme des variables pouvant conduire à l'apparition ultérieure de pathologies ou d'inadaptations sociales (Anaut, 2015).

Des auteurs tels que Ungar (2012) et Vanistendael (2015) soulignent que les facteurs de risque sont des événements ou des expériences qui augmentent, chez ceux qui les vivent. Il y a donc la possibilité d'un développement inadéquat (physique, cognitif, social ou émotionnel) avec des résultats négatifs dans le futur, ce qui peut se produire avec les individus ayant connu la délinquance durant leur adolescence.

- **Traumatisme et Résilience**

Le traumatisme permet à la Résilience d'exister. Il n'y a de Résilience que dans l'existence d'un traumatisme (Cyrulnik, 2001). La notion de traumatisme vient du grec *trauma* qui signifie « blessure ». Le terme trauma émane du verbe *titrôskô* se définissant par « percer », « meurtrir », qui vient donc faire effraction. Dans le langage médical, le traumatisme est d'abord identifié comme les conséquences de blessures sur l'ensemble du corps causé par une action violente externe. En psychanalyse, le *trauma* « correspond à la violence externe et à son effraction physique » (Anaut, 2003, p.77). Pour comprendre le processus de Résilience, il faut donc le rattacher au « traumatisme ». Cyrulnik et Manciaux disent que la Résilience se définit comme la « capacité d'une personne à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir en dépit d'événements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes sévères » (Manciaux et al. 2001, p.17). Il s'agit donc de « se recoudre après la déchirure » (Cyrulnik, 2014, p. 165).

Laplanche et Pontalis (2007) montrent que l'origine du traumatisme est interne et externe. Il est d'abord psychique, puisque ce n'est pas l'évènement en lui-même qui est traumatique, mais plutôt l'incapacité à y faire face. Lorsqu'un trauma a lieu, nous explique Cyrulnik, l'individu souffre deux fois. Une fois au moment du trauma, qui est le coup, puis lors du traumatisme, c'est-à-dire de la représentation du coup. C'est d'ailleurs le traumatisme qui est à l'origine des souffrances. Un traumatisme est lié à des événements éprouvants ayant ou pouvant compromettre le sentiment de sécurité chez l'individu. Cyrulnik (2014) explique qu'il ne peut y avoir traumatisme que si la bulle protectrice de l'enfant a été atteinte. C'est avec ce traumatisme que l'enfant aura à se développer. Il fait partie intégrante de sa personnalité.

- **Vulnérabilité et Résilience**

Pour bien comprendre le lien entre la Résilience et la vulnérabilité, Anthony (1987) utilise la métaphore des 3 poupées. Il explique que si on laisse tomber une poupée (une en verre, une en plastique et une en acier), ou si elles reçoivent un coup de marteau, l'effet du choc sera différent en fonction de la constitution de l'individu et de sa vulnérabilité. Ensuite, elle se brisera plus ou moins facilement en fonction de différents paramètres (matériau, force du jet etc.), donc la complexité des interactions qui participent au processus de Résilience est à considérer. Cette métaphore a fait l'objet de critiques dont-lui même en a fait part plus tard. Une même personne peut se révéler très résistante à certains traumatismes et très vulnérable à d'autres.

La Résilience est donc un processus complexe qui implique divers facteurs, le degré de vulnérabilité est à prendre en considération aussi dans sa complémentarité avec ce qui relève de la Résilience et non comme étant un état statique.

Anaut (2003, p.13) définit la vulnérabilité comme « *un état de moindre résistance aux nuisances et agressions (...) de l'environnement* ». Cette notion prend donc en considération l'entourage humain.

En sciences humaines, la vulnérabilité vient du latin *vulnera*, qui signifie « blesser ». Ce terme est employé pour désigner des individus considérés comme vulnérables du fait des prédispositions (génétique, biologique, psycho-social) à la maladie, à un dommage ou à une issue négative. Chez l'enfant elle peut se révéler face à des facteurs de risque liés à un stress (Anaut, 2003, *ibid.*, p14-15).

Selon l'auteure, la vulnérabilité comprend deux axes, la première étant personnelle (centrés sur la personne, ressources de la personnalité, prédisposition génétique) et la seconde étant liée aux défaillances de l'environnement (structure familiale inadéquate, pauvreté, isolement social).

Elle nous présente une illustration de la vulnérabilité avec la métaphore de la princesse au petit pois du conte d'Andersen (Bordicchia, nouvelle édition, 2014).

Cette histoire peut effectivement faire référence à une métaphore de la vulnérabilité personnelle fondée sur la sensibilité. Dans le conte, la vraie princesse se reconnaît au fait qu'elle seule, parmi d'autres jeunes filles avait mal dormi, car son extrême sensibilité lui avait fait sentir, à travers les multiples matelas, le petit pois dessous. Ce petit pois révélateur de la vulnérabilité apparaît comme la métaphore de ce que Cyrulnik dans un merveilleux malheur (1999) décrit comme « *un événement minuscule qui chez l'enfant réveille la partie douloureuse de sa mémoire* » (Cyrulnik, 1999, p.16).

Ces éléments cités : facteurs de risque, traumatisme, vulnérabilité et attachement sont constitutifs et font partis de la Résilience, c'est en cela que l'on peut parler de processus diachronique. Ces facteurs constituent un pan de la Résilience. Dans la partie suivante est évoqué le second pan qui caractérise la Résilience dans sa globalité : les facteurs de protection. La Résilience ne peut être nommée ainsi que s'il y a la rencontre de facteurs de risque et de facteurs de protection. Ces deux perspectives auxquelles nous invite Rutter (1993), permettent de définir un ensemble d'éléments qui peuvent faciliter le processus de Résilience. Selon son analyse, ces éléments évoluent entre la personne et son environnement par son caractère dynamique.

4.3.3. Les facteurs de protection

Rutter a identifié dès les 1970 les facteurs de protection pouvant contrarier les effets des facteurs de risque. Il a réalisé une recherche sur la fréquence des désordres mentaux chez les enfants âgés de 10 ans vivant sur L'île de Wight, ce qui lui a permis d'identifier six facteurs de risque familiaux : la discorde conjugale, la classe sociale défavorisée, la famille nombreuse, la criminalité paternelle, les désordres psychiatriques maternels et le placement des enfants. L'existence de manière simultanée de différents facteurs multiplie les risques de désordre (Rutter, 1976).

Ensuite, il montre que pour être efficace ceux-ci doivent être associés à quatre caractères : la diminution de l'impact des risques, la réduction de la probabilité de réactions négatives, le

renforcement de l'estime de soi, et enfin, avoir le sentiment de sa propre compétence pour développer des opportunités positives (Tisseron 2007, p.16).

Les facteurs de protection aident à combattre les effets négatifs des facteurs de risque. Vanistendael (2015) souligne que les facteurs de protection peuvent devenir des facteurs de risque, et inversement. Par exemple, dans des situations de violences intrafamiliales à l'encontre d'enfants, le milieu habituellement protecteur se transforme en un lieu dangereux. Ce facteur de protection devient alors un facteur de risque.

Les compétences psychologiques (l'intelligence, la créativité, la résolution de problèmes), l'intelligence émotionnelle et la gestion des émotions, les valeurs telles que l'honnêteté ou les croyances religieuses, une estime de soi positive, les tuteurs de Résilience ou encore l'appui familial appartiennent aux facteurs de protection. Pour être résilient, il faut donc être dans un environnement secure et protecteur. En effet, ce qui favorise la Résilience c'est la sécurisation affective (Cyrulnik, 2008).

La Résilience n'est donc pas du tout un récit de réussite, c'est l'histoire d'un combat d'un enfant poussé vers la mort qui invente une stratégie de retour à la vie, c'est plus proche du « *western que de success story* » (ibid., p133). Pour être résilient, il ne faut pas se vouer à la souffrance, ou faire « *une carrière de victime* » (ibid., p.137), car ces solutions sont anti résilientes, mais plutôt faire quelque chose de sa souffrance qui constitue un tremplin à la Résilience.

Le processus de Résilience ne peut s'enclencher uniquement lorsque le danger a disparu et quand un nouveau contexte permettra de reprendre une nouvelle vie ou l'empêchera.

C'est pourquoi, la Résilience est un processus, elle survient et se manifeste selon différents paramètres donnant à l'individu la force de s'en sortir.

Rutter (1990, pp.81-214) dit que les facteurs de protection modifient la réaction à la situation présentant un risque en réduisant l'effet du risque et la réaction en chaine négative. A cette fin, 3 variables sont identifiées.

- **Variables de protection**

La première est la variable *individuelle*, il est décrit que toute personne ayant un QI élevé, de l'humour, des sentiments d'empathie parvient à mieux s'en sortir.

La seconde est la variable *familiale*, si le soutien parental est présent et qu'il existe de bonnes relations au sein de la famille, ceci est favorable à la Résilience.

Enfin, la variable *extra-familiale* vient compléter ce processus, concernant ce facteur, ce qui apparaît être déterminant pour l'individu résilient est le fait d'avoir un réseau de soutien social (pairs).

Pour permettre au processus de Résilience de se mettre en œuvre, il est fondamental de comprendre les facteurs contextuels des individus, car ils apportent des informations nécessaires pour la Résilience et ainsi permettre de renforcer les facteurs de protection en réduisant les facteurs de risque. Cette tâche est rendue possible grâce à l'appui des tuteurs de Résilience.

- **Les tuteurs de Résilience**

Cyrulnik (2001) utilise cette notion de « tuteur de Résilience » qui englobe différentes dimensions pouvant participer à l'étayage des personnes confrontées à des épreuves significativement adverses ou traumatiques. Cette notion peut correspondre à une ou à des personnes qui seront signifiantes avant tout pour l'individu résilient. Ils nouent des liens affectifs ou relationnels avec ses personnes. Salguiero (2012) définit deux types de tuteurs de Résilience : implicite et explicite.

Le premier concerne toutes personnes choisies par la personne comme des pairs, alors que les tuteurs de Résilience explicite qui se proposent à l'enfant sont généralement des professionnels (psychologues, éducateurs). Ces personnages qui participent au soutien des personnes en souffrance représentent les figures d'attachement alternatives dans la mesure où elles substituent parfois les figures d'attachement familiales défaillantes. Souvent ces personnes manifestent de l'empathie ou de l'affection, et elles valorisent les individus (Anaut, 2015).

Dans son ouvrage *le murmure des fantômes*, Cyrulnik (2005, p.17) explique que le traumatisme inscrit dans la mémoire fait partie désormais de l'histoire de l'individu comme « *un fantôme qui l'accompagne* ». Si les personnes se sentent aimées, alors se créent chez elles, l'envie et l'espoir pour ainsi mettre en chantier un travail de Résilience. Ceci fait écho avec la notion de Rosenthal « l'effet pygmalion » dans le processus d'étiquetage dans la Désistance.

- *Les ressources psychologiques*

Le processus de Résilience se met en œuvre en deux temps distinct. D'abord, le temps du traumatisme où la personne résiste à la désorganisation psychique en mettant en place des mécanismes de défense qui vont lui permettre de s'adapter à la réalité. Ensuite, vient le temps de l'intégration du choc. Après le traumatisme et la disparition du choc, l'individu peut créer de nouveaux liens, retrouver de l'espoir et construire sa Résilience.

Wolin, Wolin et al. (1993) ont illustré les différentes dimensions de la Résilience en les associant aux trois étapes de la vie : l'enfance (en pointillés roses), l'adolescence (en hachuré bleu), et l'âge adulte (en quadrillé vert). Ainsi ils ont retenu sept caractéristiques psychologiques pouvant permettre d'avoir un rôle protecteur face aux événements difficiles : *la perspicacité* qui consiste à se poser les bonnes questions relatives à la capacité d'analyse. *L'indépendance* qui consiste à établir des limites entre soi et les autres et rompre avec les relations de mauvaises qualités relative à la capacité à l'autonomisation. *L'initiative* relative à la capacité d'élaboration. *La créativité, l'humour, la moralité et l'aptitude aux relations* relatives au facteur de socialisation. Ces facteurs constituent un mandala de facteurs de Résilience.

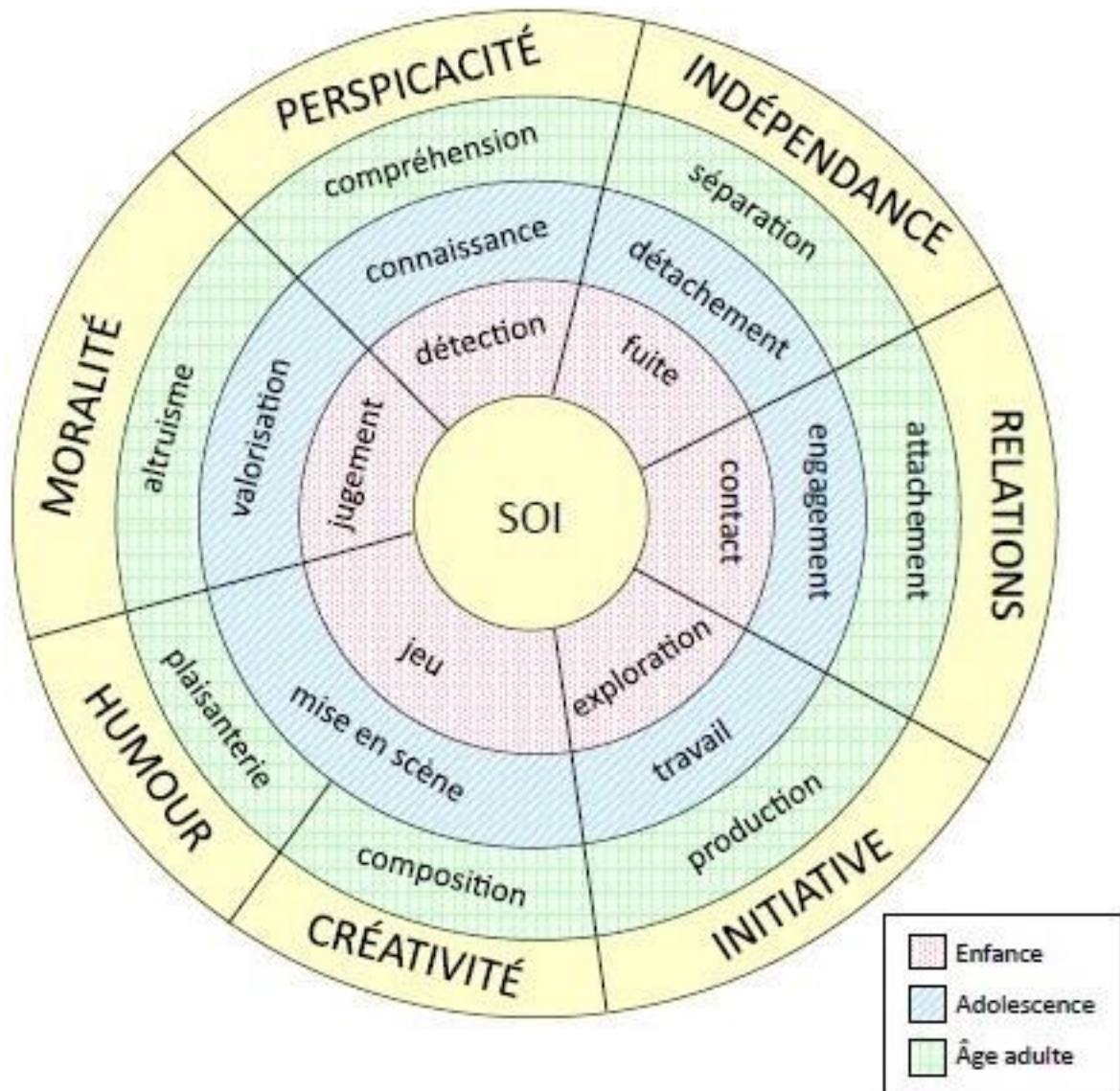


Figure 2 : Le mandala de la Résilience. D'après la traduction libre de Wolin, Wolin et al. 1993

Conclusion de chapitre

Ce chapitre a permis de mettre en évidence la problématique autour de la conceptualisation de la Résilience qui ne présente pas de définition universelle tant elle intéresse différents domaines. L'éclairage théorique permet d'en comprendre l'origine, le sens et les contours. Des divergences ont pu être observées.

D'abord, sur l'origine, est-elle anglophone ou francophone ? Puis, sur l'approche de la Résilience, l'analyse des travaux des auteurs mobilisés, a montré à travers les auteurs mobilisés, que tous ne s'inscrivent pas dans une démarche processuelle. Les uns (Cyrulnik, Garmezy, Rutter) l'appréhendent comme un processus dynamique et mouvant. D'autres, comme Lemay et Fonagy admettent la Résilience comme un résultat.

Ma recherche s'associe à l'aspect processuel et dynamique de la Résilience qui s'observe dans le temps. L'envisager comme un simple résultat sans prendre en compte l'interaction qui existe entre l'individu et l'environnement revient à nier l'existence même des facteurs de la Résilience. Elle présente en ce sens, un caractère diachronique.

Ensuite, la subjectivité du traumatisme vécu, la théorie de l'attachement et le fait que la vulnérabilité de chaque individu est liée à son histoire et à ses interactions avec l'environnement montrent l'importance de repérer les éléments qui participent d'une Résilience. Le même événement peut être vécu comme traumatisant pour l'un et non pour l'autre. On constate qu'il y a un consensus sur le contexte vulnérable auquel l'individu est confronté. Les facteurs de risque ont ainsi pu être identifiés, notamment du point de vue de Rutter (1990). Pour en réduire les effets, Rutter propose d'intégrer à ce schéma des facteurs de protection essentiels à la Résilience. C'est pourquoi, les facteurs de risque, de protection et les ressources psychologiques présentés par Wolin, Wolin et al., (1993) sont des éléments qui nous aident à identifier ce phénomène afin de le mettre en relation avec le processus de Désistance. Ce qui semble intéressant à associer à la dimension de la Résilience concerne tous les éléments ou événements qui participent au retour à une vie que l'on croyait perdue. La Résilience présente les caractéristiques d'un processus de résurrection. En effet, ce qui apparaît à l'étude de ce concept est que toutes les définitions semblent converger sur l'optimisme qu'engendre la Résilience malgré les différents courants théoriques existants. La Résilience est donc un état de dépassement de soi qui vient trouver d'abord son origine dans une situation considérée comme traumatique ou traumatogène. La Résilience est la faculté à s'adapter aux situations difficiles en développant des capacités en lien

avec des ressources internes et externes. Elle vient interrompre une trajectoire négative. Nietzsche, (1888), dira « *ce qui ne tue pas, rend plus fort* ». Pour Cyrulnik, il existerait donc bien deux types d'individus, les uns semble-t-il plus malléables, mais aussi plus vulnérables que les autres.

Ainsi, la Résilience est un processus psychologique qui permet la transformation de l'individu. Il s'agit ici d'identifier en quoi ce processus peut être mis en relation avec la Désistance en tant que sortie de la délinquance.

En quoi la prise de conscience de soi constitue-t-elle une des dimensions qui intervient dans le processus de Résilience ?

De façon plus générale on peut se demander si la délinquance est liée à des événements traumatiques. Est-ce qu'on peut considérer qu'un processus de Résilience serait nécessaire pour contribuer à la transformation de l'individu et la sortie du cercle vicieux dans lequel il est pris dans l'organisation des relations de violence avec son environnement ? En quoi le processus de Résilience participe-t-il au processus de Désistance ? Avec quelles spécificités pour chaque individu et dans quelles conditions ? La méthode du récit de vie peut aider à répondre à ces questionnements.

Partie 2 : Méthodologie de recherche et modèle d'analyse

Les ancrages théoriques et notionnels qui ont été développés dans la première partie de ma recherche ont permis de définir les contours du phénomène de Désistance et les facteurs qui l'influencent.

Cette seconde partie est donc consacrée à l'ancrage méthodologique et épistémologique. Elle sera constituée par quatre chapitres.

Le premier chapitre commence par les questionnements et hypothèses qui fondent ce travail et situe les récits de vie comme outil de recueil de données dans le cadre d'une approche interactionniste après un bref tour d'horizon des différents courants ayant recours à cette méthodologie.

Le second chapitre interroge les principes qui déterminent une posture adaptée en situation de rencontre, dans le cadre d'un entretien biographique, par référence à l'approche humaniste de Rogers et l'approche interactionniste de Goffman.

Le troisième chapitre présente les profils des personnes rencontrées, aussi bien les jeunes que les professionnels qui ont participé à leur accompagnement.

Enfin, le quatrième chapitre est consacré à la méthodologie à laquelle je fais recours en lien avec mon questionnement et mes concepts. Dans une approche interactionniste, une analyse structurale des récits est proposée afin d'identifier les éléments participant au processus de Résilience et au phénomène de Désistance. Celle-ci est complétée par une analyse chronologique afin de dégager les grandes étapes de la Désistance dans les trajectoires des individus.

Chapitre 1 : Le récit de vie comme outil de recueil de données dans une approche interactionniste

Ce chapitre annonce les questionnements et les hypothèses posées par la recherche dans une approche sociologique et plus particulièrement interactionniste. Une déclinaison des différents courants de la méthode qualitative permettra de saisir l'outil du récit de vie et ses effets. Ce tour d'horizon va permettre d'insister sur l'intérêt de l'approche interactionniste pour répondre aux questionnements et saisir le processus de Désistance.

1.1. Questionnement et hypothèses

La première partie de ma recherche nous a permis de définir la Désistance comme un processus de longue durée qui s'inscrit dans la trajectoire de l'individu et qui renvoie à son interaction avec son environnement. Nous avons retenu trois phases dans ce processus : la *conscientisation*, la *mobilisation* et la *pérennisation* (Mohammed, 2012) qui peuvent nous aider à observer cette temporalité.

Nous avons aussi pu observer que parmi les facteurs qui interviennent dans la Désistance, le processus de Résilience joue un rôle important parce qu'il renvoie à la construction de l'individu en tant qu'acteur et à la prise de conscience des ressources nécessaires pour se transformer lui-même et transformer son environnement. Ces ressources sont puisées dans l'expérience de la personne qui, même concernant des événements douloureux peuvent l'aider à se construire et développer des compétences. La distinction des facteurs de risque et des facteurs de protection contribue à identifier cette tension vécue par l'individu et sa place dans un processus de Résilience.

Nous avons aussi pu mettre en évidence que l'accompagnement éducatif intervient dans ce processus de Résilience dans la mesure où il contribue à la prise de conscience et à l'émancipation par la médiation d'autrui et la représentation symbolique pour le jeune.

L'état de l'art des recherches sur la Désistance a permis de montrer qu'il y a un consensus scientifique sur le fait qu'elle constitue un phénomène de sortie de délinquances. Ces avancées théoriques nous permettent en réponse à notre question de départ : « Comment se met en place le parcours de Désistance auprès des jeunes qui sont suivis dans le cadre d'un accompagnement éducatif au sein de la PJJ ? », de formuler trois hypothèses de recherche :

- La Désistance est un processus complexe qui renvoie aux multiples facteurs qui interviennent dans l'interaction de l'individu avec son environnement. Parmi ces facteurs une place particulière est donnée au processus de Résilience qui renvoie à la re-construction de l'individu et sa possibilité de transformer son expérience en force créatrice.

- L'accompagnement éducatif en tant que médiation contribue à la prise de conscience par l'individu de son parcours et des ressources générées par son expérience et joue un rôle important dans le processus de Résilience.

- Le récit de sa vie produit pendant une situation d'interaction engendre un processus de construction de soi par la prise de conscience et l'appropriation de son histoire participant à la Résilience.

Pour répondre à ces hypothèses, je souhaite donc construire une méthodologie de recherche dans une approche sociologique qui aura une double fonction :

- Recueillir les informations sur les parcours de vie des personnes qui vont m'aider à tester ces hypothèses de recherche.
- Intervenir auprès de ces individus par un processus de formalisation de leur expérience et d'appropriation de leur histoire de vie.

L'approche biographique comme méthode qualitative peut contribuer à répondre à ces hypothèses. La subjectivité de l'individu et l'interaction qui se joue avec son environnement social s'inscrit dans le courant interactionniste. C'est pourquoi, il apparait pertinent d'en saisir ses particularités.

1.2.L'approche biographique, ses fondements et ses ancrages théoriques

1.2.1. L'approche biographique et l'émergence de l'intérêt pour les méthodes qualitatives

1.2.1.1. De l'antiquité à l'époque des lumières

La méthode biographique fait son apparition dès l'antiquité en Grèce au IVème siècle avant Jésus Christ sous le nom de « Bios » (Legrand et Pineau, 2013, p.20). Elles ont alors pour fonction de construire l'identité nationale face aux perses. Les Bios interviennent en même temps que

l'Histoire, mais contrairement à l'Histoire qui se centre sur les faits collectifs, les « bios » se centrent sur les faits individuels. Les deux produisent de nouvelles connaissances car elles permettent la construction de sens.

Selon Delory-Momberger, les « *bios ne consistent pas à restituer la vérité d'une vie dans ses événements dans les comportements et les attitudes d'un homme saisi au plus proche de sa réalité, mais à faire l'éloge d'une existence exemplaire* » (2000, p.17). Les premières autobiographies écrites apparaissent avec *confessions de Saint-Augustin* qui « *fonde le pacte de vérité sur lequel repose l'entreprise autobiographique* » (Delory-Momberger, 2000, p.29). Socrate, fils de sage-femme utilise les « bios » avec comme dessein la connaissance de soi pour connaître l'univers et les dieux.

La méthode biographique telle que l'envisage Socrate permet d'accéder à un niveau de connaissance de soi pour accéder au monde. Il développera l'art de parler de sa vie nommé la maïeutique. Les « bios » sont élaborés dans la perspective de se connaître soi-même. La méthode biographique devient une grande découverte. A l'époque de Socrate, raconter sa vie à travers « les bios » se résume à l'écriture, réservés uniquement aux notables qui en font usage. L'autobiographie n'apparaît à Rome qu'au II^{ème} siècle avant Jésus-Christ. La Biographie, quant à elle n'a fait son apparition qu'au Moyen-Age (V^{ème} et le XIV^{ème} siècles) avec notamment les chansons qui permettent de communiquer sur des faits politiques, sociaux ou religieux. A la Renaissance apparaissent ainsi de nouveaux genres d'écritures en référence à l'Augustin des *Confessions* (Legrand et Pineau, 1993). Puis à l'époque des lumières, Rousseau notamment rédige *Confessions* qui sera publié entièrement post-partum. Si Rousseau emprunte à Saint-Augustin le même titre, celui-ci n'est utilisé que dans son sens premier puisque son œuvre n'a pas de valeur religieuse. C'est lors de son exil en Suisse qu'il réalise le témoignage de sa vie. En réalisant son portrait, Rousseau fonde le genre moderne de l'autobiographie en marquant l'histoire de la littérature française. On peut en outre citer à titre d'exemples, d'autres autobiographies telles que : les *Mémoires* de Saint-Simon ou les *Mémoires* du Cardinal Retz qui ont marqué le XVII^{ème} et le XVIII^{ème} siècles. C'est alors au XIX^{ème} siècle avec l'avènement des sciences humaines que l'on fera de l'histoire de vie de nouveaux usages sociaux avec notamment l'anthropologie de Boas.

1.2.1.2. La méthode biographique dans une approche anthropologique

A la fin du XIX^{ème} siècle c'est les ethnographes qui utilisent en premiers les récits avec les travaux de Boas considéré comme le fondateur de l'anthropologie américaine. La particularité de ses travaux tels que *l'anthropologie amérindienne* (Boas, 2017) ou encore *l'art primitive* (Boas, 2003) est d'étudier la culture des peuples notamment des Inuits avec qui il partagera un an de sa vie. Il y apprend leur langue, leurs coutumes et leur mode de vie.

Boas différencie l'étude des races et des cultures. Les anthropologues se basaient sur des observations concrètes avant de tirer des théories générales. Boas postule qu'un seul phénomène peut trouver différentes causes (Teixido, 2012). Ses observations le conduisent à distinguer les différentes tribus et leurs spécificités. Selon lui, il est primordial de prendre en compte l'histoire d'une culture. L'anthropologie à son époque s'intéresse à montrer les différences existantes entre les races. Il propose d'aller plus loin dans la réflexion de ce phénomène. En effet, il est plus intéressant de son point de vue d'identifier les processus qui produisent ces différences. Il réfute l'idée de races inférieures, car pour lui l'environnement culturel est plus important que l'hérédité des individus. Ses réflexions amènent à penser l'anthropologie comme un ensemble d'éléments (religion, l'art, les structures sociales) à prendre en considération dans la trajectoire d'un individu (Boas, 1940).

L'anthropologie et l'ethnologie sont souvent confondues. Pour Augé (2013), la seconde décrit de manière fine un phénomène social. Alors que l'anthropologie permet la compréhension et l'approfondissement d'un phénomène. En ce sens, les deux disciplines se complètent, l'ethnologie étant à la base de l'anthropologie. D'ailleurs aujourd'hui, les deux sont utilisées de manière indistincte (Lévi-Strauss, 2019).

Augé définit l'ethnologie comme « *un ensemble de propositions et de représentations comparables à d'autres* » (p. 31). Cette connaissance permet ainsi à l'anthropologie « *l'approfondissement des diverses dimensions de la mise en ordre du monde à laquelle procèdent toutes les sociétés* » (p. 33).

L'anthropologie est donc une discipline toujours à la mode, elle occupe une place importante dans la pensée moderne (Lévi-Strauss, 2019). De nombreux phénomènes sont étudiés du point de vue anthropologique comme la famille ou l'homosexualité (Fine, 1993 ; Odier, 2015).

D'autres courants comme l'interactionnisme s'intéressent à la méthode biographique dans l'étude des immigrants, de la condition des peuples noirs, des déviants ou encore des délinquants.

1.2.1.3. La méthode biographique du point de vue des interactionnistes : l'école de Chicago

Un des ancrages importants de la recherche biographique est l'ancrage sociologique. C'est dans ce contexte que va naître en 1890, l'université de Chicago qui devient le berceau de la sociologie américaine. Le sociologue américain Small devient le premier directeur du département de sociologie à l'université de Chicago en 1892. Small était pasteur et l'université était religieuse. Après ses études de théologie à Berlin, il étudie l'histoire, la philosophie et la sociologie allemande de Simmel. Il fonde ensuite la revue *American Journal of Sociology*, et joue ainsi un grand rôle dans la sociologie en s'inspirant de la sociologie allemande. Small défendait l'idée que la sociologie était une science qui devait se fonder sur des données empiriques (Coulon, 1997, 2012). L'école de Chicago regroupe un ensemble d'universitaires qui conduit des recherches sociologiques entre 1915 et 1940 se distinguant par ses recherches menées sur le terrain. La sociologie de Chicago marque un tournant important dans la société. Avant l'arrivée de ces recherches empiriques, la sociologie était davantage orientée vers des enquêtes de terrain proche du journalisme (Coulon, 1997).

La sociologie de l'école de Chicago est alors influencée par des disciplines comme la philosophie, avec notamment Dewey en 1894. Il sera rejoint un peu plus tard par Mead, considéré comme le fondateur de la psychologie sociale. Mead devient l'initiateur de l'interactionnisme symbolique.

La sociologie de l'interaction tire son influence du protestantisme puisque les problématiques sociales étaient traitées à cette époque du point de vue religieux. Ensuite, la tradition sociologique et la tradition philosophique s'influencent mutuellement, il s'agit d'articuler deux disciplines. En effet, les étudiants du département de sociologie étaient encouragés à suivre les cours de philosophie de Dewey et de psychologie sociale de Mead (Coulon, 1997, 2012).

L'interactionnisme symbolique qui a influencé la sociologie de Chicago s'inspire du courant de Dewey : le pragmatisme apparaît nécessaire pour l'enseignement de la psychologie. Cette méthodologie est attentive aux effets des idées des individus et à leurs résultats observables. Elle permet ainsi d'examiner l'interaction qui se crée entre l'individu et son environnement social. Quant à l'interactionnisme symbolique, elle souligne la nature symbolique de la vie sociale et

accorde alors une place importante à l'acteur social et des significations qu'il donne au monde qui l'entoure. C'est donc dans la rencontre de ce lien qu'émerge l'interactionnisme.

L'école de Chicago s'intéresse aux phénomènes urbains. C'est une sociologie de l'action puisqu'elle se penche sur les problématiques de la ville de Chicago, notamment celle de l'immigration avec l'arrivée dans la seconde moitié du XIX^{ème} siècle de nombreux migrants : allemands, irlandais, polonais, juifs, etc. (Coulon, 1997).

La question de l'immigration et de l'assimilation américaine devient centrale pour la sociologie de Chicago où l'on voit émerger plusieurs concepts tels que : « *la désorganisation sociale, la marginalité ou l'acculturation* » (ibid., p23).

A partir de 1915, Park encourageait les étudiants à se rendre sur le terrain afin de récolter les récits des délinquants ou des immigrants. Pour Park, l'apprentissage de la sociologie devait s'effectuer en dehors des murs des bibliothèques. En incitant les étudiants à découvrir le monde extérieur, Park avait pour dessein de faire découvrir les problématiques que Chicago rencontrait à cette époque. Ainsi en se confrontant directement au monde réel, Park montre l'importance d'avoir une expérience directe sur le monde plutôt que de discuter sur les représentations des autres sur ce monde. L'école de Chicago exerce alors une grande influence sur la sociologie américaine tant au niveau théorique, en définissant la sociologie comme la science des interactions sociales, mais aussi sur le plan empirique, en ayant recours aux enquêtes de terrains et au récit de vie. Ce regard méthodologique et théorique permet d'asseoir une position épistémologique dans un contexte d'explosion démographique. Cette enquête a permis de créer un large corpus de données empiriques sur l'explosion des migrants qui a vu Chicago passer de 4500 habitants en 1840 à 1,7 million dès 1900. Les sociologues de cette école tentent de comprendre le sens que les acteurs donnent à leurs actions et la construction de leur subjectivité. Thomas, Park ou Burgess ont été les premiers à s'être penchés sur la déviance et la délinquance comme objet social. En effet, le contexte où régnait la délinquance à cette période à Chicago justifiait une réflexion autour de ce phénomène d'un point de vue sociologique. La sociologie de Chicago est connue pour ses études sur la criminalité et notamment sur la délinquance juvénile. L'histoire de la criminalité à Chicago est associée à l'arrivée en masse d'immigrants, de populations allemandes et irlandaises au début du XIX^{ème} siècle, aux immigrants polonais et italiens dans les années 1920, jusqu'aux immigrants hispano-américains et noirs trente ans plus tard. L'approche biographique chez les interactionnistes met en œuvre des « *processus*

fondamentaux de communication et d'interaction humaine » (Quivry & Campenhout, 1995, p.194). Selon les sociologues de l'école de Chicago, le chercheur doit être en capacité de se mettre à la place des acteurs qu'il étudie pour ainsi en saisir leur monde intérieur et la manière dont eux-mêmes peuvent s'en saisir. Ils soutiennent que les méthodes qualitatives « *se prêtent mieux à l'étude de certains milieux ; elles sont plus respectueuses de la réalité, parce qu'elles ne s'enferment pas dans des catégories préétablies ; elles permettent une perception des phénomènes sociaux qui va plus en profondeur, parce qu'elles restent plus près du vécu des gens* » (ibid., p.71). On s'intéresse non plus aux gens influents, mais aux phénomènes sociaux qui concernent les individus ordinaires. L'interactionnisme symbolique apparaît alors comme la méthodologie privilégiée pour aborder les problèmes sociaux. Les interactionnistes utilisent ainsi les méthodes qualitatives dans les recherches qu'ils mènent en sociologie. En effet, elles produisent des données convaincantes pour la recherche sur les processus sociaux.

Dans les années qui suivent, on assiste à un épuisement des méthodes qualitatives au profit des méthodes quantitatives qui s'imposent comme seules légitimes pour aborder la vie en général.

1.2.2. Disparition de l'approche qualitative dans les années 1940-1950

L'intérêt pour la méthode biographique dans les recherches en sciences sociales. va diminuer dans les années 1940-1950 et laisse place aux méthodes quantitatives. En effet, ce regain d'intérêt s'explique par le désir d'accéder à une certaine scientificité et par un questionnement sur les critères de légitimité d'une méthode scientifique.

Les méthodes quantitatives permettent d'opérer des mesures, mais elles n'expliquent en aucun cas pourquoi ces phénomènes existent. Quant aux méthodes qualitatives leur intérêt réside dans la richesse des données collectées et la compréhension plus en profondeur du problème étudié. Elles visent non seulement à décrire, mais aussi à aider à obtenir des explications plus significatives sur un phénomène. En effet, les chiffres seuls ne sauraient suffire, c'est ainsi que les méthodes qualitatives reviennent sur le devant de la scène aux Etats-Unis en 1960 et en France dans les années 1970 avec Bertaux. La sociologie de Chicago s'oppose aux méthodes quantitatives car selon les représentants de cette école pour appréhender un phénomène social il faut pouvoir s'en imprégner fortement (Poupart & al., 1983).

« *C'est en toute sécurité que nous pouvons affirmer que les histoires de vie personnelles, aussi*

complètes que possible, constituent le type parfait de matériau sociologique; et que si la science sociale se trouve forcée d'utiliser d'autres matériaux, cela n'est dû qu'à la difficulté pratique qu'il y a à l'heure actuelle à obtenir ces documents en nombre suffisant pour couvrir la totalité des problèmes^[1] sociologiques, et à l'énorme quantité de travail requise pour analyser tous les matériaux personnels nécessaires à la caractérisation de la vie d'un groupe social. Si nous sommes forcés d'utiliser des phénomènes de masse comme matériaux, ou (d'ailleurs) tout autre type d'événement considéré en dehors des histoires biographiques des individus qui y prennent part, ce n'est là qu'un défaut, et non un avantage, de notre méthode sociologique actuelle » (Bertaux, 1976, cité dans Poupart & al., 1983). Les sociologues de Chicago (Mead, Park, Thomas) insistent sur la nécessité d'être au plus proche des phénomènes sociaux. Selon eux, la connaissance des réalités sociales passe avant toute chose par l'exploration de l'intérieur du vécu des individus. La démarche quantitative semble faire abstraction de ces éléments. Les méthodes qualitatives utilisées par l'école de Chicago déclinent car la ville est soumise à des changements provoqués par la grande dépression, les problématiques liées au chômage, les problèmes économiques. L'intérêt pour les interactionnistes est notamment concentré sur les phénomènes d'émigration, qui ne semblent plus être prioritaires. L'école de Chicago se voit être au cœur de contestations politiques et universitaires, en particulier par l'université de Columbia qui pratiquait les méthodes quantitatives (Poupart & al., 1983). La domination et la popularité dans le champ de la sociologie qu'a connue l'école de Chicago n'est plus d'actualité, se trouvant isolée. En 1930, le sociologue et psychosociologue, Stouffer présente sa thèse de doctorat sur les attitudes des soldats américains revenus de la guerre. Par son étude, il montre que les méthodes quantitatives et les méthodes qualitatives amènent au même résultat. Selon lui, les méthodes quantitatives notamment le questionnaire montrent davantage d'efficacité. Ce sociologue a consacré l'ensemble de sa carrière aux procédures d'analyse des sondages et à leur interprétation. Son œuvre marque donc le changement de paradigme à l'époque en indiquant que les méthodes qualitatives ne témoignent pas d'objectivité ni de rigueur et qu'elles manquent de scientificité. Il soutient qu'elles ne permettent pas de vérifier les hypothèses. On assiste donc à une guerre épistémologique qui dure plusieurs années. *« En somme, l'approche qualitative sera conçue comme "une phase exploratoire préscientifique" »* (ibid., p.71).

Ensuite, dans les années 1950, les méthodes qualitatives reviennent sur le devant de la scène :

l'observation, l'analyse de documents, l'entretien. Ils font leur réapparition en même temps que l'expansion des phénomènes sociaux qui sont re-médiatisés tels que la déviance. Il semble donc que les méthodes apparaissent au gré des contextes sociaux.

1.2.3. Le retour des méthodes qualitatives dans les années 1950

1.2.3.1. L'apport d'Erving Goffman à l'approche interactionniste

Le point fort de la méthode qualitative est d'étudier les individus dans leur milieu naturel. En effet, l'avantage est de collecter des données qui permettent la compréhension plus en profondeur d'un phénomène (Kohn & Christiaens, 2014). Pour les interactionnistes symboliques, les méthodes de recherche qualitative sont des objets pour l'analyse sociologique. De toute évidence, cela vaut également pour les autres méthodes utilisées par les sociologues. Ce point de vue est soutenu autant par les interactionnistes que par les ethnométhodologues (Poupart & al., 1983). La conception de Goffman montre ainsi l'influence de son œuvre pour la méthode biographique. Il est une figure inspirante pour le courant interactionniste, bien qu'il réfute cette étiquette. Goffman est un sociologue américain qui se démarque par ses recherches. Il s'éloigne des thèmes étudiés à son époque comme la lutte des classes ou les conséquences économiques. Il s'éloigne donc des méthodes traditionnelles pour l'époque telles que l'enquête et le questionnaire en favorisant davantage l'observation participante, l'immersion et la présence sur le terrain. Son œuvre riche et abondante se concentre sur les relations entre les personnes dans des actes de la vie quotidienne. Goffman est également influencé par les travaux de Simmel, philosophe qui apporte à la sociologie un tournant intéressant. Il considère que la société est un processus d'association et d'interaction entre les individus. Il explique que la société est un lieu d'échanges et d'influences réciproques. Goffman approfondit la pensée de Park en introduisant l'idée que chacun joue un rôle au moment d'une représentation. Goffman en utilisant la parabole du théâtre montre que les individus sont des acteurs en représentation, portant un masque et jouant des personnages sur une scène de théâtre. L'individu est donc engagé dans une interaction. Il se met en scène et donne une image de lui en fonction des contextes où il se trouve. L'approche interactionniste analyse les relations qu'entretiennent toutes les parties impliquées de près ou de loin dans une situation d'interaction. Yves Winkin a consacré un grand nombre de ses travaux à l'œuvre de Goffman. Il considère que cette approche est « *l'émergence d'un champ de recherche* » (Winkin, 1993, p.415).

Goffman avec *Asiles* (1961), Shaw avec *the Jack Roller* (1966) ou encore Becker avec *Outsiders* (1963 ; 1985) donnent des résultats convaincants à une époque où l'intérêt des sociologues est effectivement focalisé sur le questionnaire et le traitement statistique. L'étude des interactions entre l'individu et le monde extérieur par le biais de la méthode biographique donne la possibilité à l'individu d'objectiver lui-même ses expériences, de faire émerger le sens qu'il accorde à ses actions en stimulant sa capacité réflexive. Elle permet de remettre du lien dans les différentes étapes de sa vie. Ces trois œuvres entretiennent une certaine proximité. En effet, en étudiant les individus sur une période plus ou moins longue, Goffman, Shaw et Becker décrivent les effets de la société ou des institutions sur les individus. Dans *Asiles*, Goffman partage la vie des malades d'un hôpital psychiatrique durant un an. Il découvre que l'individu est enrôlé dans une vie programmée dans laquelle il doit accepter la condition qui lui est faite. Goffman qualifie ainsi l'hôpital psychiatrique « d'institution totale ». Avec *Outsiders*, Becker s'intéresse aux déviants mais surtout à ceux qui créent la déviance, c'est-à-dire ceux qui créent et font appliquer les normes. Ces derniers sont donc ceux qui enclenchent le processus d'établissement et d'imposition des normes. Selon Becker, la déviance est le produit d'interactions entre un ensemble complexe d'agents : ceux qui seront qualifiés de déviants mais aussi ceux qui créent les normes.

Shaw, en décrivant la vie de Stanley propose de suivre la trajectoire de ce jeune délinquant américain d'origine polonaise pour amener le lecteur à la compréhension et à l'identification des événements qui l'ont conduit à adopter un comportement délinquant.

A travers la méthode ethnographique et biographique, les trois auteurs donnent la possibilité d'appréhender les phénomènes sociaux selon un autre prisme, de prendre en considération le poids des normes, de la société ou de l'entourage des individus dans un monde interactif. Le regard n'est plus seulement porté sur les comportements inhérents aux individus, mais bien d'évaluer l'espace interactionnel qui existe entre l'individu et le monde extérieur.

L'interactionnisme est donc le maillage entre théorie et recherches empiriques. Ce courant conduit à concevoir le monde social selon l'angle de vue des interactions en s'appuyant sur la confiance accordée aux individus qui racontent leurs parcours de vie. La perspective interactionniste inspirée de la tradition de Chicago garantit des orientations théoriques et méthodologiques variées. En effet, nous l'avons vu avec l'étude sur les migrants, sur les délinquants, sur les fumeurs de marijuana ou encore l'étude sur les malades mentaux qui montrent un ensemble hétérogène de perspectives.

1.2.3.2. La méthode biographique selon l'approche ethnométhodologique

L'ethnométhodologie s'inspire de différents courants et notamment de l'anthropologie de Boas et de l'interactionnisme symbolique afin de rendre compte des activités des individus. L'ethnométhodologie est née aux États-Unis dans les années 1950, elle se développe en lien avec les travaux des interactionnistes de l'école de Chicago (Hugues, Becker et Goffman). L'observation alimente la recherche. Ce que font et disent les individus permet de découvrir de nouvelles méthodes.

Ce courant d'analyse inventé par Garfinkel (Ogien, 2016) fait l'objet de critique de la part de Bourdieu qui indique que l'ethnométhodologie : « *réduit la science sociale à des comptes rendus des comptes rendus que produisent les agents* » (1980, p. 45).

L'ethnométhodologie est alors considérée comme une méthode qui se base sur la subjectivité. Elle prend en compte le monde tel que le vit l'individu, de sa perception et de l'interprétation qu'il en donne. Il s'agit d'accorder de l'importance aux actions des personnes. L'approche ethnométhodologique est attachée à l'action et la manière dont elle se déroule dans le temps. Elle ne prend pas comme point de départ la société et sa structure, elle prend le contre-pied de la sociologie traditionnelle de l'époque.

Le sociologue Garfinkel crée l'ethnométhodologie dans l'idée de rompre avec la sociologie conventionnelle (Maunier, 2017 ; Garfinkel, 2007). En effet, la sociologie conventionnelle s'attache à la compréhension des réalités sociales à l'aide de concepts spécifiques. L'ethnométhodologie est une sociologie des phénomènes. Garfinkel explique que « *la validité praxéologique de l'action guidée par des instructions, tel est le phénomène central de l'ethnométhodologie* » (Garfinkel, 2002, p. 37). A travers ce propos, Garfinkel met en garde sur les propres représentations et postures du chercheur sur le phénomène étudié. Pour lui, l'ethnométhodologie apporte une certaine rigueur et scientificité à la démarche.

Garfinkel met en œuvre un certain nombre de barrières pour éviter de tomber dans ces écueils (Garfinkel, 2007). D'abord, le chercheur doit être un *membre* du groupe étudié, ainsi en se confondant dans le groupe, la compréhension serait plus évidente. Ensuite, il évoque *l'indifférence ethnométhodologique* qui renvoie à une posture impartiale, comme le soulignent Garfinkel et Sacks (2007) : « *les études ethnométhodologiques sur les structures formelles sont destinées à l'étude des phénomènes tels que : leurs descriptions par des membres quels qu'ils soient, en s'abstenant de tout jugement sur leur pertinence, leur valeur, leur importance, leur*

nécessité, leur praticalité, leur succès, ou leur conséquence. Nous appelons cette procédure indifférence ethnométhodologique » (Garfinkel & Sacks, 2007, p. 345).

Il faut comprendre que *l'indifférence ethnométhodologique* signifie que le chercheur s'abstient de tout commentaire sur les actions des membres. Cette manière d'agir semble importante pour maintenir une certaine distance dans une perspective scientifique.

La méthode biographique et la méthode ethnométhodologique s'intéressent donc à comprendre les rapports sociaux qui se créent entre les individus. C'est dans ce lien que les deux paradigmes accordent une grande importance au discours et à l'action. Une différence réside dans l'appellation des individus. Les ethnométhodologues les nomment des membres. Les chercheurs en recherche biographique privilégient la notion de sujet ou d'individu.

L'ethnométhodologie se centre sur les moyens que mobilisent les individus pour construire leurs réalités, alors que la recherche biographique est davantage axée sur le sens que donne l'individu à son expérience (Mbiatong dans Delory-Momberger, 2019). Aujourd'hui, l'ethnométhodologie constitue une autre approche sociologique au même titre que la sociologie clinique.

1.2.3.3. La méthode biographique dans la sociologie clinique

La sociologie clinique permet de travailler au plus près du vécu des individus (De Gaulejac, 2007) en examinant comment les individus, en fonction de leur structure psychique composent avec les normes sociales qui pèsent sur eux et qui sont sociologiquement discriminantes. Elle a pour objectif d'étudier la trajectoire psychique et sociale des individus par la mise en récit (Niewiadomsky dans Delory-Momberger, 2019). Dans l'ouvrage *la névrose de classe* (1987), De Gaulejac propose un éclairage sociologique des causes et des effets de la réussite sociale par le diplôme (un fils d'ouvrier devenu polytechnicien). Puis, il définit selon le champ de la psychanalyse la névrose dépressive. Ce lien entre la sociologie et la psychanalyse montre selon l'auteur que la névrose dépend d'une trajectoire de classe objectivement subjective. De Gaulejac, en s'appuyant sur des entretiens biographiques mêle deux théories dont l'une fait référence à l'habitus de Bourdieu et l'autre à la névrose de Freud. Ces deux paradigmes entremêlés donnent une interprétation de la sociologie clinique. De Gaulejac donne naissance en 1987 (pp.276-286) aux séminaires roman familial et trajectoire sociale : « *ce programme comporte une construction d'arbre généalogique indexé aux caractéristiques sociales de chaque membre, une élucidation du*

projet parental du sujet, la reconstitution de la trajectoire de la lignée pour faciliter la prise de conscience des relations entre rapports sociaux et expériences personnelles ». Il s'agit à travers ce séminaire d'accompagner les individus dans la construction de leur histoire de vie en inscrivant l'individu dans la production de soi par cette activité narrative. La sociologie clinique s'intéresse donc à la relation qui existe entre la socialisation et la subjectivité de l'individu.

Enfin, on constate que les sciences de l'éducation ne font pas l'économie du récit de vie dans la connaissance des individus.

1.2.3.4. La méthode biographique dans la formation des adultes

Les récits de vie se développeront en formation et recherche à Tours à 1986 avec entre autres, Pineau et Dominicé. Ce courant conduira à former en 1992, l'association internationale des histoires de vie en formation (ASIHVIF) regroupe un certain nombre de chercheurs francophones dont l'idée est de rompre avec la notion de scientificité. L'idée est de permettre à l'individu de reconfigurer son propre vécu et ses expériences. L'individu joue un rôle dans son histoire. Le travail des histoires de vie s'est ainsi développé en France, mais également au Québec dans les années 1980 (Dominicé, 1990). L'histoire de vie devient ainsi l'instrument de la mise en récit par l'individu de ses expériences et des épreuves rencontrées durant sa trajectoire de vie. Le récit de vie semble être un outil de réflexivité tant pour le chercheur que pour la personne. Pineau et Legrand (2013, p.1) montrent qu'elle est une pratique de formation en disant qu'elle est « *une recherche et construction de sens à partir de faits temporels, elle engage un processus d'expression de l'expérience* ». L'approche biographique en sciences de l'éducation permet de construire avec l'individu le sens de sa vie. A cet effet Legrand (Legrand & Pineau, 1993) indique que le récit de vie en formation permet de « *recueillir le sens et la place relative qu'il occupe dans l'histoire* » (pp.235-236). En ce sens, l'individu est capable de se découvrir durant un récit de vie, il est capable de réflexivité sur sa propre histoire. Le récit de vie en formation a donc une visée émancipatrice et de changement.

1.2.3.5. La méthode biographique en éducation : l'influence de l'herméneutique

Le courant de la recherche biographique qui se fonde sur l'entretien narratif est influencé par certains courants philosophiques en Allemagne (Coulon, 1997). Cette approche épistémologique

s'est répandue de manière exponentielle durant ces dernières décennies dans les régions germanophones. Elle constitue un outil privilégié de la recherche biographique. Le philosophe et historien allemand Dilthey propose de mettre en place un modèle de l'herméneutique. Il fonde les sciences de l'esprit devenu aujourd'hui les sciences humaines et sociales. Il différencie ainsi les sciences de l'esprit des sciences de la nature permettant aux premières de trouver une place et une légitimité méthodologique et épistémologique. Ce choix de distinguer les deux sciences se justifie par le fait que pour Dilthey (1988) l'homme est un être historique doté d'un esprit objectif. L'herméneutique suppose donc que l'individu est capable de comprendre de l'intérieur le sens de sa vie comme le souligne Delory-Momberger (2000, p.246) : « *existe-il un sujet capable d'ordonner et d'unifier sa propre vie ?* ».

Delory-Momberger en s'inspirant du modèle allemand explique que l'herméneutique permet d'interpréter sa vie depuis l'intérieur. En lien avec l'herméneutique, la méthode biographique donne une lecture compréhensive et significative des expériences vécues par les individus. Elle accorde une importance à la rencontre avec les individus, puisque la dynamique du récit est prise en compte : signe verbaux et non-verbaux (Reimer, 2017). Ce cadre renvoie donc à l'interaction qui se déroule entre un chercheur et une personne. Cette rencontre est vécue comme un événement. Le chercheur participe alors à « *la complexité des processus de la compréhension et de l'interprétation* » (Paillé, dans Delory-Momberger, 2019).

Dans le paragraphe suivant, il est proposé de s'intéresser aux termes suivants : histoire et récit et à ce qu'ils recouvrent d'un point de vue théorique. Mes lectures et mes observations sur ce sujet m'ont poussé à l'analyse de ces notions. Sont-elles des synonymes ? Comment peut-on les différencier ou les rapprocher ?

1.3. L'histoire de vie est-elle un récit de vie ?

Lainé (1998) apporte une réponse à cette divergence en expliquant que le récit s'inclut dans l'histoire de vie. Ces deux termes permettent la conciliation entre *vie* et *histoire*. Selon Lainé, l'histoire de vie ne peut commencer qu'avec « *le travail de ce matériau* » (Lainé, 1998, p.112). Le récit de vie se réclame d'une méthode biographique. Il explique « *qu'un récit n'a rien d'un compte rendu de faits divers. C'est une action sociale à travers laquelle un individu retotalise sa*

vie (la biographie), et l'interaction sociale en cours (l'interview) au moyen d'un récit-interaction » (Ferarotti 1983, p.53). Il s'agit de la narration (écrite ou orale) par l'individu qui raconte des fragments de sa vie. Dans l'ouvrage de Shaw, le jeune délinquant Stanley décrit des événements de sa vie de manière subjective. On y voit son monde de l'intérieur, tel qu'il le perçoit. L'intérêt est porté sur la manière dont l'individu s'approprie et reproduit lui-même son histoire en reflétant ses attitudes personnelles et ses propres interprétations en leur donner un sens. Ces éléments sont importants pour le traitement du phénomène. A La fin de l'entretien avec Shaw, Stanley raconte « *je ne crois pas avoir exagéré les fautes que ma belle-mère aient commises, même si je l'ai fait je n'ai en tout cas pas exagéré mes sentiments à son égard* » (Shaw, 1966, p.65). L'individu lui-même peut comprendre sa propre expérience et lui donner un nouveau sens en reconstruisant ses différentes interactions et les étapes de sa vie. En effet, si l'on s'attache à la définition de Pineau et Legrand (1993, p.3), l'histoire de vie se rapporte à « *une recherche et une construction de sens à partir de faits temporels personnels* ». Or, le récit de vie semble renvoyer selon Bertaux (2016) à une méthodologie qui permet de recueillir des données. Les individus sont alors sollicités pour produire leur récit face à un chercheur. Le récit de vie est ainsi une forme originale d'entretien. Appelé également « *entretien narratif* », le chercheur demande à une personne de lui raconter sa vie ou un fragment de sa vie (Bertaux, 2016, 4^e édition). Dans le cadre de cet entretien, le chercheur doit développer une posture particulière (maïeutique) puisqu'il s'agit d'accompagner l'autre dans la formulation et l'appropriation de son histoire (Lani-Bayle et Slowik, 2016). Pour Legrand (1996), le récit de vie est le fait de raconter sa vie. L'expression utilisée en sciences sociales et qui précédait les récits de vie était celle d'histoire de vie, dont l'expression littérale est traduite par « *life history* ». Cependant cette traduction vers le français ne permettait pas d'établir clairement la distinction entre l'histoire vécue par la personne et le récit qu'elle pouvait en faire à la demande du chercheur (Bertaux, 2016). En France, c'est à l'occasion d'une enquête sur la boulangerie artisanale que dès le milieu des années 1970, Daniel Bertaux popularise la tradition de l'École de Chicago et teste la méthode des récits de vie. Contrairement au sens commun, le récit de vie ne couvre pas obligatoirement toute l'histoire de vie. L'entretien de récit de vie a vocation à recueillir les expériences subjectives des individus (Delory-Momberger, 2019). L'histoire de vie constitue nécessairement une reconstruction subjective et arbitraire mais pas forcément faussée (Bertaux, 2016) comme le soutenait Pierre Bourdieu en évoquant le terme de l'illusion

biographique (Bourdieu, 1986). Il questionne le « *postulat du sens de l'existence racontée que présuppose le récit de vie. Le souci de dégager une logique rétrospective et prospective (d'établir) des relations intelligibles entre états successifs, ainsi constitués en étapes d'un développement nécessaires* » (Bourdieu, 1986, p. 69). Selon lui, on ne peut comprendre une trajectoire « *qu'après avoir préalablement construit les états successifs du champ dans lequel elle se construit, donc l'ensemble des relations objectives qui ont uni l'agent considéré (...) à l'ensemble des autres agents engagés dans le même champ* » (ibid. p. 72). C'est ce qu'il tentera de faire dans son ouvrage *La misère du monde*. La vie est un ensemble d'événements ordonné, mais l'individu ne restitue pas toujours les événements vécus dans « *leur ordre chronologique* » (Burrick, 2010, p.16). La description de son récit est davantage fondée sur l'authenticité que sur la véracité (De Gaulejac, 2008). Aujourd'hui la méthode des récits de vie trouve toute sa place et sa légitimité dans le giron scientifique. Ricoeur (1991) explique que pour raconter une histoire, il faut que l'individu ait des événements à raconter de manière discontinue ce qu'il nomme « *la discordance-concordance* » (p.5). Par discordance, il entend que l'histoire racontée est soumise à des irrptions de faits. En cela, il montre bien que l'individu fait l'action durant son récit par l'identité narrative puisque ce sont les faits et gestes que l'individu scénarisent.

Pour les interactionnistes et notamment Becker (1986), la biographie n'est pas une méthode ordinaire dans les sciences sociales. Elle est à différencier de l'autobiographie et du roman. Cette dernière est davantage concernée par un aspect émotionnel. L'autobiographie, elle est structurée de manière cohérente par celui qui raconte son histoire ou des fragments de celle-ci. Quant à la biographie, elle permet au chercheur de se centrer sur l'ensemble des personnes qu'il voudra traiter. C'est en cela que le chercheur guide l'individu vers les thèmes qui l'intéresse. Le chercheur accorde une grande interprétation au discours de l'individu. Blumer explique « *qu'il faut prendre le rôle de l'acteur et voir son monde de son point de vue. L'acteur agit dans le monde en fonction de la façon dont il le voit et non dont il apparaît un observateur étranger* » (Blumer, p.542 cité dans Coulon, 2012).

On ne peut comprendre les effets de la délinquance et des normes sociales qu'en les évoquant du point de vue de l'acteur selon Becker. C'est cette perspective qui sera privilégiée par les interactionnistes de l'université de Chicago avec notamment *The Polish Peasant* de Znaniecki (Chapoulie, 2001). Cette première étude de l'école de Chicago met l'accent sur le travail de terrain et sur la dimension subjective des comportements. L'ouvrage offre une analyse sur l'étude

des comportements des paysans polonais suite à leur arrivée aux Etats-Unis en interaction avec le monde extérieur. Cette œuvre aura une grande influence sur les monographies de sociologie urbaine issues de l'école de Chicago. Blumer (1939) le considère comme un véritable monument scientifique tant sur le plan théorique que méthodologique. Ensuite, Becker explique que : « *si la biographie ne fournit pas par elle-même de preuves décisives en faveur d'une hypothèse. Elle peut être un cas négatif qui nous oblige à déclarer inadéquate la théorie proposé* » (Becker, 1986, p.107). La biographie est pertinente pour saisir le sens subjectif des processus en lui donnant sens selon Becker. La biographie permet « *d'écrire ces séquences cruciales d'interaction dans lesquels de nouvelles voies de l'action collective et individuelle sont forgées et dans lesquels de nouveaux aspects de la personnalité surgissent* » (p.108).

Conclusion de chapitre

Les différents courants évoqués dans cette partie montrent que la méthode biographique est éprouvée depuis des siècles par diverses disciplines. Elle reste encore aujourd'hui une approche qui attire de nombreux domaines puisqu'elle permet d'appréhender une multitude de faits sociaux. Comme l'explique Boas, elle prend en compte dans son sillage tout un ensemble de critères objectifs pour décrire un monde subjectif. Faire la lumière sur l'approche biographique d'un point de vue théorique montre à quel point les méthodes qualitatives sont importantes dans l'étude des individus, de leurs cultures et de leurs environnements de leur point de vue.

Cette approche est transversale aux disciplines des sciences humaines et sociales. Elle est protéiforme et ne se réduit pas à une seule pratique de recherche. Ces éléments ont pour objectif d'accéder à une certaine connaissance sur cette méthode, de réfléchir aux différents courants et sur ce qu'ils peuvent apporter dans le choix de mon propre positionnement épistémologique et méthodologique.

A la lumière de ce qui précède et à l'instar des travaux abondants sur les phénomènes sociaux, mon choix pour l'approche biographique du point de vue de l'interactionnisme est en lien avec l'attention qui est portée aux points de vue des acteurs et à la façon dont ils définissent eux-mêmes leurs situations. Puis à la manière dont ils les interprètent.

Le courant interactionniste et la méthodologie biographique permettent d'aller puiser dans ces deux sensibilités de façon articulée. C'est dans ce contexte que la méthode biographique en tant qu'outil permettant d'analyser la construction de la subjectivité des individus en interaction avec leur environnement social est empruntée dans mon travail de recherche.

Chapitre 2 : Questionnement sur la posture et l'implication du chercheur

Ce chapitre est consacré à l'étude théorique des notions de posture et d'implication du chercheur en situation de rencontre lors d'un entretien de recherche. En effet, il convient désormais de présenter les questionnements liés à sa propre implication lors de la réalisation de ces entretiens qui ont une fonction à la fois de recherche et d'intervention. Ces questionnements concernent les principes éthiques qui régissent le rôle de médiation du chercheur pendant la situation d'entretien puis la manière de gérer une double casquette. En ce qui me concerne, celle d'apprentie-chercheuse et celle de la professionnelle intervenant auprès du public interrogé. Les approches théoriques de Goffman et de Rogers vont servir de cadres de référence pour aborder ces éléments cruciaux qui interviennent lors de la situation d'interaction générée par les entretiens de récit de vie.

2.1. La posture et ses contours

Pour aborder la posture, je fais recours au courant philosophique puisque la sociologie et la philosophie entretiennent un certain lien. La posture est définie comme « *affaire d'image, la posture peut donc se définir, conceptuellement comme une façon d'occuper une position* » (Viala & Molinié, 1993, p. 216). Cette définition renvoie à la réalité du corps, à une gestuelle et à une attitude. La posture se trouve à chaque niveau du discours qu'il soit verbal ou non verbal. Elle est présente dans tous les signes sociaux et l'enjeu dans l'interaction et dans la relation est bien de saisir ces signes. La « position » ici renvoie à l'idée de posture et de face.

L'anthropologie définit la posture comme « *un ensemble particulièrement massif d'éléments d'ordre matériel, subjectif et structurel par lesquels il [le chercheur] se trouve immergé et engagé dans le social* » (Bobbé et Alphandéry, 2014, p.6). D'après Olivier de Sardan (1995), la posture se construit et se développe dans l'interaction. D'une part avec l'ancrage théorique et d'une autre part dans le lien qui va se tisser avec les acteurs de terrain. De ce point de vue, cette posture semble donc évolutive et renvoie à l'affirmation de Goffman sur le fait que les comportements durant l'interaction évoluent en interdépendance. La posture, évolue donc dans un processus dynamique entre l'individu et celui qui est demandeur. Mon expérience de terrain m'a appris que s'exprimer n'est pas une chose simple pour les jeunes, cela est d'autant plus vrai

lorsqu'il s'agit de parler de soi. Ce constat renvoie donc à la question de son propre engagement en situation d'entretien de récit de vie à visée de recherche.

Pour approfondir la question de la posture, l'approche de Goffman sur la construction du cadre de l'interaction est pertinente. Le récit de vie n'est pas un entretien ordinaire, comme l'explique l'auteur. Ce face-à-face entre l'individu et le chercheur sous-entend de prendre des précautions dans son usage. Les signes du visage et du corps forment une scène qui montre l'émotion. La personne n'est jamais véritablement dans le contrôle de soi et fait place à une certaine spontanéité laissant s'échapper des attitudes qui participent de l'interaction.

La personne et le chercheur sont étroitement liés dans une mise en scène de soi au sens où peut l'entendre Goffman (1973). En effet, plusieurs éléments interviennent dans la construction de ce « face à face », comme la communication verbale et non verbale (paroles, gestes, regards) ou encore le contexte de l'interaction (environnement sociale, physique et l'institution).

Dans *Les rites d'interaction* ou dans *La mise en scène de la vie quotidienne*, Goffman observe l'ordre de l'interaction dans certaines situations aussi banales qu'elles soient, telles que les poignées de main entre individus ou encore marcher dans la rue. Il étudie les significations de ces différents contextes. Pour Goffman (1973), l'espace n'est plus seulement physiquement déterminé par un territoire fixe mais devient également situationnel, en fonction de l'expérience qui s'y déroule. Le modèle de Goffman intègre des éléments qui entrent en composition avec d'autres et qui rend complexe la structure de la communication. Dans *La présentation de soi* (1973), Goffman s'intéresse à la manière dont les individus se comportent face à un public et à la manière dont leur image est transmise à travers leurs attitudes et comportements. Il explique que les interactions de la vie quotidienne sont une cérémonie en miniature. La vie entière demande à chaque instant une posture qui sera différente en fonction des contextes (Goffman, 1974).

La dynamique de son œuvre permet ainsi d'appréhender sa propre posture et ce qu'elle produit dans une situation d'interaction. Cette face si chère à Goffman est développée selon la perspective théâtrale. Selon lui, dès lors qu'une personne est observée par une autre personne, celle-ci adopte un comportement que l'autre interprète. Goffman nomme cela l'idiome rituel. Cet idiome se réfère à un certain nombre d'informations relatif au vocabulaire du corps, des gestes, des intonations, du débit de voix et des mimiques (Bonicco, 2007). L'apport de Goffman permet d'apporter une réflexion sur son propre comportement et ses différentes impressions en situation de face-à-face. Il serait trompeur de penser pouvoir maîtriser l'ensemble de notre idiome rituel. Il

s'agit surtout de prendre conscience de sa propre image en situation d'entretien, car celle-ci est fondamentalement traduite par l'autre. Pour Goffman ce langage qu'il nomme « *Work face* » (Goffman, 1974, p.19), traduit littéralement par « visage de travail » présente une double dimension : instauratrice et protectrice (Bonicco, 2007).

Comment pourrait-on définir la face ? Elle est définie comme l'image de soi en fonction de certains attributs sociaux (ibid., p.9). La posture telle que la décrit Goffman est alors un comportement adopté par chaque personne dans une situation donnée. L'individu se comporte de façon à correspondre aux attentes de l'autre. La relation qu'engendre l'interaction entre les individus suppose de prendre en considération l'autre et de le respecter. La posture et la face se créent en interdépendance, l'individu avec l'autre. Selon Goffman, la face ne peut s'établir que sous le regard de l'autre est inversement. C'est en ce sens que la perspective théâtrale s'avère intéressante, car elle montre que derrière chaque comportement en situation d'interaction, il existe une incidence sur le regard de l'autre. C'est ainsi que Goffman introduit l'idée que chacun de nous joue un rôle en fonction des situations dans lesquelles il se trouve. Il introduit l'idée que derrière chaque personnage se cache un acteur. Le modèle interactionniste invite à dépasser le modèle dyadique « *locuteur-auditeur* », comme l'explique Cefai et Gardella (2011, p.247). Ce schéma invite à réfléchir davantage sur les rôles de chacun dans ce « théâtre », pour reprendre le propos de Goffman. Toute interaction demande « *une obligation d'engagement* » (Goffman, 1974, p.102). Il a donc été nécessaire d'apporter une profonde attention à la dynamique de l'interaction, à mon image et à ce que je pouvais renvoyer à l'autre. Néanmoins, un questionnement jaillit : comment adopter une position neutre et sans aucune intentionnalité lors des entrevues afin de susciter la participation et la coopération des personnes ? Mes actions sur le terrain professionnel sont appréhendées par mes différentes observations. Faire de la recherche permet de considérer différemment ses observations et ses intuitions pour interroger sa pratique et construire un questionnement. Celles-ci sont le premier terreau de ce changement de posture. L'approche philosophique de Kant définit l'intuition dans *La critique de la raison pure* (1781), comme la connaissance qui vient immédiatement à l'esprit en lien direct avec une réalité présente. Il s'agit donc d'une forme de compréhension directe et spontanée. Une sorte de pressentiment qui ne deviendrait réelle qu'au travers de l'analyse et d'une démarche réflexive. L'intuition devient d'une certaine manière un outil qui renvoie à la notion d'instantanéité. Si l'intuition prend la forme d'idées, elle ne pourrait s'en suffire. Elle prend forme avec et dans

l'interaction. Il semble difficile en tant que professionnelle et chercheuse de ne pas se laisser guider par ses intuitions. Alors la question qui se pose est de savoir comment les premières impressions se traduisent concrètement en actes pendant l'entretien. Cette question renvoie autant à l'empathie qu'à la neutralité, deux dimensions de la posture qui se trouvent en étroite relation et qui renvoient aux attitudes de questionnement développées par Rogers.

2.2. Les attitudes et ses contours

Je me réfère à l'œuvre de Rogers qui a nourri le développement de ma réflexivité pendant les situations d'entretien. Elle m'intéresse particulièrement puisqu'elle est précisément centrée sur le vécu concret de la relation à l'autre au cours de l'interaction. Rogers et Zigliara (2019, 20ème édition) mettent en place une théorie de la posture d'entretien nommée *l'approche centrée sur la personne* (ACP). Elle est orientée selon diverses questions que le chercheur doit se poser avant chaque entretien : Suis-je authentique ? Ai-je assez de sécurité intérieure pour laisser l'autre libre ? Il est important selon ce courant de pensée d'établir une relation empathique en ayant à l'esprit la manière dont nous allons interagir avec l'autre. Puis-je apporter à l'autre la sécurité dans notre relation, sans jugement ni évaluation ? Une place importante est ainsi accordée à la personne. Cette approche s'inspire de bienveillance indispensable dans les entretiens de récits de vie. Psychopédagogue, Rogers s'écarte des principaux courants psychologiques de son époque tels que la psychanalyse de Freud et le behaviorisme. Rogers a pour dessein le développement de la relation d'aide. Il s'intéresse ainsi aux relations humaines. Il pose plusieurs conditions à l'attitude que doit avoir le chercheur. La première condition est liée à la congruence, à ce qui renvoie à soi et à l'authenticité durant l'interaction. Il s'agit en somme de faire preuve d'une authenticité transparente. La seconde condition renvoie à la neutralité bienveillante qui suppose un engagement chaleureux permettant d'accepter l'expérience de l'autre, sans aucun contrôle ou jugement. Cette attitude est nécessaire pour créer un climat propice à la narration. La troisième condition renvoie à l'empathie du chercheur. Cette notion permet ainsi d'accéder à la compréhension de l'autre, d'attention envers l'autre et à ce qu'il va dire. Pour arriver à ce niveau d'attitudes, Rogers montre l'importance de travailler sur soi. En effet, il importe selon lui, de savoir s'écouter soi-même. Plus le chercheur est en capacité de s'écouter, plus il lui sera aisé d'écouter l'autre. Ceci permet de développer la congruence et l'authenticité dans la relation. La compréhension de l'autre suppose de sortir des jugements de valeurs. On accepte ainsi la

personne comme étant différente de soi. Comprendre cette distinction apparaît essentiel dans l'interaction qui se joue entre le chercheur et l'individu. Savoir écouter l'individu de manière active c'est l'accepter tel qu'il est. Il s'agit de se rendre disponible, de donner de l'importance à ce que dit la personne. Puis, d'être attentif au discours et aux messages implicites (mimiques, expressions non verbales), qu'il recouvre en se centrant sur la personne. La communication doit être empreinte de respect, de politesse et de reconnaissance. Ensuite, une attention a été portée à ce que je pouvais envoyer comme signaux non verbaux (expression du visage etc.) qui sont souvent inconscients et incontrôlés se traduisant par les émotions ou les sentiments ressentis par le chercheur durant la rencontre.

Les notions de face, de posture et d'intuition contribuent et participent à la construction de la situation d'interaction. L'étude de ces notions d'un point de vue théorique permet à l'apprentie-chercheuse que je suis, de prendre du recul par rapport à ses émotions et d'induire une meilleure compréhension de l'autre. Il s'agit d'adopter une démarche réflexive et critique pour s'approcher le plus possible d'une posture de neutralité. Cette réflexion autour de la posture et les attitudes du chercheur amène à explorer la question de l'implication de la chercheuse et de la professionnelle que je suis dans son objet de recherche.

2.3.L'implication du chercheur dans son objet de recherche

Ce paragraphe vise à mener une réflexion autour de l'implication du chercheur à son objet de recherche. En effet, éducatrice de la PJJ, l'institution me reconnaît non pas comme chercheuse mais comme la professionnelle appartenant à cette institution. Je n'ai pas cherché à abandonner ma fonction d'éducatrice mais il a été nécessaire de réfléchir à ma propre implication en situation d'entretien en tant que praticienne-chercheuse (De Lavergne, 2007). Cette appellation correspond parfaitement à ce que je suis : une professionnelle et une chercheuse (doctorante) qui mène sa recherche sur son terrain professionnel. Cette expression de praticien-chercheur renvoie donc à une double identité dans laquelle je me reconnais. Cette tension entre les deux me tirillait. Je m'interrogeais sur la manière de faire de la recherche sur mon propre terrain professionnel. Puis, l'apport théorique sur ce sujet est venu en réconfort. Il m'a permis d'appréhender ma position plus sereinement. Il ne s'agit pas de faire un choix ou de revendiquer l'un ou l'autre rôle mais de considérer les deux aspects qui me constituent, d'une interaction entre les deux dimensions. Dans

l'expression « chercheur praticien », la qualité de « praticien » est adjointe au statut de chercheur (Kohn, 2001, p. 14). Kohn explique cette qualité de la façon suivante : « *praticien-qui-devient-chercheur-tout-en-restant-praticien* » (ibid., p.35). L'auteure marque une différence entre le praticien chercheur (sans trait d'union) et le praticien-chercheur. Dans le premier cas, « *le deuxième nom sert d'adjectif qualificatif au premier* » (ibid., p.15). Le praticien reste alors un praticien. Et dans le second cas, « *le tiret lie les termes de manière égalitaire, ces personnes occupent et assument des positions différentes en juxtaposition rapide voire simultanément* » (ibid., p.16). Ma pratique professionnelle constitue le point de départ de ma recherche doctorale. J'ai puisé dans mes ressources professionnelles pour penser mes rencontres. Les situations d'entretien me sont familières mais le cadre d'intervention diffère. Dans l'exercice de ma fonction, il est coutume de réaliser des rencontres et des entretiens avec les adolescents pris en charge. J'ai souvent été confrontée à des adolescents qui montraient quelques réticences à s'exprimer, dû à l'espace interactionnel (Goffman, 1961, 1973, 1974) dans lequel ont lieu ces rencontres et ce qu'ils représentent comme enjeux. Mon rôle et ma position dans l'institution creusent naturellement cette asymétrie entre l'adolescent et l'éducatrice que je suis. Il ne s'agissait pas là d'aborder des faits précis de délinquances ou de proposer des actions éducatives à ces individus comme j'ai coutume de faire. Il s'agissait de discuter autour d'une trajectoire de vie. Mon expérience m'a montré l'importance des relations humaines. Elle m'a permis d'acquérir un certain nombre de savoir-faire et savoir-être (empathie, bienveillance) et de développer des compétences comme l'adaptation qui m'ont été utiles dans l'appréhension de cette rencontre.

Je pars donc du postulat que je suis une professionnelle qui cherche et une doctorante chercheuse qui pratique. Mes deux positions sont imbriquées mais l'une influence l'autre dans une perspective de développement. La position du chercheur aide le professionnel à prendre du recul par rapport à son objet de travail, le questionner et le problématiser. Et inversement, la position du professionnel nourrit l'intuition du chercheur par sa connaissance du terrain, des acteurs et des dispositifs. Il s'agit donc d'une interaction entre les deux qui se nourrissent et d'observer les réactions à ma propre implication pour prendre conscience de ma position épistémologique.

Conclusion de chapitre

L'étude des notions : posture, attitudes, intuition et implication, m'a invité à réfléchir à l'espace interactionnel des rencontres dans une approche sociologique avec l'apport de Goffman. Puis, dans une approche philosophique avec l'apport de Kant. Enfin, dans une approche psychopédagogique avec l'apport de Rogers.

Les trois approches étudiées dans un souci de complémentarité ont été essentielles dans la construction de ma propre posture épistémologique et dans l'appréhension du double statut qui me constitue : celui d'apprentie-chercheuse et d'intervenante à la PJJ.

L'usage du récit de vie suppose donc de prendre en compte un ensemble de qualités et d'attitudes à adopter en amont des rencontres liés à la posture, aux attitudes et à l'implication de la chercheuse afin de créer un climat de confiance propice aux échanges et à l'émergence de la parole chez les locuteurs. Dans ce sens, j'envisage ces rencontres comme une occasion de développement qui profite aux deux participants, chercheuse-professionnelle et jeune racontant sa trajectoire.

Chapitre 3 : Choix de la population et mise en place des rencontres

Ce chapitre présente la population interrogée et les conditions de réalisation des entretiens. Deux types de population sont présentés. D'abord, la population des jeunes sortis de la délinquance avec qui les récits de vie ont été effectués. La présentation de leur profil donne l'occasion de distinguer différentes catégories de délinquances et les mesures éducatives suivies par la PJJ.

Les éducateurs sont ensuite présentés. Les entretiens semi-directifs donnent à comprendre le rôle joué par ces professionnels de justice.

Le paragraphe consacré aux conditions de réalisation de ces rencontres permet d'exposer les précautions prises, les difficultés rencontrées mais aussi les apports et les limites de la démarche.

3.1. Échantillon et catégories des personnes rencontrées dans le cadre du récit de vie

J'ai rencontré neuf jeunes hommes âgés entre dix-huit et vingt-quatre ans. Tous sont majeurs au moment des rencontres. Chacun a fait l'objet d'un accompagnement dans le cadre des mesures éducatives et pénales au sein de la Protection Judiciaire de la Jeunesse. En ce sens, il convient de distinguer et préciser les différentes mesures éducatives, les mesures probationnaires et les sanctions auxquelles les individus ont été sujets. Les deux catégories de mesures présentent des enjeux différents. Les mesures de probation qui regroupent les sanctions et les peines présentent en effet, un enjeu d'incarcération. Quant aux mesures éducatives, elles ont pour but l'accompagnement et la protection des jeunes suivis par la PJJ. Celles-ci se déclinent de la façon suivante chez les individus rencontrés :

- La liberté surveillée préjudicielle (LSP)
- La mise sous protection judiciaire (MSPJ)
- La mesure de réparation.

Ensuite, les mesures et les sanctions pénales repérées chez les individus se déclinent de la manière suivante :

- Le contrôle judiciaire : une mesure avant le jugement (CJ)

- Le travail d'intérêt général : une mesure après le jugement (TIG)
- Le sursis avec mise à l'épreuve : une mesure après le jugement (SME)
- La peine de prison.

Enfin, on repère dans la trajectoire de cinq individus, différentes structures de placement au sein de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ) :

- Unité éducative d'Hébergement Collectif : UEHC
- Centre Éducatif Renforcé : CER
- Centre Éducatif Fermé : CEF.

Les personnes ont donc été sélectionnées selon leurs parcours de délinquances et leurs sorties de délinquances. Les jeunes sont nommés par l'initiale de leur prénom garantissant ainsi l'anonymat. Dans ce contexte, nous avons rencontré :

- « Q » : âgé de 20 ans lors de nos rencontres. Sa trajectoire délinquante est marquée par des vols, des vols avec violences, notamment des cambriolages. Il a bénéficié de mesures éducatives : liberté surveillée préjudicielle et de probation : travail d'intérêt général. Il a également connu une période d'incarcération dans sa trajectoire. Selon le jeune, le suivi à la PJJ a duré approximativement cinq ans.
- « R » : âgé de 18 ans lors de nos rencontres. Sa trajectoire est marquée par des infractions liées à la législation sur les stupéfiants. Il est pris en charge par la PJJ dans le cadre de mesures éducatives uniquement : liberté surveillée préjudicielle et une mesure de réparation. Selon l'éducatrice, le suivi a duré deux ans.
- « A » : âgé de 22 ans lors de nos rencontres. Sa trajectoire délinquante est marquée par des infractions liées à la législation sur les stupéfiants et des cambriolages. Il a été suivi dans le cadre de mesures éducatives : liberté surveillée préjudicielle et de probation : contrôle judiciaire. Selon l'éducatrice, le suivi a duré deux ans.

- « M » : âgé de 23 ans lors de nos rencontres. Sa trajectoire est marquée par de nombreux types de délinquances : infractions liées à la législation sur les stupéfiants, cambriolages, vols, outrages à agents, faux et usage de faux et recel. Il a été suivi dans le cadre de différentes mesures éducatives (MSPJ) et de probation (CJ/SME). Puis il a connu deux périodes d'incarcération en Etablissement Pénitentiaire pour Mineurs (EPM). Puis en maison d'arrêt à sa majorité. Selon l'éducateur, le suivi a duré cinq ans.

- « Ni » : âgé de 21 ans lors de nos rencontres. Sa trajectoire est marquée par des violences et des cambriolages. Il a été accompagné par la PJJ dans le cadre d'une liberté surveillée préjudicielle, un contrôle judiciaire, un sursis avec mise à l'épreuve et un travail d'intérêt général. Selon l'éducatrice, le suivi a duré quatre ans.

- « N » : âgé de 22 ans lors de nos rencontres. Sa trajectoire est marquée essentiellement par des violences. Il a été accompagné par la PJJ dans le cadre d'une mise sous protection judiciaire, un contrôle judiciaire et un sursis avec mise à l'épreuve. Selon l'éducateur, le suivi a duré entre quatre et cinq ans.

- « I » : âgé de 20 ans lors de nos rencontres. Sa trajectoire est marquée par des infractions liées à la législation sur les stupéfiants. Il a été accompagné par la PJJ dans le cadre d'une mise sous protection judiciaire, un contrôle judiciaire et un sursis avec mise à l'épreuve. Selon l'éducatrice, le suivi a duré deux ans.

- « Y » : âgé de 20 ans lors de nos rencontres. Sa trajectoire est marquée par des violences intrafamiliales. Il a été accompagné par la PJJ uniquement dans le cadre de mesures éducatives : liberté surveillée préjudicielle et mise sous protection judiciaire. Selon l'éducateur, le suivi a duré deux ans.

- « J » : âgé de 21 ans lors de nos rencontres. Sa trajectoire est marquée par des agressions sexuelles et des dégradations. Il a été accompagné par la PJJ dans le cadre d'une liberté surveillée préjudicielle, une mise sous protection judiciaire et une mesure de réparation. Selon l'éducatrice, le suivi a duré trois ans.

Les différents profils montrent que la durée de l'accompagnement éducatif est une variable à prendre en considération dans les sorties de délinquances. Le suivi au sein de la PJJ a duré entre deux ans pour certains et cinq ans pour d'autres. Le temps du suivi permettra d'évaluer le rôle joué par les professionnels de la PJJ. Il peut apparaître quelques approximations dans les mesures et leurs durées. La consultation des professionnels plutôt que la consultation des dossiers au tribunal a été privilégiée. Ce choix rendait compte d'une certaine proximité et d'une subjectivité qui n'était pas possible de repérer dans les dossiers judiciaires au tribunal. Il n'était pas question de dresser exhaustivement l'état des infractions des jeunes suivis mais de s'orienter davantage sur les actes et les mesures qui les ont conduits à la rencontre des professionnels de la PJJ.

Il s'agissait de comprendre comment l'action éducative s'était mise en oeuvre et par quels biais, elle a pu participer dans les sorties de la délinquance des jeunes hommes. Ceci vient en complément des récits de vie des personnes rencontrées. La méthode biographique telle que la pratiquent les interactionnistes s'attarde sur l'étude du parcours individuel en s'appuyant sur la réalisation d'entretiens personnels. Puis, sur une série d'autres sources complémentaires et extérieures à la personne, comme par exemple des témoignages d'autres individus. C'est dans cette perspective que les témoignages des professionnels ont été recueillis. Dans le tableau ci-dessous, le profil des individus avec leurs actes de délinquances sont décrits. La variable : « entrée dans la délinquance » se situe entre douze et seize ans. Quant à la variable : « sorties de délinquances », elle est représentée entre dix-sept ans et dix-neuf ans. L'échantillon montre que les individus s'inscrivent dans les deux catégories de mesures : éducatives et probationnaires. A l'exception de « J », de « R » et de « Y » qui n'ont bénéficié que de mesures éducatives.

Aujourd'hui, les individus sont sortis du système institutionnel et ils ne sont pas concernés par la nouvelle la réforme du Code de la Justice Pénale des Mineurs (CJPM). Les mesures les concernant relèvent exclusivement de l'ordonnance de 1945.

Tableau 1 : Présentation des caractéristiques de la population choisie

| Personnes | Q | R | A | M | Ni | N | I | Y | J |
|--|---|-----------------------------------|--|---|-------------------------|-------------------------------------|----------------------|--|---|
| Année de naissance | 2000 | 2002 | 1997 | 1996 | 1999 | 1997 | 2001 | 2001 | 2000 |
| Actes | Vols/Vols avec violence (cambriolages) | Usage et détention de stupéfiants | Détention de stupéfiants/ Vols/ Cambriolages | Vente et détention de stupéfiants/ vols/ cambriolages/ faux et usage de faux/ recel/ outrage à agents | Violences/ cambriolages | Violences | Vente de stupéfiants | Violences intrafamiliales | Agressions sexuelles/dégradations |
| Mesures PJJ | LSP/ TIG/ placement (UEHC)/ incarcération | LSP /Mesure de réparation | CJ/ LSP | CJ/ MSPJ / SME/ placements (CER-CEF) / Deux incarcérations | LSP/ CJ/SME/ TIG | MSPJ/ CJ/SME/ placements (UEHC-CEF) | CJ/SME/ MSPJ | LSP/ MSPJ/ Placement (famille d'accueil) | LSP/MSPJ/ mesure de réparation/ Placements (UEHC-famille d'accueil) |
| Age d'entrée : déviations et délinquances | 12 ans | 12 ans | 15-16 ans | 13 ans | 13 ans | 13-14 ans | 16 ans | 16 ans | 14 ans |

| | | | | | | | | | |
|---|-----------|--------|--------|--------|--------|---------|--------|--------|--------|
| Age de sorties de délinquances | 17-18 ans | 18 ans | 18 ans | 19 ans | 18 ans | 18 ans | 18 ans | 17 ans | 17 ans |
| Durée de l'accompagnement éducatif PJJ | 5 ans | 2 ans | 2 ans | 5 ans | 4 ans | 4-5 ans | 2 ans | 2 ans | 3 ans |

3.2. Contexte de réalisation des récits de vie

L'intermédiaire des professionnels dans la rencontre avec les jeunes a été nécessaire pour les aborder. Un premier contact avec les personnes m'a permis d'expliquer l'objet de ma recherche doctorale. Une demande de rencontre leur a ensuite été formulée. Un échantillon de dix jeunes était initialement prévu. L'un d'entre eux n'a pas répondu à mes nombreuses sollicitations. Enfin, des rencontres ont été programmées en leur laissant le choix des disponibilités. Je me suis adaptée à leurs dispositions. Les rencontres ont eu lieu dans un endroit neutre, souvent autour d'un café, d'un repas ou d'un petit-déjeuner afin que la parole soit plus libre. Je souhaitais véritablement rendre ces moments de face-à-face le plus « ordinaires » possible sans qu'ils ne soient vécus comme des intrusions voire des interrogatoires. Deux voire trois rencontres ont été nécessaires. Certains ont été plus loquaces que d'autres illustrant ainsi une certaine inégalité dans les récits obtenus. La situation liée à la pandémie a modifié l'agenda des rencontres, puisqu'elles étaient prévues dans un intervalle d'un mois. La situation sanitaire liée à la COVID-19 nous a donc contraint à nous rencontrer de manière espacée, de plusieurs semaines. M'inscrivant dans une approche interactionniste, les rencontres téléphoniques ont d'emblée été écartées. Seul un récit, celui de « Q », a été réalisé de la sorte, compte tenu du lieu d'habitation de la personne dans le sud de la France et de l'impossibilité de nous rencontrer physiquement. Durant ce temps de pandémie, le contact avec les personnes a été maintenu par des messages notamment. A chaque nouvelle rencontre, un retour sur la précédente rencontre devait être fait afin de ranimer les souvenirs et amorcer la discussion. Les rencontres débutaient par une présentation de mon sujet et de ma double appartenance en tant que doctorante-chercheuse et éducatrice de la PJJ. Donner quelque chose de moi réduisait l'asymétrie et participait au travail de mise en confiance. L'information quant au déroulement des séances a été apportée. Chacun a accepté de me rencontrer plusieurs fois dans la réalisation des récits. Il s'agit bien d'une proposition de la chercheuse et les individus ont répondu favorablement à cette demande. Aussi, il me paraissait nécessaire de montrer ma reconnaissance en les remerciant pour le temps accordé.

La consigne de base était : « Pouvez-vous me raconter comment vous êtes parvenus à sortir de la délinquance ? ».

Le récit de vie est un entretien narratif et en ce sens il se distingue d'autres méthodes, tel que le questionnaire. Toutefois, un guide d'entretien avec quatre thèmes a été pensé. Les thèmes sont :

l'enfance/ l'école/ l'entrée dans la délinquance/ la sortie de la délinquance. Ils permettaient de traverser chronologiquement la trajectoire des individus rencontrés. La première question posée était la suivante : « *pouvez-vous me raconter...* » ? Il n'a pas toujours été simple pour eux de débiter leur récit. C'est alors que je suis intervenue par des questions simples afin d'amorcer la discussion « *quelle est votre date de naissance* » ? « *Avez-vous des frères et sœurs* » ? Ces questions de départ facilitaient leurs paroles. Ensuite, les questions concernaient davantage des relances ou des reformulations sur ce qui venait d'être dit : « *vous dites que c'était difficile...* » ? « *Comment avez-vous vécu cela* » ? Le « comment » a été favorisé par rapport au « pourquoi ». Ce dernier peut être interprété comme une justification du propos, alors que le « comment » invite à aller plus loin sans aucun jugement. Chaque intervention de ma part était mesurée et réfléchie, puisque chaque élément est interprété par l'autre interlocuteur. Pour exemple, « N » qui me raconte une anecdote me fait remarquer une de mes expressions non verbales située au niveau des yeux en me demandant en souriant « *cela t'as choqué ?* ». Son commentaire m'a étonnée car je n'avais pas eu conscience d'avoir réagi à l'événement raconté. Comme nous l'avons vu, il est illusoire de croire que nous sommes totalement dans le contrôle de soi, mais il s'agit surtout de porter une certaine attention à ses attitudes. Tous les thèmes préparés ont donc été abordés durant nos rencontres. La chronologie a globalement été respectée, mais lorsque les individus s'écartaient de la consigne initiale, je n'intervenais pas en les laissant poursuivre leur récit. Ils parvenaient d'eux-mêmes à revenir aux événements qu'ils racontaient initialement. Les individus se racontent souvent en fonction de ce qui leur revient sur le moment. Parfois des réminiscences jaillissent mais l'intervention du chercheur doit être minime voire absente afin de ne pas interrompre ou entraver ces séquences narratives. Il s'agit plutôt d'inviter les individus à poursuivre, en les encourageant à parler par de simples approbations et relances. Selon Bertaux (2016), deux attitudes sont à proscrire : trop parler, interrompre à tout bout de champ, mais aussi ne rien exprimer. La personne ne parle pas à un magnétophone comme le faisait remarquer très justement Franco Ferrarotti (1983, pp.54-56). Cette analyse rejoint celle de Niewiadomski (2019) qui explique que pendant la phase de la narration, l'interviewer intervient le moins possible et laisse la parole du narrateur se développer librement. La personne qui réalise son récit de vie, raconte des événements vécus. Les récits recueillis laissent apparaître une certaine forme d'authenticité. Ils racontent leurs espoirs, leurs remords et leurs souffrances (Enriquez, 2003). Comme l'explique Demazière & Dubar (1997, p.330) : « *mettre en récit, c'est articuler du*

temporel et du spatial, du biographique et du relationnel, de la succession et de simultanéité. Comme la langue articule du syntagmatique et du paradigmatique, de la contrainte grammaticale et de l'inventivité sémantique, de l'horizontal et du vertical ».

La partie suivante est consacrée aux professionnels et précisément aux éducateurs ayant accompagné ces jeunes dans leurs parcours. Les éléments concernant les actes de délinquances et les mesures émanent des dossiers éducatifs fournis par les éducateurs référents. Certaines hésitations quant à l'exactitude des informations ont pu être constatées.

3.3.L'entretien semi-directif à l'endroit des professionnels de la PJJ

L'entretien semi-directif, aussi appelé entretien qualitatif ou approfondi, est une méthode d'étude qualitative, son but est de récolter des informations qui apportent des explications ou des éléments de preuves à un travail de recherche (Lincoln, 1995). J'ai utilisé un guide d'entretien à réponses libres présenté ci-dessous. Les questions étaient ciblées sur l'approche et les outils de l'accompagnement éducatif. Ce type d'entretien permet d'étudier un phénomène dans son ensemble ou sur un fait spécifique. L'avantage de cette méthode est que l'entretien est structuré grâce à des questions générales préparées à l'avance. Il permet d'approfondir un sujet précis. Les professionnels ont eu la liberté d'exprimer ce qu'ils pensaient être utile. Cette méthode me paraissait pertinente pour récolter de l'information auprès de ces professionnels de la PJJ. En effet, elle permet de collecter des données informatives à travers des interrogations générales et ouvertes. Elle permet donc à la personne interrogée de répondre librement et d'exprimer un point de vue précis sur une question donnée et donne la possibilité au chercheur de relancer la personne pour approfondir. L'entretien est structuré avec des questions préparées à l'avance. Je me suis adaptée aux disponibilités et dispositions des professionnels et par souci de facilité et d'organisation pour les éducateurs, nous avons opté pour des entretiens écrits. Un entretien a été mené par téléphone et a été enregistré avec l'accord du professionnel. Cet entretien a fait ensuite l'objet d'une retranscription. Dans les deux cas, l'anonymat a été préservé. Un seul éducateur n'a pu se rendre disponible pour échanger sur ce sujet.

J'ai donc rencontré six professionnels : trois éducateurs et trois éducatrices. Un éducateur et une éducatrice ont proposé chacun deux jeunes. Le profil des professionnels est présenté dans le

tableau ci-dessous. Leurs discours apportent une cohérence, une concordance, une complémentarité ou au contraire on constate des écarts entre le récit de l'individu et le discours du professionnel. Il ne s'agit pas de les confronter pour obtenir une vérité, mais l'utilisation de différents supports et le croisement des informations retenues permet de montrer comment et dans quelles conditions l'accompagnement éducatif a pu être un vecteur ou non dans les sorties de délinquances.

Un ensemble de questions ouvertes a été transmis aux professionnels. Celles-ci ont été structurées en deux thèmes. La première partie s'intéressait à leurs formations initiales. Ces éléments permettaient de récolter des renseignements quant à la formation dispensée au sein de la PJJ et de recueillir leur point de vue sur le vécu de celle-ci. La seconde partie s'intéressait à l'accompagnement proposé et ses effets sur les individus accompagnés. Leurs réponses avaient vocation à identifier ce qui a contribué aux facteurs de Résilience et à la mise en place concrète de la Désistance. Les questions qui se trouvent en annexes sont les suivantes :

- « Quelle est ta formation initiale » ?

- « Depuis quand exerces-tu le métier d'éducateur PJJ » ?

- « Quelle formation as-tu suivie » ?

- « Dans la situation de ..., quelles sont les actions mises en place » ?

- « Quel accompagnement proposé » ?

- « Comment s'est construite la relation ? De quoi a-t-on besoin pour construire une relation avec un jeune » ?

-► « Quels sont les obstacles ou les difficultés éventuelles dans l'accompagnement » ?

► - « Quels sont les outils à disposition des éducateurs »

Tableau 2 : Présentation des profils des éducateurs

NB : concernant l'éducateur « S » nous n'avons pas pu nous entretenir avec lui pour cause d'arrêt longue maladie

| Personnes interrogées/ Variables | L | F | R | Lu | A | Jo | S |
|---|-----------|------------|------------|------------|------------|-----------|-----------|
| Genre | Masculin | Féminin | Féminin | Féminin | Féminin | Masculin | Masculin |
| Profession | Éducateur | Éducatrice | Éducatrice | Éducatrice | Éducatrice | Éducateur | Éducateur |
| Jeunes proposés | N et M | R | J | I | Ni et A | Y | Q |
| Moyenne d'âge | 45-50 ans | 30-35 ans | 30-35 ans | 35-40 ans | 40-45 ans | 45-50 ans | 45-50 ans |
| Durée d'exercice à la PJJ | 15 ans | 5 ans | 7 ans | 6 ans | 14 ans | 22 ans | □ |

Conclusion de chapitre

Dans ce chapitre, la description des neuf jeunes hommes rencontrés a permis de mettre en exergue leurs profils, le type de délinquances commis et d'identifier les dates d'entrée et de sortie de leurs délinquances. On s'aperçoit dans le tableau proposé qu'il existe des similitudes dans certains actes de délinquances. Ils ont bénéficié d'un accompagnement plus ou moins long entre deux et cinq ans. L'entrée dans la déviance et la délinquance se situe entre douze et treize ans et décline lorsqu'ils sont majeurs. Ces éléments feront l'objet d'une analyse poussée dans le prochain chapitre.

Chaque individu a contribué à la mise en forme de son récit par des rencontres en plusieurs temps. En s'appuyant sur l'éclairage théorique de l'interactionnisme symbolique, les témoignages des professionnels par le biais des entretiens semi-directifs soit écrits, soit oraux apportent une richesse et une complémentarité au récit porté par les jeunes. Dans ce contexte, six professionnels ont été approchés. Ce croisement d'information va nous permettre de mieux appréhender les parcours des jeunes interrogés et la place de l'accompagnement éducatif dans leurs sorties de délinquances.

Chapitre 4 : méthode d'analyse des entretiens pour aborder le phénomène de la Désistance

A la lumière des travaux de recherche développés Demazière et Dubar, ce chapitre propose de décrire la méthode utilisée pour analyser les entretiens biographiques recueillis. Il s'agit de comprendre que le sens d'un récit se situe au niveau du discours et réside dans sa mise en mots. L'entretien est alors scindé en trois catégories, puis une chaîne de codage, et une catégorisation est mise en œuvre selon des critères thématiques.

La méthode de l'analyse structurale en deux temps et l'analyse chronologique permettent de décrire les étapes du parcours de Désistance des neuf jeunes rencontrés, puis d'identifier les événements, les personnages intervenus et les raisons données pour justifier chacun des événements marquants.

4.1. L'analyse structurale

« [...] *Comment utiliser des entretiens de recherche en sociologie dès lors qu'ils ne constituent pas des questionnaires déguisés mais de « vrais » dialogues centrés sur la personne rencontrée ? Comment produire, analyser et présenter ces entretiens ? Quels sont les problèmes à résoudre par le sociologue pour que les résultats de son travail soient convaincants et respectent la parole de ses interlocuteurs ? En quoi peut-on parler d'une analyse sociologique à propos d'entretiens de recherche souvent qualifiés de « non-directifs » ?* » (Dubar & Demazière, 1997, p.5). Ce propos introductif a inspiré l'orientation de la méthode d'analyse adoptée pour mes entretiens.

La réflexion et la maturation quant à la méthode que je devais choisir ont précédé l'analyse menée. Je me suis appropriée les questions posées par Dubar et Demazière et leur lecture a résonné en moi comme un écho. Il me semblait donc intéressant de les adopter et de les adapter aux besoins de ma recherche. Le récit de vie est un matériau riche et approfondi qui doit être traité avec beaucoup de précautions et de respect pour les personnes qui l'ont produit. Cette méthodologie sémantique se base sur la rigueur, elle est une base solide pour l'analyse des entretiens de recherche à orientation biographique.

Elle accorde une grande importance à la parole des personnes qui expriment des expériences, des événements, des émotions, des points de vue sur leur monde, dans un récit orienté par le principe de confiance (Becker, 1985 ; Mead. G-H, 1963 ; Goffman, 1974).

Le choix de cette analyse se fait donc en rapport avec la dynamique interactionniste dans laquelle je m'inscris eu égard de la subjectivité des dialogues des individus et de l'importance accordée à leurs dires sans chercher à les contester ou les déjouer.

Chaque récit a été transcrit de façon intégrale comme le proposent Dubar et Demazière afin de comprendre le sens de ce que les individus expriment dans leurs discours.

Puis chaque récit fait l'objet d'un découpage répertorié dans des tableaux (cf. annexes) qui présentent la structuration du récit. Pour rappel, quatre thèmes principaux ont guidé la rencontre (enfance, école, délinquance, sortie de délinquance). La chronologie devait répondre à cet ordre qui traversait finalement toute la vie de la personne. Or, il est difficile pour les personnes rencontrées, mais également au chercheur de s'en tenir exactement à cet ordre. Comme évoqué, des allers-retours dans le temps ont été constatés, des liens ont parfois été effectués entre le passé et le présent, des souvenirs anciens revenaient en mémoire. Il n'était pas question d'ajouter des contraintes à la production du récit, cela aurait pu contrarier la teneur de la rencontre. Cette liberté dans le dialogue et dans le récit était importante. L'individu était libre de dire ce qu'il souhaitait dans l'ordre qu'il le voulait même si la consigne du départ qui était d'aborder chaque thème de la petite enfance à aujourd'hui leur a été transmise avant de débiter les rencontres.

A la lumière de l'analyse de Dubar et Demazière (1997), j'ai donc effectué un descriptif selon trois types d'éléments pour décrire les processus de sorties de délinquances.

4.1.1. Description de la méthode structurale

J'ai procédé à une analyse structurale qui comporte trois grandes catégories : les faits, les actants et les commentaires. Chaque séquence (Dubar et Demazière, 1997) est numérotée et précédée par l'initiale de la catégorie à laquelle elle appartient (F1, F2, F3. A1, A2, A3. C1, C2, C3...). Toutes les réponses des individus ont été découpé et séquencé dans chacune des trois catégories auxquelles elles correspondaient. Ce codage recouvre donc l'intégralité de la retranscription.

Les faits du parcours sont représentés par la lettre F (*F*). Ces « Faits » sont associés à des actions vécues, aux informations relatives sur les dates, les situations ou les événements marquant l'évolution du parcours de la personne. Ils tracent ainsi le parcours chronologique de leurs trajectoires. Par exemple :

- « *A deux ans ils ont fait une connerie (...)* » (F4)
- « *(...) Ils étaient en détention (...)* » (F5) (récit de « M »).

- « *j'fais mes cinq prières par jour* » (F67) (récit de « N »).

Ensuite, les actants sont représentés par la lettre « A » (A). Ils mettent en scène les personnages dans le récit et les relations qu'ils entretiennent avec le locuteur. Les copains, la famille, les institutions, mais aussi eux-mêmes lorsqu'ils utilisent les pronoms « *je* » ou « *moi* ». Les actants participent à rendre vivant le récit en identifiant quels personnages sont intervenus et à quel moment dans la trajectoire de l'individu.

Ainsi, les actants ayant joué une fonction dans le processus de Résilience et dans le phénomène de Désistance sont repérés. Par exemple :

- « *Je travaille avec mon père* » (A1) (Récit de « Ni »).
- « *J'étais le seul garçon donc euh (...), j'ai fait du foot* » (A1) (Récit de « A »).

Enfin, les commentaires sont représentés par la lettre « C » (C). Ils correspondent à la subjectivité des personnes et évoquent les émotions, les jugements et les appréciations. Ces arguments donnent au récit son sens subjectif (Demazière et Dubar, 1997). Par exemple :

- « *On était très complices* » (C45) (Récit de « N »).
- « *Quand j'étais petit j'aimais pas l'école* » (C31) (récit de « I »).

Les commentaires sont directement codés dans l'analyse des récits pour les distinguer des faits.

Il est important de signaler qu'une séquence peut être catégorisée dans deux voire trois catégories en même temps. Il a été constaté dans les récits recueillis que certains faits, commentaires et actants pouvaient apparaître dans une même réponse (séquence). Dans ce cas, ces fragments de réponses ont été découpés et insérés dans la catégorie correspondante, comme c'est le cas pour les exemples suivants.

Dans le récit de « J », un exemple l'illustre :

Un fait qui est associé à l'actant A1= lui-même en lien avec le thème de la scolarité :

- (F51) « *Je commençais à avoir des soucis de comportement, déjà rien que pour vous dire j'ai été placé en 4^{ème} au foyer, au final j'ai même pas duré deux trois semaines, parce que, fin c'est un peu con mais genre on était en train de rigoler entre nous, une fille elle s'est retournée, je lui ai fait ça (mime un geste) et elle a vu mon zizi et s'est mise à pleurer (rires) ».*

Puis, une appréciation relative à la séquence en lien avec la scolarité : (C39) « *A partir du foyer à Ar, j'ai toujours pris l'école à la légère (...) avant c'était un plaisir d'aller à l'école, vraiment je me levais c'était de la folie quand j'allais à l'école (...) bah là c'est du recul aussi sur le coup du coup, je prenais plus le rapport à l'école au sérieux quoi* ».

Dans le récit de « Q », un exemple en lien avec le thème de l'enfance l'illustre :

- (C6) « *Je ne sais pas ma mère en a eu marre de moi je sais pas* » (A2.1 = la mère ; A1= lui-même).

4.2. L'analyse en deux temps

L'analyse séquentielle structurale selon les trois catégories : les faits, les actants et les commentaires permet d'obtenir dans un second temps, des regroupements thématiques qui sont utilisés pour repérer :

- Le processus de Résilience par les facteurs de risque et de protection (les figures d'attachement et les tuteurs de Résilience). C'est essentiellement la catégorie « commentaire » qui permet de comprendre quels sont les faits et surtout les acteurs qui ont été construits par l'individu comme facteurs de risque ou de protection. Les commentaires permettent de saisir le vécu de l'expérience de la personne et de sa subjectivité. Le processus de Résilience renvoie à un changement qui viendrait de l'intérieur, grâce au soutien des figures d'attachement puis des tuteurs de Résilience qui auront permis à l'individu de (re) trouver des ressources personnelles et psychologiques et qui sauront parvenus à les transformer positivement. Ce processus de Résilience est observé selon deux axes : les facteurs de risque par l'identification d'un traumatisme, puis les facteurs de protection qui auront permis à l'individu de s'en sortir.

- Le processus de Désistance va apparaître essentiellement à travers l'évolution chronologique du récit et des événements qui le structurent.

L'analyse du phénomène de la Désistance permet de rendre compte chronologiquement des mécanismes mis en œuvre par les individus pour s'en sortir. La Désistance s'observe par l'identification des différentes résolutions mises en œuvre par l'individu pour arrêter tout comportement délictuel. Il s'agit donc d'un changement et d'une transformation qui prend forme : le travail, la relation amoureuse, la construction d'une famille. En ce sens, je me base sur les trois étapes évoquées par Mohammed (2012) pour identifier les éléments environnementaux et personnels qui permettent ces sorties : la *conscientisation*, la

mobilisation et la *pérennisation*. Elles donnent à comprendre à travers le récit de vie, les caractéristiques qui jouent en faveur d'une Désistance. Ces phases, bien qu'elles se succèdent, ne sont pas linéaires. Elles ne recouvrent pas les mêmes particularités et caractéristiques chez toutes les personnes. Pour exemple, le « *Sens of Agency* » peut être identifié chez l'individu « A » dans la seconde étape de *mobilisation* et en troisième étape de *pérennisation* chez l'individu « B ». Je propose de compléter le schéma de Mohammed et d'intégrer une nouvelle catégorisation en trois temps : *le désistant, le désisteur, et le désisté* qui donnera un éclairage plus complet sur ce que peut être une sortie. Comme indiqué dans la partie théorique, durant mes lectures, j'ai souvent été confrontée à ces notions (désisteur, désisté, désistant) utilisées de manière indistincte. C'est dans ce contexte qu'il m'est apparu qu'une différenciation pouvait être proposée afin de classer les individus selon leur niveau de Désistance. Il n'est pas question de leur coller une étiquette, mais cette clarification permet d'identifier chronologiquement les étapes franchies en fonction des événements liés à la Désistance. La singularité des récits montre que chaque individu est unique et présente une Résilience et une Désistance qui lui est propre, même si des caractéristiques communes sont constatées entre les récits.

Conclusion de chapitre

Ce chapitre avait pour objectif de décrire le modèle d'analyse. Ce modèle s'organise autour de la méthodologie de l'analyse structurale empruntée à Dubar et Demazière. Cette méthode a été choisie car elle présente des particularités intéressantes en terme de précision et de rigueur puisqu'elle respecte la nature du matériau et les discours des individus rencontrés. Les auteurs soulignent que le sens d'un récit demeure dans le discours. Les récits ont été intégralement retranscrits. Ils ont fait l'objet de codages en trois catégories : les faits, les actants et les commentaires. Ces catégories permettent une analyse fine de chacun des neuf récits. Une analyse thématique de ces discours obtenus à partir de cette première catégorisation permet de distinguer plus précisément les facteurs qui interviennent dans le processus de Résilience et les articulations avec les étapes du phénomène de Désistance. Cette méthodologie d'analyse à la fois structurale, chronologique et sémantique nous permettra d'interpréter les entretiens de recherche à orientation biographique et de distinguer à la fois ce qui est transversal à ces entretiens et ce qui est marqué par la spécificité de chaque individu.

Modèle d'analyse

Approche biographique
dans une approche
interactionniste

Récits

Analyse en deux temps

Analyse structurale des
récits

Faits

Actants

Commentaires

Analyse chronologique

Conscientisation
: désistant

Mobilisation :
desisteur

Pérennisation :
désisté

Sens of Agency

Desistance
assistée

La relation
amoureuse

La famille

Le travail

Les études

La religion

Processus de
Résilience

Accompagnement
éducatif
des
professionnelss
PJJ

Phénomène
de
Désistance

Facteur
s de
risque

Facteur
s de
protection

Familial

Individuel

Extra-
familial

Partie 3 : Analyse des données et résultats

Les récits étudiés selon l'approche interactionniste font l'objet d'une présentation. La méthode structurale de Dubar et Demazière (1997) et la méthode chronologique en trois étapes de Mohammed (2012) ont permis une analyse précise des éléments et des événements relatifs à chacune des trajectoires. Ainsi, l'utilisation de ces méthodes d'analyse permet d'observer dans les parcours individuels, ce qui a conduit les jeunes à passer d'une identité de délinquant à une identité de non-délinquant.

L'analyse des récits de « N », « A », « R », « I », « M », « Q », « J », « NI » et « Y » est structurée en neuf chapitres de la manière suivante :

Une première partie est consacrée au processus de Résilience par les catégories suivantes :

- L'identification des facteurs de risque dans les trajectoires individuelles.
- L'expérience de la délinquance : il s'agit de repérer le vécu de cette expérience, les émotions qu'elle génère et la façon dont le jeune la perçoit aujourd'hui, avec le recul.
- Les facteurs de protection de la Résilience sont identifiés selon les trois composantes : familiale, extra-familiale et individuelle.

Une seconde partie est consacrée au phénomène de la Désistance, son déroulement et l'évolution du jeune tout au long des trois étapes :

- La conscientisation : le désistant.
- La mobilisation : le désisteur.
- La pérennisation : le désisté.

Chapitre 1. Le récit de « N » : La liberté

L'exercice narratif a été structuré en trois fois. « N » est âgé de 22 ans lorsque l'on se rencontre. La durée totale du récit est 276 minutes et 53 secondes soit 4 heures et 50 minutes d'entretien. Un climat de confiance s'est très vite installé entre nous, ce qui a permis à « N » de raconter son récit avec beaucoup de détails. « N » est l'une des personnes qui s'est le plus exprimée. Il montre une grande aisance à l'oral et utilise un très bon vocabulaire.

Pour rappel, la trajectoire délinquante de « N » est marquée notamment par des violences. L'accompagnement éducatif mené par la PJJ a duré entre quatre et cinq ans. Dans ce cadre, « N » a bénéficié de plusieurs mesures (une mise sous protection judiciaire, un contrôle judiciaire puis un sursis avec mise à l'épreuve). Puis d'un placement en UEHC et en CEF.

Dans un premier temps, les facteurs de risque liés à la Résilience sont présentés. La violence intrafamiliale identifiée comme un événement traumatique organise cette partie. Les informations relevées à ce sujet permettent d'aborder ensuite l'expérience de la délinquance de « N ». Puis d'identifier les différents actants qui ont joué un rôle dans celle-ci (les pairs et l'école). Une période de déviance vers l'âge de « douze-treize ans » selon lui, précède l'entrée dans la délinquance qui débute à l'âge de quatorze ans. Enfin, les facteurs de protection sont présentés. Les figures d'attachement relatives à l'environnement familial et les tuteurs de Résilience relatifs aux professionnels de la Protection Judiciaire de la Jeunesse montrent le cheminement réflexif de « N ».

Ensuite, la seconde partie de l'analyse est structurée par les trois étapes liées à la Désistance qui se succèdent. La conscientisation est marquée par la croyance religieuse. Ensuite, la mobilisation est marquée par le *Sens of Agency*. Enfin, la pérennisation est marquée par la Désistance assistée et l'accès à l'emploi. Ces étapes montrent l'évolution de « N » et les actions concrètes qu'il a mises en œuvre pour sortir de la délinquance.

La troisième partie de l'analyse est consacrée au récit du professionnel de la PJJ concernant l'accompagnement éducatif mis en place et ses effets.

Enfin, une conclusion clôture la trajectoire de « N ».

Les faits sont répertoriés de F1 à F97 et les commentaires de C1 à C83.

Les actants et les sous-actants suivants sont repérés dans son récit :

| Codage | A1 | A2 (famille) A2.1 | A2.2 | A2.3 | A2.4 | A2.5 | A3 (institution) A3.1 | A3.2 | A3.3 | A3.4 | A4 | A5 | A6 | A6.1 | A7 | A8 |
|---------|----------|-------------------------|------|------------|-------|-------|-----------------------------|--------------------|------|------|-------|-------|-----------------------------------|----------|---------|----------------------------------|
| Actants | Lui-même | père | mère | Grand-mère | Frère | Oncle | Educatrice AEMO | Psychologue CEF | CEF | EPE | Ecole | pairs | Ami (lien avec la religion) | religion | travail | Educateur de milieu ouvert |

1.1 Le Processus de Résilience chez « N »

La violence conjugale et le divorce des parents sont repérés dans les facteurs de risque. Ces éléments vont permettre d'introduire en seconde partie, la délinquance de « N ». Enfin, les facteurs de protection vont être identifiés dans la troisième partie de l'analyse. Le facteur familial et les figures d'attachement puis le facteur extra-familial et les tuteurs de Résilience en lien avec l'accompagnement éducatif sont identifiés dans le récit de « N ». Ces éléments ont participé à sa transformation. Enfin, le facteur individuel et les ressources psychologiques qui lui sont propres vont être présentées. Ces événements qui structurent son récit sont indispensables à l'identification du processus de Résilience.

1.1.1 Les facteurs de risque liés à la Résilience

- *Pour commencer quelques données biographiques*

« N » commence son récit en donnant quelques éléments biographiques : *« je suis né en 1997 »*. Il indique être d'origine algérienne *« de mes deux parents »*. Ensuite, il évoque ses sœurs et son frère en donnant des indications sur eux : *« la plus vieille de mes sœurs (...) elle travaillait dans tout ce qui était administratif, secrétariat etc. Elle travaillait pour une boîte dans le bâtiment, euh... donc ma deuxième sœur est diététicienne, elle a son cabinet et mon frère il est justement parti en Su (pays) pour chercher une opportunité parce que là-bas financièrement c'est beaucoup plus avantageux (...) et moi actuellement, je travaille aussi je suis consultant en immobilier pour une boîte de société de publicité » (...). Ma mère travaille, elle fait un peu de ménage (...) et mon père était coiffeur, donc actuellement il l'est plus vraiment, des petites coupes par-ci par-là »*.

Dans ce fragment identifié comme des « faits », l'actant famille est relevé (A2). Son récit débute avec un descriptif assez détaillé des membres de sa famille ce qui permet d'avoir des éléments sur sa personnalité. Puis, sur la constellation familiale de « N ». Très rapidement, le récit de « N » se construit autour de la violence vécue.

1.1.1.1. Le facteur familial : violence du père (A2.1), divorce des parents et traumatisme

Depuis sa petite enfance, « N » a connu la violence de l'actant A2.1. Il exprime que : *« franchement j'ai... même, si j'étais jeune franchement, je me souviens de quasi-quasi tout parce qu'on était forcément impliqués que ce soit moi, mes frères et sœurs, euh..., et ouais, moi je sais que j'ai une bonne mémoire visuelle mais aussi auditive, donc euh... vraiment, je*

me souviens de tout contrairement à ma sœur par exemple qui est plus vieille que moi mais qui a moins de souvenirs finalement » (C1). Le fragment « *se souvient de quasi tout* », montre que cette expérience a été extrêmement éprouvante comme dans un traumatisme. En effet, le traumatisme est lié à un événement de la vie de l'individu. Il est caractéristique de plusieurs éléments tels que l'intensité de l'événement et le bouleversement de ce qu'il provoque durablement dans l'organisation psychique de l'individu (Laplanche & Pontalis, 2007). Cyrulnik dans son ouvrage *les nourritures affectives* (2012) explique que la résurgence des drames revient en mémoire plutôt que les moments heureux.

« N » fait le commentaire suivant quant à cet élément de violence : « *bien sûr, euh. Alors, ça été très compliqué, euh...* » (C2).

« N » justifie cette violence par l'éducation et la culture qui sont propre à son père en évoquant que : « *forcément mon père il vient d'Algérie (...) donc effectivement il a forcément retranscrit (...), bah disons que mon père dans sa jeunesse il a appris comment régler un problème et c'était par la violence, la mentalité est un peu particulière. Il a eu une enfance lui aussi qui n'a pas été facile, par le biais de l'éducation qu'il a pu avoir avec ses parents, bon sa mère était très douce, son père était un peu plus dur* » (C2).

Le terme « *forcément* » utilisé deux fois dans cette phrase renvoie au caractère inéluctable, parce qu'il a lui-même hérité de cette violence. Ne peut-il pas s'en défaire ?

« *Du coup forcément il battait ma mère et nous également* ».

On peut facilement joindre ces éléments avec la notion de mimétisme voire de déterminisme, car selon la pensée de Bourdieu (1993), nos actions seraient en grande partie influencées par l'héritage que nous transmet notre entourage. Par la suite, il sera question de ce patrimoine qui a été transmis à « N ».

L'actant A2.1 ayant connu ce mode de fonctionnement durant sa jeunesse ne connaît alors que cette manière pour gérer une situation. Le discours de « N » qui consiste à dire que son père : « *n'a pas eu une enfance facile* » et que : « *la mentalité en Algérie est un peu particulière* » se réfère à des émotions négatives.

« *Quand il avait un moment d'énervement, il ne savait pas le régler autrement que par la violence tout simplement* ».

En ce sens, « N » fait un lien entre la culture et l'éducation donnée par le père de l'actant A2.1. Selon lui, ce serait la raison pour laquelle il aurait été violent. De la famille, Bourdieu dit qu'elle est « *l'un des lieux par excellence de l'accumulation du capital sous ses différentes*

espèces et de sa transmission entre les générations » (Bourdieu, 1993, p.35). Cette valeur acquise a été transmise à son tour, rappelant le principe de reproduction sociale de Bourdieu. « *Finally on a eu cette éducation nous aussi, à chaque fois qui avait un problème, qu'on était frustrés etc. on le réglait par la violence et on a fini par retranscrire nous aussi* » (C8). « N » n'éprouve aucune rancœur dans le commentaire qu'il en donne : « *d'ailleurs, c'est pour ça que je lui en ai jamais voulu* » (C8).

Le sentiment de culpabilité n'est pas caractérisé chez « N ». La famille apparaît donc comme une instance de reproduction sociale essentielle selon laquelle certains ne parviennent pas à y échapper ou s'en extraire comme c'est le cas du père de « N ».

Aussi, la famille apparaît selon les auteurs de la Résilience tels que Cyrulnik et Bowlby comme le lieu privilégié de la sécurisation affective et de l'attachement. C'est avec les figures d'attachement (père, mère ou adultes appropriés) que se construit le lien affectif. Si celui-ci est défaillant, alors il peut conduire à des turbulences comportementales et émotives. Il est intéressant de transposer cette position dans le récit de « N » puisque la violence est un comportement lié à une émotion que l'actant A1 ne parvient pas à gérer durant son adolescence.

1.1.1.2. Du trouble de l'attachement par l'actant A2.1 (père)

Dans ce contexte-ci, la violence connue et subie permet difficilement de créer des liens affectifs sécurisants et solides. La violence de « N » qui l'amène finalement à la délinquance en est une parfaite illustration. Ce besoin d'attachement constitue une condition essentielle au développement de l'enfant et à la constitution de sa sociabilité.

Dans le fait mentionné ci-dessous, « N » décrit de façon détaillée cette violence en expliquant notamment que tous les membres de la famille ont été confrontés à la violence du père.

« *Mon père, premier enfant c'est une fille, pareil, il n'a pas été d'accord* ». La soeur a été confrontée aux insultes de son père : « *elle était un peu ronde à l'époque, donc voilà des insultes, c'est les deux premiers qui ont mangés le plus de coups euh... (...) avec ma grande sœur relation très très conflictuelle, donc sans cesse du dénigrement* ».

Ensuite, on remarque dans son discours que le lien d'attachement entre le père (A2.1) et le frère (A2.5) n'a pas été construit de la même façon. Dans ce fragment, ce qui est intéressant d'observer est que l'actant A2.5 semble avoir davantage souffert de cette situation que « N ». Si l'on se réfère une nouvelle fois au processus de la Résilience, celui-ci répond à certaines dispositions propres à chacun. Les individus ne sont pas tous égaux face à la Résilience

(Cyrulnik, 2008 ; Anaut, 2005 ; Vanistendael, 2015). Cela dépend en effet, des facteurs de risque et de protection.

« N » serait-il *mieux* disposé à affronter les épreuves ? Cela renvoie à la notion de vulnérabilité et la théorie des 3 poupées de Anthony (1987). Selon lui, si on laisse tomber une poupée (une en verre, une en plastique et une en acier) ou si elles reçoivent un coup de marteau, l'effet du choc sera différent en fonction de la constitution de l'individu et de sa vulnérabilité. Puis elle se brisera plus ou moins facilement en fonction de différents paramètres (matériau, force du jet etc...). L'hypothèse posée est que la violence est un mode de communication entre le père (A2.1) et ses enfants (A2). Cependant, une distinction forte est à observer entre la relation qu'il entretient avec son frère : « *relation très fusionnelle* » est relative à un sentiment positif. Alors que pour la sœur : « *très conflictuelle* » est relative à une émotion négative. Selon « N », la différence entre les deux types de sentiments se situe uniquement au niveau du genre. En effet, il ajoute une appréciation : « *sa représentation des femmes, elle était un peu réductrice, franchement, comme à l'ancienne finalement, la femme elle est à la maison, elle fait à manger etc., chacun son rôle finalement* » (C4).

Lorsque je questionne « N » sur la manière de réagir face à ces coups, il répond qu'il était difficile voire impossible de s'opposer au père, car la peur régnait. Les réponses apportées par le père n'étaient empreintes que de violences : « *on a déjà montré notre désaccord, mais euh... on avait déjà conscience qu'on faisait pas forcément le poids, même tenter de se rebeller, donc non on se pliait forcément (...)* ». Comme le dit « N » les violences étaient associées à des objets : « *mon père quand il frappait ce n'est pas des simples coups ça pouvait être avec des objets, comme la ceinture, et avec le bouclier de la ceinture donc c'est des traces incessantes sur le corps, des bleues. Il a déjà jeté mon frère dans les escaliers, euh... donc c'était déjà euh...* ».

Dans le récit de « N », on comprend que le père ne se souciait pas des conséquences de ces violences. Elles sont intégrées dans son mode éducatif. A l'école par exemple : « *ma mère mettait des cols roulés pour cacher les bleus* ».

Ces éléments approfondis sont complétés par le commentaire suivant relatif à l'émotion de la « peur » : « *parce qu'on avait tous vraiment une vraie peur de notre père, on a toujours eu peur (...), ce n'était vraiment pas gérable euh....* (C7).

La peur et l'angoisse décrites sont des émotions liées aux facteurs de risque Chiland (1980). Ces éléments et cet événement de la violence qui durent plusieurs années constitue un environnement traumatogène voire un traumatisme.

1.1.1.3. La violence sur l'actant A2.2 (mère) comme événement traumatique

La mère de « N », à l'instar des enfants se faisait violenter : « *après ma mère, c'est euh.. parce que mon père, il l'a frappée toujours dans la salle de bain, dans une espèce de coin comme ça (me mime avec ses mains), avec la ceinture etc. Il l'a déjà frappé quand elle était enceinte euh.. de moi en l'occurrence, de ... mon frère et sœurs aussi d'ailleurs* ». Ce contexte de violence conjugale est identifié par Rutter (1993) comme un facteur de risque pour l'enfant. En effet, cette situation traumatisante est le quotidien de « N ».

« N », ses sœurs et son frère deviennent les spectateurs de cette maltraitance. Ces violences se déroulent en leur présence. S'ils ne les voient pas toujours, ils les entendent. « *Il l'a frappé toujours dans la salle de bain, dans un coin* » fait référence à une sorte d'habitude voire de rituel. Le qualificatif « *toujours* » montre que cette violence est installée comme une coutume. Ces moments sont vécus comme des angoisses pour « N ». Durant cette expérience de vie traumatique et empreinte de violence, « N » parvient à se souvenir et raconter un souvenir qu'il associe à un sentiment positif en lien avec son père (A2.1).

« *Et bah tu vois, j'ai des bons souvenirs, parce que tu vois mon père au bled c'est une crème avec nous c'était vraiment, quand il était là-bas c'était vraiment un agneau, j'ai quand même des bons souvenirs* » (C9).

Comme l'explique Cyrulnik (2012) dans *les nourritures affectives*, même si la mémoire se souvient principalement des drames, le cerveau lui est le gardien des « *souvenirs heureux* » (p.229). Ce qui explique cette réminiscence : « (...) *on avait pris le bateau avec mon père euh, pour aller en Algérie, c'était un truc bidon, mais ça m'avait marqué (...) fin voilà (...)* puisque « N » commente que : « *mon père c'est pas quelqu'un de très affectif* » (C3).

Le couple Glueck (1950) en comparant 500 adolescents sans problèmes et 500 adolescents délinquants insiste sur les relations affectives parents-enfants et montre que les pères indifférents ou rejetants avec leurs enfants sont beaucoup plus présents chez les jeunes délinquants. La délinquance est donc un symptôme, la conséquence directe d'une situation traumatique ou traumatogène vécue durant l'enfance. Ce qui peut expliquer la violence que « N » a exercée lui-même, l'ayant conduit à commettre des actes de délinquances. Sa bulle protectrice durant l'enfance a été atteinte. La violence est un comportement déviant (Lemert, 1961 & Becker, 1985) voire délinquant lorsque la loi entre en jeu. Dans cette situation, le père de « N » a été condamné pour la violence faite à la mère de « N » (A2.2) : « *il a été condamné à une peine de prison* ».

Le Larousse définit la violence comme « *un caractère de ce qui se manifeste, se produit ou produit ses effets avec une force intense, brutale et souvent destructrice* ». La violence renvoie donc à des comportements réprimés moralement et juridiquement. Le passage à l'acte devient alors un mode de communication qui remplace les mots.

Ensuite un autre facteur de risque apparaît visible dans le récit de « N ». Il s'agit de l'étape du divorce de ses parents qui constitue un événement important dans sa trajectoire. Dans cet événement deux moments sont identifiés. L'un est un facteur de risque, puisque le divorce est attaché à des notions comme « *compliqué, angoisse, peur* » ayant affecté « N » sur un plan psychologique.

Ensuite, passé cette étape génératrice d'émotions négatives, un autre moment, plus positif est identifié et associé au facteur de protection tels que « *content, soulagé, angoisse dissipée* ». Le départ du père met un terme à la violence. Chacun des moments fera l'objet d'une analyse plus approfondie.

1.1.1.3. L'impact du divorce des actants A2.1 (père) et A2.2 (mère)

D'abord « N » donne des éléments factuels sur la rencontre de ses parents, il plante le décor : « *c'est un mariage arrangé clairement, euh.. du coup, y'a la demi-sœur de mon père qui habite dans le même village que ma grand-mère* ». Les parents ne se connaissent donc pas avant le mariage. Les parents restent mariés durant : « *16 ans de mariage, et quand ils ont divorcé, j'avais il me semble quelque chose comme huit-neuf ans à un peu près* ».

Comme dit plus haut, le divorce est une nouvelle épreuve qualifiée de traumatisante, puisqu'il ne se déroule pas très bien. « N » dit être âgé de huit ou neuf ans au moment du divorce de ses parents. L'actant A2.1 refuse cette décision. « N » le raconte dans ce fragment de discours : « *mon père forcément n'a pas voulu divorcer euh...donc mon père a dû quitter le domicile, donc ça a duré peut-être euh... un mois* ». « N » ajoute un sentiment à ce fragment de discours en disant que cette période : « *c'était très compliqué* » (C11). Cette période d'un mois est vécue difficilement par « N » « *c'était très compliqué* » cité deux fois, montre la difficulté ressentie à ce moment-là. D'ailleurs le fragment (F21) très long et détaillé vient étayer son propos : « *le divorce a duré quand même 4 ans (...) mon père quitte le domicile du coup, par force avec la police (...)*. Ce segment de récit est comté avec émotion et empathie. Il utilise beaucoup le « euh » pour se rappeler à ces souvenirs douloureux. Il raconte cela avec une certaine volubilité.

« N » a un débit de parole assez rapide et d'autant plus lorsqu'il partage cette expérience, comme pour ne pas oublier un élément qui pourrait être important où lui échapper. La perspective interactionniste dans laquelle je m'inscris me permet d'être attentive à tout ce qui participe à rendre le récit vivant. L'expression du visage de « N » lorsqu'il raconte ce fragment montre également que cet événement a été vécu douloureusement (fronce les sourcils).

Après ces faits très précis, « N » raconte comment se sont déroulés les événements. Après le départ de son père effectué par la police, les émotions telles que l'angoisse et la peur sont toujours présentes : « *ma mère elle disait à tout moment il peut craquer et me tuer clairement (...). Dans cette longue phrase, on repère un commentaire à ce fait : « après ça a été l'angoisse chaque jour, chaque jour, c'était vraiment une angoisse perpétuelle un petit peu, donc même quand on sortait pour aller à l'école c'était euh... compliqué, ma mère elle est... fin, c'était vraiment compliqué (...) il avait la haine dans le regard » (C15). Le départ en force par la police et les nombreuses situations vécues durant cette période sont en effet un nouvel événement traumatique. « N » l'explique : « c'était des relations conflictuelles chaque jour (..), euh... du coup, il levait souvent la main mais il hésitait fort à la faire redescendre finalement ».*

Il évoque très régulièrement les qualificatifs « difficile », « angoisse » et « compliqué » dans les événements de violence et de divorce. Ces deux étapes importantes dans la trajectoire de « N » sont significatives d'une période traumatisante au sens de Cyrulnik.

Ensuite, « N » raconte comment son frère a vécu cet événement. Une opposition en terme d'émotion et de sentiment se remarque avec deux termes forts « *peiné* » pour son frère (A2.5) et « *content* » pour lui-même (A1). « *Mon frère ça l'a beaucoup peiné, je me rappelle parce qu'il pleurait, moi euh.. pas vraiment, ça m'a peiné de le voir partir quand même parce que ça reste mon père, mais ça m'a pas euh... j'étais quand même content je savais que ça allait être un grand changement, fallait déjà qu'on sorte de ça » (C16) ; « j'étais content » (C13).*

Au départ du père, une nouvelle période s'installe. On repère dans le récit de « N » deux manières d'évoquer ce départ qu'on peut identifier par deux qualificatifs « *liberté* » et « *difficile* ». En effet, cette façon binaire d'analyser la situation montre facilement que cette rupture dans le parcours de « N » constitue un élément important et va modifier sa trajectoire. Les rôles entre l'actant A2.1 et l'actant A2.2 semblaient bien définis, le changement a perturbé l'organisation familiale : « (...) *c'est mon père qui gérait tous les comptes etc. etc., » ; « elle sortait c'était pour nous chercher à l'école et rentrer, donc c'était mon père qui faisait*

les courses, qui faisait tout et ma mère restait à la maison, les seules fois où elle sortait c'était pour nous chercher à l'école et sachant que l'école se trouvait à deux minutes à pieds ».

Cette indépendance acquise et forcée conduit à repérer une nouvelle fois le qualificatif « compliqué » dans le récit : « *donc c'était un peu compliqué* » (C23). La gestion extérieure était attribuée au père. Lorsqu'il est parti, le fonctionnement familial a été modifié, laissant l'actant A2.2 (mère) prendre une place qui ne lui était pas attribuée.

Le départ du père conduit donc à une nouvelle émotion qui reste pour le moment inchangé « difficile et compliqué ». Le processus de Résilience n'est alors toujours pas enclenché à ce moment-là, puisque Cyrulnik (1998, 2002) explique que la Résilience s'installe lorsque l'individu se trouve dans un environnement sécurisé et lorsque le risque a disparu. Cette étape de divorce qualifiée de transitionnelle n'est pas encore stabilisée pour permettre à « N » d'intégrer de manière interne (conscience de soi, réflexion) et externe (environnement sécurisant) la Résilience.

L'actant A1 raconte que le départ de l'actant A2.1 a laissé place à une phase tout autant déstabilisante, perturbante et difficile : « *mon père est parti, faut savoir sans nous laisser du coup, euh... un sous en poche, donc ma mère avait rien du tout (...) ma mère n'avait rien du tout, donc fallait faire les démarches administratives pour bénéficier des aides en l'occurrence bah euh... c'était très long donc pendant euh... ça a pris pas mal de temps hein, plusieurs mois, donc pendant plusieurs mois euh... zéro revenu euh (...)* ».

Au départ du père, le frère (A2.4) qui est l'aîné : « *c'est vrai quand mon père est parti mon frère a vraiment voulu prendre une place importante à la maison (...) mon frère pouvait même donner des ordres à ma mère* ».

Le départ du père constitue finalement un affranchissement voire une émancipation. Le discours de « N » montre qu'en opposition à « angoisse », ce départ raconté par « N » a laissé place à une période paisible et calme. Une liberté commence à s'installer, elle sera développée plus précisément : « *y'avait plus cette angoisse de se dire, je me rappelle que ma sœur était au collège à ce moment-là, de se dire oh je finis à 16h30 si à 16h35 pile je ne suis pas à la maison euh... ça va partir euh... en sucette, donc euh... y'avait plus ces angoisses du quotidien finalement* (C14).

Le divorce des parents constitue une période qui apporte des changements et des modifications dans la trajectoire de « N » notamment dans ce qu'il nomme « *la liberté* » qui deviendra un dénominateur important dans la trajectoire déviante puis délinquante de « N », conséquence d'un autre facteur de risque.

1.1.2. L'expérience de la délinquance

Comme nous l'avons vu, l'adolescence est une période de transition entre l'enfance et l'âge adulte. C'est aussi une période où la personne évolue rapidement, plusieurs bouleversements et transformations surviennent sur celui-ci. C'est aussi comme le souligne Coslin (2002), une période qui entraîne souvent des transgressions. La famille est présentée par LeBlanc (2003) comme étant un élément pouvant favoriser l'entrée dans la délinquance. Premier lieu de socialisation, elle apporte les repères et les ressources nécessaires à la bonne évolution de l'enfant. LeBlanc montre que la gravité de la conduite délinquante est d'abord liée à une structuration familiale dissociée, où les relations conjugales sont conflictuelles et dont les caractéristiques parentales sont déviantes.

1.1.2.1. La période laxiste après le divorce comme précurseur aux transgressions

Cette phase est synonyme de séparation entre « N » et son père. Il raconte ne pas l'avoir rencontré pendant un certain temps et donne des éléments qui justifient cet éloignement : *« un peu plus d'un an, pas de nouvelles, pas de nouvelles du tout (...) aucune idée, aucune nouvelle (...) »*.

« N » justifie ce fait en donnant son point de vue : *« je pense que le ciel lui est tombé sur la tête à ce moment-là hein, on se croit dans la toute-puissance, on est un homme on a l'autorité on a un peu le pouvoir et la mainmise sur tout ce qui nous entoure, on pense que rien ne peut nous arriver et là c'était vraiment un coup de massue pour lui, donc euh... »* (C22).

Cette séparation et ce départ qui ne sont pas mal vécus par « N » l'amène à s'autoriser une certaine liberté qu'il ne s'est jamais permis quand son père était au domicile : *« donc là on est un peu plus dehors, on sort plus, on rentre de plus en plus tard, et ma mère en fait on a toujours été privé de tout ça, donc, ma mère au début elle était un peu trop laxiste et nous on en a profité »*.

« N » en évoquant que sa mère « est trop laxiste » propose une vision manichéenne des rôles de chacun des parents. Si la mère était trop laxiste, c'est parce que le père était trop dur. L'autorité exercée entre les parents étant différente et le mode d'exercice de cette autorité et de cette éducation par le père n'était attribuée qu'à la violence. Seul moyen qui fonctionne selon « N ». Cette légitimité n'est alors accordée uniquement au père : *« papa y'est pas là on va pouvoir rentrer à 21h, déjà à l'époque, euh... (...), ma mère elle n'a jamais été d'accord, par contre, elle n'a jamais été d'accord, mais euh..., mais mise à part nous faire savoir par les mots elle n'allait jamais lever la main sur nous forcément »*.

« N » commente ce fait par : « (...) et nous je pense que le seul moyen qu'on fasse pas c'était qu'on nous lève la main dessus, c'était.... il fallait qu'on ait un minimum de peur pour pas faire quelque chose, trop laxiste finalement, trop laxiste et on a toujours été privé de tout donc euh... c'était très compliqué finalement, donc euh... ma mère trop laxiste (C26 ; C27).

Ensuite, on voit réapparaître le père dans le discours de « N » à la suite du jugement devant le juge aux affaires familiales qui acte un système de garde : « là y'a un système de garde qui est mis en place, alors un système de garde, euh.. pas à proprement parler puisque euh... on le voit un dimanche sur deux, et la journée c'est-à-dire de 9 h à 18 h un truc comme ça, bon les horaires étaient jamais vraiment respectés, parce que ma mère s'en foutait, parce que ma mère, elle n'a jamais souhaité qu'on rompt le lien avec notre père, jamais, jamais, jamais, jamais ».

Puisque la violence du père (A2.2) concernait également les enfants, l'hypothèse que cette violence se poursuive en dehors du regard de la mère se pose. Ce à quoi il précise que : « mon père était euh... un autre homme (...) nan, plus de violences du tout, totalement différent euh... un autre homme, on demandait quelque chose il l'achetait, vraiment c'était euh... totalement différent mais pourquoi, parce qu'il avait dans l'idée de se remettre avec ma mère (...) et ma mère euh... a refusé, elle a refusé, et du coup mon père il a dit bah si c'est comme ça bah je ne viens plus voir les enfants ». A travers ce propos, « N » s'interroge sur les velléités profondes du père. Un sentiment d'abandon se laisse deviner.

Face à ce fait, « N » donne le commentaire suivant : *voilà, moi personnellement euh...à cette époque quand je voyais mon père c'était bien c'était des bonnes journées, mais euh...je veux dire après je n'ai pas forcément ressenti le manque (...)* » (C29).

Les professionnels éducatifs (A3.1) sont présents et veillent au bon déroulement des séances entre père et enfants, puisque celles-ci se déroulent dans un premier temps dans un lieu médiatisé et neutre : « donc y'a l'éducatrice qui s'occupe un petit peu euh.. voilà, et donc euh... y'a eu l'assistante sociale etc., tout un personnel autour de ça qui essaie de renouer un petit peu le contact, les premiers contacts se font du coup, euh... en présence de l'éducatrice de machin, donc ça été là où on a recommencé à revoir un petit peu notre père, en sachant que notre père a toujours nié être violent ». Ce dernier élément « notre père a toujours nié être violent » est intéressant à relever. En effet, ayant été lui-même éduqué avec l'idée selon laquelle la violence fait partie d'un fonctionnement éducatif à part entière, il ne peut être vu autrement que cela. Il semble alors difficile d'avouer que cette violence est néfaste puisqu'elle constitue une valeur familiale. La déconstruction de ce supposé aurait nécessité en amont une prise de conscience importante pour y apporter une attention particulière et y travailler.

1.1.2.2. Les premières transgressions au collège et la reproduction du modèle paternel

L'insécurisation affective, l'environnement familial défaillant et les pratiques parentales déviantes, comme c'est le cas ici pour « N » avec la violence et la maltraitance subie amènent à des comportements transgressifs et agressifs qui sont observés à l'adolescence.

Dans le récit de « N », la déviance est le préalable à l'entrée de la délinquance. Il évoque souvent la « liberté » qui serait à l'origine de cette déviance. Cette dernière étant tout comportement transgressif sans que la loi n'en soit un critère contrairement à la délinquance (Becker, 1985).

Cette « liberté » s'est alors construite comme un processus. Lors du divorce de ses parents, « N » évoque déjà une certaine liberté avec notamment des sorties plus tardives sans qu'il ne s'inquiète des conséquences. Cette liberté se pérennise à l'entrée du collège qui apparaît dans le récit de « N », comme une transition importante. Le collège symbolise le lieu privilégié pour mettre en œuvre cette liberté qui se caractérise par des tests et des essais : *« j'suis arrivé en sixième c'était vraiment un truc de ouf et du coup euh, voilà, la sixième c'est la cigarette, plus de liberté (...) »*.

Cette « liberté » évoquée par « N » dans son discours devient plus présente dans son récit. Le collège vient donc la rendre sacrée. Il s'autorise davantage à transgresser la loi jusqu'à ce que la délinquance avec les premiers faits constatés par la police apparaisse : *« je squattais dehors euh, t'essaies de faire un peu d'argent, tu commences à dealer un peu, des cambriolages (...) au collège tu peux parfois, quand ton prof n'est pas là finir une heure plus tôt euh donc ta mère croit que tu sors à 16h30 alors que tu finis à 15h30 et donc j'ai une heure pour faire ça et (...) après premier conflit avec la police euh, premier joint. Il ajoute que « t'es plus dans la légalité et après tu t'enfonces » (C34). Les faits de déviance apparaissent avec l'entrée au collège. Comme le dit « N », le collège laisse place à la liberté où il décroche progressivement avec un arrêt de la scolarité qu'il situe en classe de quatrième : *« ah ouais ça a démarré, quand déjà, j'étais en 5ème hein (...) j'crois que c'était pour un vol de téléphone, ça aussi (rires) j'volais beaucoup de téléphones, j'en volais beaucoup (...) j'faisais du business de cigarettes, j'vendais des clopes (...), ça a commencé alcool, qui dit soirée dit drogue aussi vite fait un peu de beuh un peu de shit »*.*

Ces précisions évoquées de façon chronologique montrent l'ascension et l'entrée de « N » dans le processus de délinquance. La déviance a laissé place à la délinquance. A celle-ci s'ajoute la violence enseignée au sein de sa cellule familiale par son père comme une valeur fondamentale, celle liée à la virilité, à l'autorité voire à la capacité de créer chez l'autre un

sentiment de peur et de soumission. Cette valeur a donné à « N » une confiance et une légitimité : *« du coup, c'était la violence moi, finalement, vraiment la violence, la violence, la violence donc ouais tout le temps la violence la violence à l'école, au collègue (...) »*. Il appuie son propos avec une appréciation. Il explique que : *« me frustrer ou quoi, c'est-à-dire que, à partir du moment où je ressentais une émotion que je voulais pas ressentir, il fallait que je montre à cette personne là qu'il ne fallait pas de réagir de...telle manière avec moi »* (C41).

On comprend également dans l'enchaînement de son récit, que l'incarcération de son frère à l'âge de treize ans a été un déclencheur qui s'additionne à cette déviance et à cette délinquance : *« mais finalement quand il est parti en prison, j'ai squatté avec ses potes forcément, ils étaient devenus les miens, et c'est là où j'ai commencé à connaître l'alcool le joint »*. La notion de liberté réapparaît dans les fragments de phrases suivants, puisque cette incarceration semble avoir perturbé « N ». Il raconte comment il s'est senti lors de sa détention : *« c'est quand mon frère est parti en prison, mon frère même s'il faisait des bêtises, j'étais toujours avec lui quand on sortait dehors, j'étais avec lui, j'squattais avec ses potes, donc même s'il faisait des bêtises, il m'interdisait d'en faire finalement »*. On peut émettre l'hypothèse que cette incarceration est vécue comme une nouvelle perte ou abandon.

D'abord le père, ensuite le frère symbolisent tous les deux une figure masculine. Cette nouvelle liberté (non choisie) a donné davantage d'autonomie et de pouvoir à « N ». Il s'allie avec les copains de son frère, comme pour retrouver une partie de lui-même ? En tous les cas, « les potes » qu'il évoque constituent un élément de socialisation importante. Ils partagent vraisemblablement les mêmes références. C'est alors l'escalade dans l'échelle de la délinquance.

1.1.2.3. Le rôle de l'actant A4 (l'école) dans le processus de délinquance

Les premiers actes de délinquance peuvent s'effectuer au sein ou aux abords de l'école. (Moignard & Ouafki, 2015).

Concernant la scolarité de « N », on distingue que celle-ci se scinde en deux périodes distinctes, il raconte « un avant et un après ». Le divorce de ses parents en est le marqueur. En effet « N » raconte que : *« l'école plutôt bon élève, après le primaire euh, en fait y'a vraiment eu l'avant/après et ça j'm'en rappelle encore euh, c'est là où j'ai vraiment pris des aises, y'avait une histoire avec une prof et avant, moi j'avais peur d'avoir un mot à l'école (...) j'me rappelle j'étais en CE2 ouais »*. Il ajoute l'appréciation suivante à ce fait : *« j'étais bon, j'avais toujours des bons bulletins »* (C38).

Le divorce est une modification, un bouleversement et il se ressent dans la scolarité de « N ». Son comportement à la suite de cette séparation change. Il exprime une facilité à se rebeller. Ce premier acte de contestation est le précurseur et le début d'un changement notamment langagier et ensuite comportemental face aux professeurs mais de façon plus générale face à l'adulte. Le départ du père avec l'angoisse et la peur associées lui permettait d'exprimer ses idées, avis et opinions sans être soucieux d'une sanction que seul son père, de toute manière pouvait imposer et symboliser ?

Une libération de sa parole commence alors dès le primaire selon son propos. Elle n'a cessé de croître jusqu'à l'arrêt de sa scolarité en classe de 4^{ème} : *« c'est la première fois d'ailleurs que j'ai répondu à un prof, c'est-à-dire il m'avait demandé de faire quelque chose et j'ai dit nan et après ça, j'ai eu la facilité à plus me rebeller et ça été l'ascension »*.

Malgré le comportement de rébellion et de contestation, il raconte « être un bon élève » : *« jamais, nan, jamais redoublé, euh... quoi que si ma 3^{ème}, en fait j'ai pas fini mon année, fin j'ai fait deux mois, d'ailleurs j'ai jamais fini cette année parce que mon brevet des collèges je l'ai passé en candidat libre finalement au CEF d'ailleurs, c'est là où j'ai un peu repris ma scolarité, euh... du coup voilà (...) j'ai eu le brevet des collèges, bah moi mon niveau s'arrête au collège clairement, j'ai quand même fait une seconde mais pareil ça a duré 3 mois, c'est là où j'ai fait ma peine de prison en CEF »*.

L'arrivée au collège accentue son comportement déviant et délinquant : *« au final euh.. l'ascension au niveau du comportement ça a vraiment commencé, donc c'était vraiment insolent, des bagarres aussi »*. Les préoccupations de « N » au moment où il est au collège ne sont pas tournées vers les apprentissages : *« l'école tu vois j'ai arrêté l'école en 4^{ème} hein, vraiment 5^{ème} j'ai vraiment décroché et 4^{ème} »*.

Il devient progressivement un décrocheur et en échec scolaire. Les premiers actes de déviance puis de délinquance se réalisent au sein ou aux abords de l'établissement scolaire. Dubet et Martuccelli (1996) expliquent que l'école est démunie face aux élèves faibles et proposer des alternatives pour permettre une socialisation en son sein semble difficile. C'est pourquoi, la « vie juvénile » (p.341), se construit aux abords de l'école, ou contre elle. C'est dans les milieux les plus vulnérables et fragiles qu'est constaté ce phénomène (Moignard & Ouafki, 2015).

Dans le récit de « N », l'école est d'abord repérée comme un élément positif, notamment lorsqu'il raconte une petite anecdote liée à son professeur d'allemand : *« j'avais une prof d'allemand, j'avais une bonne relation avec mais elle pareille, en même temps en allemand on était cinq (rires) personne ne faisait allemand on était un petit groupe ouais, et euh, elle si*

quand même elle me faisait tout le temps la morale ». Il complète son propos avec l'appréciation suivante relative au commentaire : *« j'sais qu'elle m'aimait bien, même moi j'l'aimais bien et tout »* (C40).

Le collège devient alors le lieu privilégié pour se livrer à des comportements transgressifs. La notion de liberté et la délinquance afférente à celle-ci conduit au placement de « N ».

1.1.2.4. L'influence de l'actant A5 (le groupe de pairs) dans les actes de transgression

« Les potes » peuvent être caractérisés par « la bande » au sens de Marwan Mohammed. Elle renvoie à la notion de groupe composé d'un leader (Mohammed & Mucchielli, 2007). Le leader est symbolisé par « N » : *« tu sais que si moi j'm'étais fait prendre par la justice dans tout ce que j'ai fait dans tout ce que j'ai fait d'illégal j'pense j'serais parti en prison (...), donc euh, voilà, même quand on faisait des coups avec mes potes moi je n'étais pas trop en action mais j'étais euh plus le cerveau un peu »* (C37).

Il associe cet événement à un sentiment positif, puisqu'il évoque : *« j'aimais bien, et moi aussi j'étais le mec qui repérait les plans, je squattais avec la bourgeoisie. Je sortais avec une fille, petite bourgeoise, elle sortait avec un bad boy rebeu, dont les parents étaient des fachos »*. Puis commente : *« c'était un truc de fou, elle était en pleine crise d'adolescence elle aussi tu vois (rires) »* (C35).

Les bandes se spécialisent (Mohammed & Mucchielli, 2007). Dans le récit de « N », cette spécialisation se concentre autour de la consommation de drogues et d'alcool. Le groupe de pairs se construit et se nourrit de liens forts car il poursuit les mêmes buts. Chacun y trouve la force nécessaire pour atteindre ses buts. Il commente : *« quand tu vois tes potes au quotidien, que tu les vois à l'école ou en dehors de l'école ça reste la même chose, après c'est vrai qu'à l'école, t'as quand même un comportement différent mais tu peux vite avoir le même comportement que t'as à l'extérieur, surtout quand y'a effet de groupe y'a des potes »*. Il ajoute à ce commentaire le sentiment que : *« c'était négatif franchement »* (C36).

Cette « bande » construite à partir du collège offre aux individus qui la constituent des supports relationnels dans lesquels ils se valorisent et partagent les mêmes codes sociaux. Il semble que dans le groupe de « potes » de N, tous présentent les mêmes caractéristiques comportementales. La bande revêt également un aspect fictif dans son récit avec une identification à des références telles que « Tony Montana », où tout serait possible sans aucune contrainte ni limite : *« (...) j'commençais déjà à m'intéresser aux films euh, genre au film Tony Montana, les trucs comme ça »*. Le commentaire suivant relatif à ce fait corrobore

cette vision allégorique de ce qu'engendre la bande : « ouais j'pense que tu veux suivre hein, tu veux suivre le mouv, t'idéalises un peu la vie de quartier, le banditisme, tu vois t'adules un peu les mecs qui font des trucs comme ça et tout et euh, et du coup, ouais en fait tu veux imposer dans le regard des gens de la peur en fait c'est ça, pas du respect, tu vois ça aussi j'l'ai compris plus tard la différence entre la peur et le respect tu vois(...) euh ouais, tu veux vraiment être quelqu'un, le bad boy, le truc vraiment cliché, bad boy qui fume qui euh le premier qui va hausser le ton, il va se battre avec euh, vraiment ça, donc ouais tester comme ça pour faire comme les autres et pour être un petit peu avant-gardiste tu vois » (C43).

La bande est le terreau de toutes les tentations et de tous les tests. Elle accentue aussi la valeur de rapport de pouvoir acquise dans la famille. Elle contribue à la reproduction de ce modèle.

La bande qui ne revêt pas toujours un caractère négatif représente dans le récit de « N », un facteur qui supplante sa position dans le processus de délinquance et donne une connotation négative aux « pairs ».

1.1.2.5. La délinquance de l'actant A2.4 (le frère)

On remarque que dans la famille de « N » que son frère (A2.4) a également été confronté à la délinquance. Il a été incarcéré : « (...) après il a été en prison, pendant un an et demi plein pot (...) y'avait des violences, euh, beaucoup de violences parce que mon frère est très violent (...) ouais c'est ça c'était le plus jeune de la prison, la juge voyait une montée de délinquance flagrante elle a pris cette décision ». Les différents actes de violences ont conduit à l'incarcération de l'actant A2.4. Cette valeur dont a il a aussi hérité a favorisé son entrée dans la délinquance.

La détention du frère marque un tournant important dans la trajectoire de « N ». Dans le fait suivant il évoque que « ça a cassé quelque chose ». Il grandit et se développe sans deux figures importantes qu'il perd. « J'ai grandi pendant ce temps-là », se réfère au fait que « N » a continué à se développer dans la déviance et la délinquance sans plus aucune limite. En effet, dans le système familial de « N », il apparaît que les limites et les règles soient gérées par les hommes. C'est un fonctionnement avec lequel il s'est développé. Dans sa conception, la mère ne pouvait jouer ce rôle. Il raconte ensuite, qu'une fois son frère sorti de prison, les relations entre les deux sont devenues « conflictuelles ». Son frère lui-même délinquant et « violent » comme l'était son père réfute l'idée selon laquelle son petit frère « N », ne peut devenir un délinquant à son tour en s'opposant à ses agissements. Pourtant « N », qui a connu dans son enfance deux figures de violences (A2.1 et A2.4), puis la délinquance de son frère suit le modèle de ceux-ci qui structure le fonctionnement de sa personnalité.

A l'âge de l'adolescence, période de tous les risques, « N » a-t-il le choix d'une autre trajectoire ?

« Donc j'allais le voir au parloir qu'avec ma mère, on y allait toutes les semaines, (...) il est ressorti quelques temps il est retombé, genre 6 mois donc ça été aller-retour, aller-retour, donc moi j'étais un petit peu livré à moi-même et j'ai grandi après (...) ».

Le frère semble adopter une attitude bienveillante. Les deux frères apparaissent proches dans le récit de « N ». Les commentaires suivants en témoignent : *« mais on gardait quand même une bonne relation c'est-à-dire même si on pouvait s'embrouiller vraiment fort, il pouvait me frapper euh deux jours après il s'excusait »* (C33) ; *« On était très complices »* (C45).

L'école est un autre lieu privilégié pour s'exercer à la déviance et à la délinquance. LeBlanc (2003) montre que les jeunes délinquants accumulent des retards scolaires et présentent des troubles du comportement.

1.1.2.6. Une adolescence marquée par les placements au sein de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ)

Le placement intervient tôt dans le parcours de « N ». Le fait suivant donne quelques indications sur son intégration en EPE⁴¹ : *« c'était un EPE je crois. Je devais avoir 14 ans ou plus. J'avais redoublé une 3^{ème}, euh... et j'ai refait une troisième lorsque j'étais en EPE, dans un autre collège. L'EPE était à D⁴² pour une durée de 4 mois. C'était prévu avec ma juge, mon éducateur, une date où on est allé me chercher chez moi, j'étais prévenu peut-être deux semaines à l'avance. Je savais que je devais partir. J'étais sous un régime particulier parce qu'à l'EPE, on est assez libres mais moi j'avais pris une peine de prison comme 6 mois dont 2 mois ferme, une connerie comme ça. En tout cas c'était 2 mois ferme sûr. Donc je suis parti avec mon éducateur faire mon placement, euh, faire mon numéro d'écrou à la prison de « Q⁴³ » et en fait j'ai eu un aménagement de peine (...) dans un EPE ».*

Le placement concerne des *« faits de violence, vols avec violence ... j'étais aussi beaucoup de bagarres, des choses comme ça ».*

A 14 ans, « N » raconte ne pas mesurer les conséquences de ses actes. Ce premier placement à l'âge de 14 ans dans une autre ville l'éloigne de sa famille. Il commente : *« même je ne pense pas forcément aux conséquences et même si j'y pense, je m'en fous »* (C47). Il raconte que :

⁴¹ Etablissement de Placement Educatif

⁴² Initiale de la ville

⁴³ Initiale de la prison pour mineurs

« franchement au début je ne l'ai pas très bien vécu mais je ne le montrais pas forcément » (C48). Ce fragment de discours montre que ce premier pallier (EPE) pour tenter d'enrayer la dynamique négative dans laquelle il est inscrit ne permet pas de le stopper dans son ascension. Le placement dure : « 6 mois et du coup 2 mois en tant que prisonnier. C'est-à-dire que par rapport à d'autres jeunes, eux, s'ils s'évadaient c'était une fugue tandis ce que pour moi ça aurait été une évasion ».

Le placement en EPE est dans son ensemble associé à une expérience négative : « franchement c'était une expérience inutile genre. Pour moi, il n'y avait pas de pédagogie, il n'y avait rien » (C49). Cette institution et l'accompagnement proposé ne trouve pas chez « N » d'intérêt quelconque. Il ressort de son discours un placement qui ne lui a pas servi ni apporté de réponses à ses agissements. En revanche, il a su trouver des alliances avec d'autres jeunes. On remarque que la fonction « pairs » ou « la bande » réapparaît de nouveau dans cette structure. Cette association montre en arrière-plan une forme de stratégie selon laquelle l'union fait la force. Il s'agit en outre, de supporter le placement plus facilement sans être ennuyé par les autres pairs : « je commençais à me lier d'affection avec certains jeunes (...). Il y avait une éducatrice stagiaire qui était arrivée avec laquelle je me suis liée d'amitié ».

Il poursuit avec un commentaire qui permet de comprendre l'état émotionnel dans lequel il se trouve : « je n'étais pas bien. Mes deux premiers mois étaient compliqués là-bas (..) après, ma vie était trop bien » (C49).

La formation d'une nouvelle bande prend forme. Ils se réunissent alors autour de valeurs et de buts communs. A travers ces actes, « N » poursuit ses transgressions : « il y avait des jeunes qui venaient de partout donc forcément, quand on avait nos moments de libre, on partait dans les quartiers de la ville etc. Tu connais un petit peu. On n'allait pas chanter la messe donc ouais, forcément je continuais à fumer des joints, alcool, machin ».

Ensuite, « l'éducatrice stagiaire » est repérée comme un actant important dans l'expérience de ce placement. Elle a joué une fonction positive dans le placement de « N ». Il décrit la relation : « du coup, avec cette éducatrice-là, pour te dire, après que je sois sorti de là-bas, on est restés en contact. On s'est vus, on est sortis ensemble dehors, on allait en boîte, elle me laissait conduire sa voiture je me rappelle ».

« N » la considère non pas comme une professionnelle à part entière mais comme « un pote ». Ce qualificatif est intéressant à analyser dans la mesure où le positionnement de l'éducatrice stagiaire a autorisé ce qu'il nomme de « l'amitié ». Il met en parallèle, l'attitude de l'éducatrice stagiaire sans aller plus loin dans son propos avec le comportement attendu des éducateurs « avec les éducateurs, il fallait garder une certaine distance ». La

position dans le sens statutaire de la « stagiaire » ou la posture professionnelle de l'éducatrice stagiaire sont des éléments intéressants à prendre en considération dans l'attachement que « N » a éprouvé pour elle. Puis, l'éducatrice stagiaire pour lui : « *on s'est lié d'amitié* ». Le « on » inclut la réciprocité.

Il commente : « *franchement, j'ai quand même de beaux souvenirs avec elle (...) franchement c'était bien mais le jour où je suis parti, je n'étais pas dégoûté* » (C51).

Suite à ce placement de quatre mois, « N » rentre chez lui et poursuit les actes de délinquances durant un an. Il se fait de nouveau interpeller : « *après ça je rentre chez moi, l'année se finit, je ne passe même pas mon brevet, au final j'y vais pas. Je reste chez moi. Pareil quelque temps après (...) un an s'est passé. Nouveaux faits de violences, plusieurs gardes à vue, etc. J'suis à nouveau condamné, j'avais une mise à l'épreuve pendant 5 ans, pour la première peine déjà. Et là, 4 mois ferme* ». Ces nouveaux faits le conduisent à un autre placement, plus contraignant, celui du CEF⁴⁴.

Son parcours de délinquant s'arrête en réalité avec l'intégration du CEF qui marque le début du processus de Résilience.

1.1.3. Les facteurs de protection liés à la Résilience

Comment « N » s'est-il saisi de cette expérience de la délinquance pour s'en sortir ?

Comme le souligne Cyrulnik, la Résilience survient une fois que le risque a disparu. En revanche, nous n'avons pas de données scientifiques sur la temporalité de celle-ci.

A partir de quel moment la Résilience peut-elle s'identifier ? Le processus de Résilience commence dès l'identification des figures d'attachement associée à l'actant A2.2 (mère) et à l'actant A2.6 (oncle) qui favorise la Résilience. Durant son enfance, malgré les situations délétères rencontrées, ces deux figures sécurisantes font leur apparition dans le récit de « N ». Ensuite, l'intégration à la PJJ avec notamment le placement en CEF et les actants A8 (éducateur de milieu ouvert) et A3.2 (la psychologue du CEF) qualifiés de tuteurs de Résilience ont permis à « N » de poursuivre vers sa Résilience. Enfin les ressources individuelles sont identifiées. Il s'agit donc comme le prévoit le processus de Résilience d'une interaction entre l'interne et l'externe. J'identifie donc le facteur familial (actants A2.2 et A2.6), le facteur extra-familial (actants A3.2/A3.3/A8) et le facteur individuel.

⁴⁴ Centre Educatif Fermé

1.1.3.1. Le facteur familial

• □ *Le rôle de l'actant A2.2 (mère) dans le lien d'attachement avec l'actant A1 (lui-même) dans un contexte de violence conjugale*

Malgré les violences subies, la notion de protection s'observe dans son récit. En effet, Vanistendael (2015) souligne que les facteurs de protection peuvent devenir des facteurs de risque, et inversement. Dans cette situation de violence intrafamiliale et notamment à l'encontre des enfants, le milieu habituellement dangereux et aussi protecteur grâce au comportement de la mère à l'égard des enfants. Ce facteur de risque devient alors un facteur de protection. L'actant A2.2 devient une ressource et joue un rôle non négligeable dans ce qui va constituer les facteurs de protection de la Résilience.

« A chaque fois que mon père nous frappait elle se mettait en travers, et finalement c'était elle effectivement qui finissait par se faire frapper donc ça on l'a toujours vu (...). Je sais que ma mère elle le répète souvent, fin elle l'a répété souvent que si y'avait pas eu les enfants elle serait restée avec lui ».

Dans le commentaire lié à ce fait, « N » commente : *« ma mère elle nous protégeait hein ça pas été un souci »* (C5) et qu'il était *« fusionnel »* avec sa mère (C25). Ce qui renvoie à un lien affectif entre eux et montre que l'actant A2.2 a joué un rôle positif dans son évolution.

On comprend que la décision de divorcer répond en grande partie au besoin et au désir de protéger ses enfants : *« elle l'avait dans la tête depuis un moment, elle restait par rapport à nous comme elle a toujours dit (...) ».*

« N » partage son sentiment quant à la situation. Il raconte : *« ce qui lui a donné le courage c'est nous finalement parce que, pour elle se faire frapper c'est devenu une habitude, un quotidien, je pense qu'elle avait fini par s'y résigner et accepter mais le fait que nous on subissent des coups ça elle ne l'a jamais accepté »* (C21).

Cette nécessité de protéger ses enfants l'a poussé à faire ce choix. « N » exprime son sentiment face à ce choix : *« j'étais content (C13) ; ce que je ressentais je l'ai pas mal vécu pour le coup, j'en étais même content (...) donc j'étais content, je me suis dit enfin, la liberté, euh... ça va être beaucoup plus simple de vivre au quotidien, parce que c'était toujours des angoisses (...) et c'était plus vivable, ni pour elle ni pour nous d'ailleurs »* (C14). Le divorce marque ainsi l'arrêt de la violence intrafamiliale et constitue ainsi un facteur de Résilience.

Ce fragment : *« ça va être plus simple de vivre au quotidien »* le montre bien. Il poursuit dans ce sens en exprimant son émotion au moment du divorce : *« en vrai moi j'ai jamais été triste qu'ils divorcent, j'ai plus été triste des événements qui ont fait que ça en arrive là, en soi »*

l'acte en lui-même ça m'a....., pour moi j'ai vu ça comme un bien tu vois mais c'est vraiment tous les actes derrière, quand y'a frappé ma mère je sais que j'en garde quand même des mauvais souvenirs (...) » (C14). Dans ce commentaire, « N » dévoile son sentiment, il montre une certaine empathie lorsqu'il en parle. Il montre également que cet événement est traumatique.

Un autre facteur de protection caractérisé par l'oncle (A2.6) est identifié.

- *Le rôle de l'actant A2.5 (l'oncle) comme figure d'attachement et le rôle de médiateur de la pratique sportive*

Un nouvel actant (A2.5) apparaît avec un rôle important celui de soutien. La figure d'attachement au sens de Bowlby a permis à « N » de se sentir rassuré. Le fragment suivant en atteste : *« c'était mon oncle qui nous assumait » ; « il a toujours été présent (C24). « Entre frères et sœurs ils sont vraiment très proches, c'est une famille avec beaucoup d'entraide ».* (C18). L'oncle met en place une activité sportive (boxe) en constatant la montée fulgurante de la violence de « N ». Ce média a vocation à canaliser sa violence et lui permettre de se centrer sur autre chose que la rue. Cette alternative est représentée de manière positive dans le récit de « N ». Ce biais vient répondre à un comportement inquiétant. Cet élément « sport » est à relever mais il n'a pas de fonction particulière dans le récit puisqu'il n'est pas un catalyseur ni un facteur de sortie de délinquance. C'est pourquoi il n'est pas identifié comme un nouvel actant et paraît comme un élément essentiel qui montre que l'oncle a, à travers cette alternative, tenté de faire sortir « N » de ses comportements transgressifs et agressifs. Ce dont « N » n'a pas pris conscience à ce moment-là de sa vie, à l'adolescence : *« je me suis inscrit à la boxe, donc c'est mon oncle hein qui voulait que je fasse absolument du sport parce que....., il trouvait que je traînais trop dans la rue (...), c'est-à-dire que même quand j'étais dehors euh... y'a un city, un city stade et on était tout le temps mais genre euh... le matin 9 h je pouvais être dehors jusqu'à 18 heures en train de faire du foot, du foot ».* Cet élément montre que l'oncle a mis en place cette alternative pour tenter de faire sortir « N » de ses comportements transgressifs et agressifs.

Ensuite, le facteur extra-familial est identifié dans le récit de « N ».

1.1.3.2. Le facteur extra-familial : le rôle des professionnels de la Protection Judiciaire de la Jeunesse

- *Le rôle de l'actant A8 (éducateur de milieu ouvert) dans la création d'un lien de confiance*

« N » a construit une relation de confiance avec son éducateur PJJ. La prise en charge par ce même éducateur débute alors qu'il a « 12-13 ans » selon lui. Le suivi a duré plusieurs années. Les nombreuses propositions éducatives (placements, projet après le placement etc.) ont favorisé la création d'un lien de confiance entre « N » et son éducateur. La définition d'un projet hors de la région de « N » s'impose puisqu'il a une « interdiction » de revenir chez lui. L'accompagnement dispensé par l'éducateur existe depuis les premiers faits de délinquances : *je devais avoir 12 ou 13 ans quand j'ai eu un éducateur PJJ* ». Les placements vécus par « N » ont été mis en place par l'éducateur de milieu ouvert. Il est en ce sens un appui et un soutien dans le projet éducatif de « N ».

« Il faut que je parte ailleurs (...), le dernier mois avant que je parte (du CEF), mon éducateur avait déjà trouvé un projet (...) du coup, on prépare la sortie et il me dit est-ce que ça te dit d'aller habiter ailleurs, prendre ton envol ». Un retour définitif au domicile et dans son environnement social aurait pu mettre en péril et en difficulté « N ». L'éducateur de milieu ouvert est un actant important dans la trajectoire de « N » : *« franchement mon éducateur bien de ouf, il se bougeait, il me suivait, il faisait son taf, euh, et ouais »* (C65).

- *Le rôle de l'actant A3.3 (CEF) : la « diversion » comme outil de prise de conscience et de changement identitaire*

Dans cette partie « N » raconte son intégration en CEF. Ces éléments racontés de manière chronologique aident à comprendre la décision d'un placement qui a duré six mois dans un lieu considéré comme une alternative à l'incarcération. La multiplication des actes est à l'origine de ce choix : *« le procureur souhaitait que je parte tout de suite en détention. Ils ont annoncé 4 mois ferme avec effet immédiat (...). Finalement la juge accepte, elle dit ok pour l'aménagement de peine, etc., sous condition de trouver une place dans un CEF en une semaine (...). Je repasse au tribunal et c'est à ce moment-là que le référent CEF était là, je repars avec lui pour 6 mois »*.

L'incarcération de « N » a été évitée grâce à l'intervention de l'éducateur. L'implication est ici une donnée non négligeable, puisque celle-ci a permis à « N » de bénéficier d'un aménagement de peine. Ceci est important dans le parcours du jeune car le CEF est une étape fondamentale dans le processus de Résilience. Dans le récit de « N », le regard positif de

l'autre et l'investissement permet de changer l'image de soi et son estime de soi. Croire au potentiel de l'autre permet à l'individu de croire en ses propres potentialités. La présence de l'éducateur (A8) et le placement en CEF vont lui donner l'opportunité d'un véritable travail sur soi.

La période du CEF est racontée de façon précise par « N ». Elle a été marquante, bénéfique et décisive. Ce lieu considéré comme une institution disciplinaire au sens de Foucault (1975) est indissociable à la mission de surveillance (Sallée, 2018).

Les précisions qu'il apporte donnent des indications sur le ressenti et le vécu durant ce passage. Ces émotions sont importantes pour la Résilience. Les rencontres qu'il effectue tant au niveau des professionnels qu'au niveau des autres jeunes sont significativement positives. D'ailleurs, lorsqu'il raconte ces événements, « N » est très impliqué dans son récit. Il se remémore avec plaisir et engouement cette période. Il sourit, rit souvent pendant qu'il me raconte. Les souvenirs lui procurent du plaisir et de la joie.

Aussi, il raconte comment il s'est comporté et adapté pour endurer et tenir dans ce cadre très strict. Il explique les négociations (Chantraine & Sallée, 2013). Puis, les alliances avec certains professionnels et certains jeunes. Dans son récit, il faut comprendre que sans « ces complots », le règlement du CEF aurait été très compliqué à respecter. D'un point de vue psychologique, il a donc mis en œuvre des stratégies pour appréhender cette période grâce à des compétences qui lui sont propres tels que la capacité d'analyse de sa situation. Puis, un travail réflexif (Wolin et Wolin, 1993).

Dans ce fragment, « N » raconte à la manière d'un romancier, son arrivée au CEF. Tout au long de son récit, il s'attache à raconter les événements en respectant une certaine chronologie qu'il s'applique. Les descriptions très détaillées nous plongent dans son récit comme si nous y étions.

Je ne partagerai ici qu'une parcelle de celui-ci : *« je suis arrivé en même temps qu'un autre jeune, il s'appelait Ja (...) J'arrive, il fait nuit, enfin c'est le soir, ils allaient finir de manger. Ils restaient un peu dans le réfectoire et moi j'arrive à ce moment-là. J'y allais un peu présentable (pantalon, chemise) au tribunal et pas forcément en jogging Lacoste, etc. (...). Et là ils voient un nouveau jeune, etc. Déjà je m'assoie et je ne me mélange pas, j'observe. Et là ça parle en mode « regarde comment il est habillé ce clochard. » Je ne dis rien, je regarde qui est le chef ici, etc. (...) »*. L'intégration au sein d'un groupe implique d'observer qui « est le chef ». Ce qui revient à l'identification d'un leader dans la fonction de la bande. Celle-ci induit également l'importance de trouver sa place en mettant en œuvre des stratégies de

conflit avec les autres pour espérer la tranquillité voire le respect. Ce rituel semble obligatoire pour « N » comme pour les autres jeunes.

Les premiers jours apparaissent complexes pour « N ». Il se doit d'observer et s'adapter pour avoir de nouveaux repères. Les conflits avec certains professionnels existent dès le début de la prise en charge. « N » utilise le mot « compliqué ». Dans le fait suivant, il raconte comment est construit le règlement du CEF qui l'a accueilli. Encore une fois la longueur du discours m'oblige à en donner qu'une partie : *« tu vois donc c'était quand même compliqué avec certains surveillants, altercations régulières c'est toujours verbal, après y'a eu des altercations physiques (...) en fait au CEF y'avait un système de stade, stade 1, 2, 3 et en fait à la fin de chaque semaine t'avais un bilan de ta semaine et si t'avais réalisé telles choses tu passais au stade supérieur et ça te laissait plus de liberté (...) »*. Si les règles ne sont pas respectées, les jeunes s'exposent à un système de sanctions. « N » utilise encore la notion de « liberté » en expliquant qu'elle se perd ou se gagne en fonction du comportement posé.

Le CEF est un endroit où chaque fait et geste est « surveillé ». Toutefois, « N » en utilisant des stratégies parvient à contourner certaines règles par ce qu'il nomme dans son récit « la diversion » : *« tout est surveillé, donc quand tu téléphonais t'avais un éduc qui était là pour écouter, si tu parlais arabe avec ta mère t'avais un éducateur rebeu qui venait pour écouter, tout était surveillé, moi j'ai dit à Ja il faut absolument que j'ai accès au téléphone (...) par diversion on pète la fenêtre donc on y arrive (...) »*.

- *Les éducateurs du CEF et le principe de micro-négociation*

L'utilisation de « négociations ou des micro-négociations » (Chantraine & Sallée, 2013) permet de garantir l'ordre et l'autorité. Ces lois officieuses et intrinsèques ont comme fonction de maintenir l'ordre social : *« alors, je t'ai dit les deux premiers mois c'était compliqué (...), après j'avais pas mal d'éducateurs entre guillemets dans la poche, tu vois, et euh, disons que j'avais des privilèges que d'autres n'avaient pas forcément »* (C69). Une différence est constatée entre les deux premiers mois et ceux qui ont suivi. La notion de « liberté » revient une fois encore dans ce fragment de discours. Les stratégies utilisées et les « négociations » avec les professionnels ont permis à « N » d'obtenir « des privilèges » : *« là-bas j'étais trop bien, j'ai ramené deux téléphones, chargeurs et tout (...), je pense que s'il n'y avait pas eu tout ça, ça aurait été un peu compliqué peu importe les placements »* (C72).

Dans le fragment suivant, « N » détaille cette négociation avec un éducateur en particulier : *« un nouvel éduc arrive, mais franchement c'était une victime, pas du tout issu du métier, il*

était ambulancier, c'était un veilleur. Des fois sous effectifs et tout il remplaçait, il se fait « hagar⁴⁵ » par tout le monde (...). Donc cet éducateur ça faisait une semaine et demi qu'il était là je l'avais bien analysé (...) Petit coup de pression (..) et je lui dis qu'est-ce tu vas faire maintenant, si je veux je prends ta voiture et je te nique ta race qu'est-ce que tu vas faire et là il me dit mais non calme-toi ne te mets pas dans cet état-là... (rires) ». La phrase : « il n'est pas issu d'un quartier (...) il vient d'une petite ville paisible » montre qu'il ne lui accorde pas de légitimité. Celle-ci serait alors accordée uniquement à un professionnel qui serait issu d'un quartier fréquenté par les jeunes et dont la délinquance lui serait familière. Partant de ce principe, « N » se sert de la peur pour arriver à ses fins : « il était en angoisse, je pensais qu'il allait se faire dessus » (C71). En effet, la crainte ressentie par l'éducateur l'invite à reconsidérer sa position et négocier avec « N » les règles du CEF afin d'obtenir lui-même la tranquillité et la paix. En ce qui le concerne, il s'agissait de gagner le respect des jeunes en achetant la paix au quotidien. A l'inverse, « N » donne l'exemple d'un éducateur avec qui la négociation des règles était impossible : « y'en a tu sais que c'est mort, t'as beau essayé de négocier, avoir un talent de négociation tu sais qu'avec certains s'est mort, je m'arrangeais pour poser mes week-ends en fonction des 2 éducateurs, c'était un deal entre nous » (C73). Ainsi le placement en CEF est synonyme de stratégies et négociations en tout genre : « je m'en sortais toujours en fait, je perçois les failles » (C70). Ces tensions semblent nécessaires pour tenir dans cette institution enveloppante au sens de Foucault (1975) : « je pense que s'il n'y avait pas eu tout ça, ça aurait été un peu compliqué peu importe les placements » (C72).

En dépit de ces comportements, « N » est parvenu à y trouver du sens et s'en saisir. Dans son récit, ce lieu a été une révélation et un déclic : « franchement ouais mon placement en CEF, tu vois tout-à-l'heure je t'ai précisé que j'étais pas dégouté de partir de l'UEHC⁴⁶, mais là le CEF ça m'a fait quand même un truc, j'étais quand même content de partir parce que forcément c'est plus de liberté etc., mais j'étais un peu dégouté de laisser certaines personnes et tout parce que franchement là-bas j'étais bien tu vois » (C68).

Le facteur individuel montre le processus psychologique dans lequel « N » est engagé. Les deux facteurs précédents sont importants dans la transformation de « N ». Le rôle médiateur de l'accompagnement éducatif joue une fonction décisive dans les ressources psychologiques

⁴⁵ Terme signifiant humiliation en langue arabe

⁴⁶ Unité Educative d'Hébergement Collectif

que « N » va mobiliser. C'est à travers cette dernière étape que le processus psychologique va s'enclencher. En ce sens, elle apparaît plus importante que les autres.

1.1.3.3. Les ressources psychologiques de « N » : empathie, altruisme et réflexivité

Une relation de confiance s'est construite et s'est créée avec la psychologue du CEF : « *elle était toute douce adorable (...) ce n'était pas une psychologue avec son patient (...)* (C74). On comprendra que c'est à travers ces séances et du lien noué avec la psychologue que « N » a pris conscience de sa situation et que le sentiment de sécurité a émergé : « *avec la psychologue, avec elle si j'avais une bête de relation (...) moi j'aime bien la psychologie et d'ailleurs, j'ai lu, c'est là-bas que j'ai commencé à aimer lire, on avait vraiment une relation de confiance* » (C74).

« *Au final ça m'a, ça m'a vraiment aidé et même à l'heure actuelle ça m'aide encore vraiment beaucoup tu vois* » (C76).

Ces différents fragments montrent que le travail de la psychologue a été déterminant. Elle a fait ressentir à « N » des émotions et une certaine sécurité qui lui ont permis de se livrer, d'investir ces espaces. Son approche et le travail mené ont réussi à faire prendre conscience à « N » de sa trajectoire. Il évoque des qualités la concernant « elle était douce et adorable » marque l'importance des compétences et des qualités chez le professionnel. La psychologue est alors la tutrice de Résilience.

La reconstruction de soi est passée par ces rencontres hebdomadaires grâce à ce travail régulier. Le CEF mais plus spécifiquement la psychologue constitue un véritable tremplin dans sa trajectoire : « *ça été un travail, et ça, ça s'est passé au CEF, c'était vraiment un travail* » (C78). Ce travail sur soi lui a permis de mettre des mots sur les événements vécus durant son enfance. La conscience de soi (Wolin & Wolin, 1993) permet de retrouver une confiance en soi. Il est en capacité d'analyser sa propre trajectoire. En d'autres termes, il s'agit de connaître ses émotions, ses forces et ses faiblesses. A travers ce travail mené avec la psychologue, « N » a pu travailler sur ses propres comportements et ses sentiments.

Il a pu ainsi reconnaître ces événements comme étant des traumatismes : « *à cette époque-là je faisais pipi au lit tard tu vois, euh... et y'avait pas euh... de problème médical, j'ai fait des examens, fin tout genre de choses etc., mais en fait le problème était plus psychologique et euh (...) donc j'ai quand même fait pipi au lit tard hein, j'étais propre, franchement très tard à 10 ans (...) c'était des cauchemars qui revenaient, y'avait souvent un cauchemar qui revenait c'était genre euh... des euh... un cauchemar où il y avait juste des cris, c'est-à-dire que c'était noir et y'avait juste des cris, et (...) c'est souvent, après ces cauchemars là que je*

faisais d'ailleurs, encore pipi au lit (...) je pensais pas que ça m'avait impacté parce que moi je le vivais pas mal (...) euh... euh... ça m'avait impacté inconsciemment je pense que c'est vraiment là que j'ai pris conscience que finalement ça m'avait impacté, et que juste euh... je faisais un déni en disant nan, ça m'a pas impacté voilà, je pense que ça a pu m'impacter » (C10).

Le terme « impacté » est utilisé plusieurs fois, tout comme les mots « émotionnel » et « psychologique ». La violence subie et l'impact psychologique de celle-ci ont mené à des énurésies importantes et des cauchemars incessants. Ce fragment de récit permet d'observer « le travail sur soi » réalisé par « N » après l'avoir remanié grâce au travail entrepris au CEF, puis par le biais du récit de vie.

« N » fait part d'une confession qui me paraissait importante d'intégrer. Elle relève et révèle une introspection voire une analyse sur lui-même et sur sa propre situation. Ce fragment de récit a engendré durant la rencontre, une certaine émotion qu'il est parvenu à contrôler. « N » en puisant sur ses ressources internes à su gérer la période du divorce, notamment en étant un appui pour sa mère. Ce qui se réfère au processus de Résilience. Celle-ci relève de compétences comme l'empathie et l'altruisme. Ces ressources psychologiques propres à « N » l'ont sûrement aidé à entrer dans le processus de Résilience. Il commente sa propre implication en expliquant : « déjà petit j'avais des problèmes de grands, ça vient de là (maturité) » (C81). Puis il raconte comment cette implication s'est traduite en fait : « aussi il faut savoir que du coup moi j'étais tout le temps avec ma mère tout le temps. Tu sais quand mon père est parti elle n'avait pas une tune, elle a commencé à faire des démarches, euh, pour euh, bah j'avais envie de l'aider, même si j'avais 8 ans, 10 ans, j'essayais de..., de..., par exemple, on allait à la sécu, y'avait un fascicule bah j'le prenais et j'le lisais, peut-être que dedans y'allait avoir une information qui pourrait aider ». Il semble que cette qualité qui s'est construite parce qu'il « avait des problèmes de grand » citée deux fois lui a octroyé une légitimité qui perdure aujourd'hui : « quand y'a conseil à demander c'est moi qu'on va demander, pourtant j'suis le plus jeune ».

Cette réponse m'invite à approfondir sur ce point afin de percevoir quelle image « N » a de lui-même : « du coup pour répondre à ma personnalité parce que tu sens que j'ai esquivé le truc alors que pas du tout (rires), nan nan. Je ne sais pas comment je pourrais me définir, alors pourquoi j'ai cette légitimité, j'essaye toujours d'être juste quand j'fais un truc. J'vais pas forcément dans mon sens ou dans ce qui me plairait, j'suis comme ça même avec moi-même » (C82). Cette représentation renvoie à une image positive de lui-même et donc à une estime de lui-même favorable. Facteur important dans la Résilience.

Le commentaire suivant est relatif à la conscience de soi. « N » en me racontant sa période scolaire fait une sorte de rétrospection : *« j'aime bien l'école tu vois, j'aime bien apprendre des nouvelles choses, me cultiver tout seul etc., l'école ouais en soi, si j'pouvais retourner en arrière, j'irais à l'école j'me mettrais à fond vraiment genre, j'ai quand même quelques regrets par rapport à ça tu vois euh, (...) l'école ça ne t'apprend pas à être intelligent (...) »* (C40). Ce commentaire montre que « N » est complètement engagé dans un processus de Résilience. En effet, la prise de conscience de soi et de son passé prouve que « N » a apporté une réflexivité à sa situation. Les ressources psychologiques (ressource interne) et les bonnes relations tissées (ressources externes) durant son parcours et son passage dans les institutions lui ont permis de développer cette capacité.

Après avoir présenté les facteurs de Résilience dans le récit de « N » seront présentés dans la partie suivante, les étapes qu'il a traversées dans son parcours de Désistance. Comme pour le processus de Résilience, la Désistance ne communique pas de données précises quant à la notion de temporalité. La qualité des liens sociaux est une valeur importante. On peut supposer que dans le récit de « N ». Elle s'est vraiment mobilisée après le placement en CEF, avec la pérennisation du projet d'installation dans la ville de « Re » et par le maintien dans la religion.

Ces étapes apportent un changement identitaire dans son mode de vie.

La Désistance est un phénomène qui se construit dans le temps. Il n'est pas simple de mesurer et de définir un seuil consensuel d'un point de vue scientifique. La subjectivité des récits rend difficile cette mesure mais nous permet tout de même, d'identifier les étapes traversées par la personne.

1.2. Les étapes de la Désistance

La Désistance se caractérise par la qualité des liens sociaux qui permet à l'individu de reconsidérer son mode de vie. Par exemple le fait d'avoir un emploi stable est un facteur important dans l'arrêt de la délinquance. Ce facteur est identifié dans la trajectoire de « N ». Toutefois le simple fait d'avoir un emploi n'est pas suffisant en soi, ce qui semble favoriser la Désistance est l'engagement et la qualité de cet emploi. La satisfaction et le plaisir sont des notions qui jouent en faveur de la Désistance.

Maruna et Farrall (2004) évoquent les notions de Désistance primaire et Désistance secondaire, qui sont, selon eux, des étapes au processus de sortie de la délinquance. La Désistance primaire fait référence à un temps durant lequel un délinquant s'abstient de

commettre des infractions. Cette phase est représentée dans le récit de « N » par le placement au CEF qui permet cette abstinence du fait de son caractère « fermé ».

La Désistance secondaire correspond au passage du comportement non délinquant à l'adoption identitaire de rôles prosociaux. Cette phase est caractérisée par la mise en place du projet socio-professionnel de « N ».

Fergus McNeill (2016) apporte un complément à cette définition, il évoque la notion de « Désistance tertiaire ». Celle-ci se définit comme la reconnaissance sociale du changement et le développement d'un sentiment d'appartenance à la société chez le désisté. Cette phase est caractérisée par l'intégration à un emploi.

Marwan Mohammed (2012) approfondi le phénomène de la Désistance avec trois étapes qui sont : la conscientisation, la mobilisation et la pérennisation. A celles-ci, trois catégories qui se succèdent sont également proposées. Les notions de désistant, désisteur et de désisté permettent de comprendre comment les étapes se sont construites chronologiquement et comment « N » accède à chacun des paliers.

La conscientisation agit sur la reconsidération de sa propre identité qui nécessite une réflexion profonde sur ses interactions et ses expériences (désistant). C'est, durant la phase de mobilisation caractérisée comme étant la phase la plus instable que les nouvelles résolutions personnelles se mettent en place (désisteur), caractéristiques de la période d'après CEF. Ce n'est qu'à la suite de ces deux phases, que la phase de pérennisation (désisté) relative à l'adoption d'un nouveau mode de vie plus conforme et plus conventionnel. Cette explication théorique permet de comprendre et de s'apercevoir que dans le récit de « N » ces différents points sont identifiés avec l'actant A6 (la religion) et l'actant A6.1 (l'ami). Le phénomène de Désistance se met en œuvre grâce au phénomène de rédemption selon Mohammed (2011) qui signifie que l'individu se rachète en quelque sorte de ses péchés. Ceci implique un ajustement du mode de vie de l'individu par rapport à sa trajectoire de vie et ses interactions avec les autres.

La Désistance se stabilise donc après une certaine période, sortir de la délinquance constitue un processus qui se déroule dans le temps et qui passe par trois phases.

Il est intéressant de voir dans le parcours de « N » quelle est la chronologie des événements qui lui ont permis d'enclencher ces trois phases.

1.2.1. Le désistant face à la conscientisation dans la Désistance primaire

On constate que la croyance religieuse débute avec le phénomène de décélération. Cette rencontre avec la religion s'effectue avec la rencontre d'un autre personnage « l'ami » qui est donc qualifié d'actant A6.1 : « *j'ai rencontré un ami (...) j'suis dans sa vie comme y'est dans ma vie quoi (...) on s'fait des cadeaux et tout (rires) et dedans y'avait un tapis de prière, un livre pour apprendre la prière* ».

Le commentaire qui se rapporte à ce fait décrit une relation fraternelle entre lui et cet ami. Cet actant est identifié de manière positive et joue un rôle dans le phénomène de Désistance. Il est l'intermédiaire entre « N » et la religion qu'il ne découvre pas mais qu'il met en pratique au contact de cet ami : « *(...) je considère comme mon frère mais vraiment quoi (rires), vraiment franchement (...)* » (C55).

La Désistance n'est pas construite sur une linéarité, elle suppose des remises en question, ce qui est le cas pour lui qui se définit comme un « bon religieux ». Cette rencontre avec l'actant A6 présente un caractère positif dans son commentaire : « *j'prie, fin voilà, quand j'suis triste (...)* » (C53). Elle lui apporte une sérénité.

La Désistance repose sur le principe de la conscientisation avec l'étape du désistant qui se caractérise par la prise de conscience de vouloir passer à autre chose. La croyance religieuse, constitue le premier pallier dans son récit. A savoir la volonté de vouloir s'en sortir : « *moi j'vais te dire sincèrement, euh, moi c'qui m'a sorti du chemin que j'étais en train de prendre c'est vraiment la religion clairement, après le fait que j'ai été éloigné, le fait de l'accompagnement pédagogique etc. avec l'éducateur, la justice etc., ça a joué, ça été des facteurs de réussite* » (C54).

La religion n'est pas une donnée inconnue pour « N », puisqu'il « connaissait la religion dans les grandes lignes » : « *j'étais avec des potes ça pouvait arriver qu'on parle de religion (...) on a quand même baigné dans la religion, on faisait l'aïd, on faisait le ramadan etc. etc., (rires), on a quand même une base, mais bon quand j'dis apprentissage religieux c'est vraiment apprendre la prière etc.* ».

Il poursuit ce propos avec l'appréciation suivante : « *au fond j'avais toujours des regrets, j'me disais ce n'est pas moi ce n'est pas moi ce n'est pas moi, donc ça m'a toujours attiré la religion* » (C55).

Il répète à plusieurs reprises « ce n'était pas moi », ce qui fait référence aux récits des interviewés dans *Making good* (Maruna, 2001) qui répétait également « *it wasn't me* » (p.93) traduit par « ce n'était pas moi » (traduction personnelle).

Le changement semble commencer d'abord de manière psychologique avec la Résilience, avec l'envie de changer. Cette envie se concrétise avec la Désistance qui se caractérise par un arrêt de la délinquance. Pour qu'il y ait arrêt, il doit y avoir une prise de conscience de son image de soi (qui suis-je et quelles sont mes valeurs).

La rencontre avec l'ami a stimulé et a encouragé cet attrait pour la religion. Il commence ainsi à s'y intéresser. Il raconte que la religion lui : « *a apporté tellement de trucs positifs que si aujourd'hui je le perds euh, nan c'est quelque chose que j'ai vraiment gardé, et qui me fait du bien. Mais aujourd'hui je vais bien, j'ai plus de violence, d'agressivité, je vais plutôt discuter (...)* » (C57).

« *Si j'perds ça j'perds tout clairement, et même ça m'a assagi, ça a changé ma façon de penser, ma vision des choses* » (C56). Son investissement dans la religion a eu comme objectif d'apaiser sa relation à lui-même (Résilience) et maintenir dans le temps son rapport à la religion (Désistance). La religion a transformé sa colère et sa violence. Il n'est plus inscrit dans des rapports de force.

Selon Mohammed (2019, pp.53-71) : « *l'éthique religieuse devient alors un appui pour transformer ses rancœurs et ses colères* ».

La religion dans le récit de « N » est donc celle « *d'une religiosité plus périphérique* » dans sa sortie de délinquance, puisqu'elle ne constitue pas le seul facteur de la Désistance. Elle agit comme un appui rendu possible par l'ami.

« *J'ai plus les mêmes amis qu'avant, je les compte sur la main de Djamel Debbouze tu vois, (...) il n'a pas de main, je vois des copains, bonjour, bonjour (rires)* » (C62).

Il a transformé son environnement en force créatrice. Il se projette et souhaite se marier et fonder une famille. On sait que la Désistance a pris place puisque « N » a totalement modifié son environnement.

Le second facteur de Désistance identifié dans le récit de « N » est l'activité professionnelle.

1.2.2. Le désisteur face à la mobilisation dans la Désistance secondaire

Ici la notion de motivation et « la qualité de l'acteur » : *Sens of Agency* sont des dénominateurs se référant à la capacité individuelle d'agir et du sentiment d'efficacité personnelle propre à « N » qui influe sur son propre parcours (Maruna, 2001). Il reprend le contrôle sur sa vie et agit sur son environnement. La motivation étant une donnée fondamentale à ce changement rendu possible avec le soutien des personnages intervenus dans son parcours (Stoll & Jendly, 2018).

Le projet dans une nouvelle ville marque un tournant dans sa trajectoire : « depuis la fin du CEF y'a eu un avant un après. J'ai pris en maturité, je suis dans une nouvelle ville, cette vie ne m'intéresse plus, j'ai vraiment grandi là-bas, à partir du CEF, j'ai commencé à grandir et penser à l'avenir » (C79).

Son commentaire montre ici que la Désistance est en marche. La Résilience a commencé à se construire lors de son passage en CEF.

« N » est parvenu à trouver suffisamment de motivation et d'envie pour changer d'identité, de passer du délinquant au non-délinquant. Si la Désistance est installée elle l'a été grâce au processus de Résilience. Le dernier facteur qui permet cette stabilisation est le travail.

1.2.3. Le désisté face à la pérennisation dans la Désistance tertiaire

Le rôle des institutions dans la Désistance par le principe de la *Désistance assistée* (Dufour, Villeneuve, Perron, 2018) apparaît dans le récit de « N ». L'étude de Farrall (dans Stoll & Jendly, 2018) explique que l'intervention des professionnels est importante pour soutenir la Désistance. McNeill (2016) à travers trois rôles montrent que le professionnel est un actant au changement. D'abord, un rôle qui permet d'encourager et soutenir la motivation au changement. Ensuite, un rôle qui permet de renforcer et mobiliser le capital humain du délinquant, en particulier ses capacités, ses connaissances et son sentiment d'efficacité personnelle. Enfin, un rôle de soutien, pour l'aider à accéder et saisir des opportunités de changer (emploi etc.). « N » décrit à nouveau de manière très détaillée comment le projet en dehors du CEF et de sa région d'origine s'est construit. Une nouvelle fois, compte tenu du détail apporté par le narrateur, une petite parcelle est évoquée : « il choisit une ville « R⁴⁷ », je me dis c'est entre « Pa⁴⁸ » et le « No⁴⁹ », bon compromis, (...) et donc il m'accepte, je découvre mon appart (...). J'avais un budget, (...) je suis autonome, il me laisse, je suis dans une ville, je ne connais personne, et une des conditions c'est de faire un projet (...) je me dis je veux reprendre les cours, démarches pour m'inscrire en lycée (...). En CEF j'ai passé mon brevet avec mention très bien, c'était un lycée privé, le directeur sort un mytho, mais violent, il envoie un courrier en disant qu'il ne retient pas ma candidature, y'a plus de places, lycée facho, tu vois, ça m'a dégouté. Ils me mettent un lycée on dirait une classe de SEGPA tu vois le délire, j'y vais, et puis flemme de ouf, ça me saoule et tout, je me dis allez faut que je

⁴⁷ Nom de la ville

⁴⁸ Nom de la ville

⁴⁹ Nom de la Région d'origine de « N »

travaille (...) finalement je fais un contrat d'apprentissage en restauration, une brasserie haute gamme, ça passe crème. Je travaille, j'avais mon argent, je m'inscris au permis, je peux économiser, je suis resté 3 ans à « R ». Dans ce fragment détaillé, « N » donne plusieurs informations. D'abord, il raconte la phase d'intégration « au foyer » et le travail avec « l'éducatrice référente » qui n'est pas identifiée comme un actant car elle ne joue pas de rôle particulier dans le récit de « N ». Ensuite, il conte sans transition le contexte dans lequel le « projet » s'est mis en place avec une volonté de retourner à l'école. Cette partie mérite d'y prêter une attention. Cet élan de volonté a été freiné par le comportement du directeur du lycée qui a affecté « N ». Un sentiment de stigmatisation voire de racisme s'entend dans le discours de « N » : « c'était un facho » ou « ça m'a dégouté » en témoigne. Cette émotion liée à l'injustice l'a fait prendre une autre direction. Celle de l'apprentissage, alors qu'il a eu « mention très bien au brevet ». En effet, ce refus de la part du lycée l'a impacté mais pas suffisamment pour l'empêcher de poursuivre dans sa Résilience et dans sa Désistance en lien avec son projet de vie. C'est à partir de cette expérience qu'il s'engage vers un contrat d'apprentissage. Il évoque également poursuivre ses activités illégales pour « arrondir ses fins de mois », il s'agit d'un acte lié à la déviance. « N » est engagé dans son processus de sortie de délinquance. Dans cette dernière, il est remarqué que l'individu peut avoir de rechutes, puisqu'il s'agit d'une transformation dynamique et non pas linéaire. Il justifie cet acte en disant que « c'est pour arrondir les fins de mois ». LeBlanc et Fréchette (1989), stipule qu'avant l'arrêt complet d'activités délictueuses, la fonction discriminante diminue et la personne se livre à des agissements moins graves. Maruna (2001) explique que la sortie de la délinquance relève davantage sur la durabilité et non sur l'arrêt lui-même. La notion de Désistance désigne selon lui, le fait qu'après une condamnation, ou tout type de rencontre du délinquant avec la justice, celui-ci ne retourne pas devant la justice. Dans le récit de « N », il s'agit effectivement de cette fonction discriminante qui diminue pour finalement se stabiliser. C'est à partir de cette expérience qu'il s'engage vers un contrat d'apprentissage dans le domaine de la restauration. Il y rester quelques mois en expliquant : « j'ai travaillé, c'est simple un an et 8 mois (...). Tu vois par exemple, y'a un barman il s'appelait Soul il l'appelait Jul, le responsable il s'appelait Ro, mais j'apprends ensuite qu'il s'appelait Azi, je me suis dit c'est quoi ce truc, et un jour le responsable m'appelle Jo, je lui dis nan nan moi c'est « N » y'a pas de ça avec moi (...). C'était une clientèle bourgeoise, blanche quand même avec des allusions ». Ce fragment de phrase rappelle l'épisode vécu avec le directeur du lycée. Une fois encore, « N » raconte avoir été confronté à la stigmatisation liée à son origine. L'injustice et la différence faites entre les personnes selon leur origine ou leur couleur de peau semble animer

fortement « N » qui dit ne pas supporter « les allusions ». Ces éléments permettent de comprendre pourquoi « N » n'est pas allé jusqu'au bout de son contrat d'apprentissage. Son projet dans une autre ville dure « *trois ans* » puis il revient dans sa ville d'origine.

Il ressort de ce récit que l'expérience vécue hors de sa ville et de son environnement a grandement contribué à la prise de conscience des actes et à l'arrêt complet de la délinquance. Il l'explique en ces termes : « *après j'ai quitté « R », j'suis revenu euh, là chez ma mère donc j'suis resté quand même un petit moment sans rien faire. Pour autant j'ai pas commencé à squatter et tout (...) à ce moment-là j'étais déjà dans la religion etc. j'avais déjà commencé, pour te dire j'étais vraiment casanier, j'restais vraiment chez moi* ». Maruna (2001, p.85) explique que les anciens délinquants racontent « I am a new person ». Ce que l'on retrouve dans le discours de « N ». La Désistance induit un véritable changement dans sa trajectoire : « *ça m'intéressait plus euh ça m'intéressait plus du tout* (C61).

En effet, la notion de travail émerge dans le récit de « N » comme un facteur de sortie de la délinquance. Ensuite, au retour dans sa ville natale, « N » expérimente d'autres domaines. Celui de l'événementiel puis de commercial : « *j'ai fait des mariages, après il m'a mis sur des séminaires, et après sur toutes les autres occasions et y'avait une serveuse qui travaillait dans une boîte elle était commerciale (...) j'fais un entretien, j'passe un entretien, c'est un entretien collectif au final ça se passe bien, dans cette boîte là j'suis resté presque deux ans et demi (...)* ».

Depuis sa sortie du CEF, « N » a intégré d'autres normes notamment celle de travailler légalement et honnêtement. Même s'il exprime avoir : « *arrêté de travailler trois mois* ». Il n'a jamais cessé de travailler. La motivation, qui est l'alliée de la Désistance est une valeur désormais acquise. En effet la Désistance prend appui sur ce facteur, elle consiste en l'arrêt de la délinquance grâce au travail.

Le travail est un facteur d'intégration et de socialisation à la société. Actuellement, « N » est commercial : « *dans la boîte ça fait 7-8 mois* ». L'épanouissement et le plaisir dans le travail favorisent la Désistance. Il a des projets : « *pareil cette boîte je sais que j'vais pas y rester éternellement... Donc là j'ai déjà développé mon projet pendant que je travaille quand j'ai du temps libre, ça me permet de... à développer un truc*.

Le commentaire ci-dessous montre qu'il est motivé et a l'envie d'évoluer. Il se projette par le prisme de « business légaux » qui montre qu'il n'a plus l'envie de retourner vers le chemin de la délinquance.

« j'me lance dans des business, légal, bien sûr, légaux, business légaux » (...) en fait moi c'que j'veux c'est ramasser un max d'argent et faire un truc pour moi (...) moi j'ai envie d'être cette personne pour laquelle on travaille tu vois (C61) (...) ; je fais un travail qui me plaît (...) » (C62). En ce sens, « N » est un désisté.

L'accompagnement éducatif est identifié comme l'intermédiaire entre le processus de Résilience et le phénomène de Désistance. Dans le paragraphe suivant, le récit de l'éducateur référent de « N » montre comment l'action éducative s'est mise en œuvre auprès de « N ».

1.3. Le rôle de l'accompagnement éducatif du point de vue de l'éducateur

PJJ

Un entretien téléphonique a été réalisé avec l'éducateur de milieu ouvert de « N ». Le suivi a duré plusieurs années : « *trois ans sûr ou quatre ans* ». L'éducateur raconte comment s'est déroulé l'accompagnement avec « N » : *c'est la classe internationale, ils sont très bien élevés, on avait aussi le grand frère. Je l'ai suivi dans le cadre d'une MSPJ en 2015, il a eu un aménagement de peine d'un mois en placement et ensuite. Il a été en CEF en 2014 du 13 février au 19 juin dans le cadre d'un aménagement de peine, et de juin à août, pour des faits de violence sur sa mère, et sûrement sur l'extérieur* ». Ce complément d'information est intéressant. « N », dans son récit n'a pas donné d'éléments concernant les violences sur sa mère. On apprend que les actes de délinquances se situent alors principalement sur cet ascendant. « N » connaît depuis sa petite enfance, les violences de son père sur sa mère. On peut supposer qu'il est alors dans un schéma de reproduction à l'égard de sa mère. L'origine de ces violences est inconnue. L'entrée dans la voie de la délinquance se fait par ce biais.

Le récit de vie est une reconstruction subjective et arbitraire (Bertaux, 2016). Chaque personne raconte son histoire comme elle le souhaite. La vie est un ensemble d'événements qui fait apparaître une subjectivité évidente. Bien qu'il soit arbitraire, il n'est pas nécessairement faussé comme l'explique Bertaux (2016). Il s'agit de sa vérité, « N » a raconté ce qu'il souhaitait et cela n'est pas remis en cause.

Ensuite, concernant l'accompagnement éducatif, l'éducateur raconte qu'il a joué un rôle de médiateur entre « N » et son père mais également entre « N » et sa mère : *« j'ai ré injecté le père (..), « N » ça lui faisait du bien de travailler les relations avec le père car il le voyait plus, et favoriser un espace de parole avec la mère car il violentait sa mère* ». Il explique que les difficultés étaient exclusivement liées aux garçons, ce que confirme « N » puisque dans son récit il évoque sa délinquance et celle de son frère aîné.

Dans le travail mené par l'éducateur, plusieurs leviers sont identifiés. D'abord, l'éducateur axe son action autour des relations familiales. Ensuite, il oriente son accompagnement vers l'insertion professionnelle : « *c'était de travailler la scolarité* ». Puis, il raconte l'expérience vécue dans la ville de « R » : « *alors comment, on a ouvert un super partenaire, il a marqué les esprits, ce qui était curieux avec « N », on se trouve en audience d'aménagement de peine de mémoire, avec la magistrate, elle le connaît bien, « N » est un gamin attachant, elle le fait craquer elle lui dit placement en CEF, il dit oui, j'ai pas compris et du coup placement au CEF, ça été compliqué les premiers mois, et ça s'est rétabli par la suite, dans le discours éducatif, il a retrouvé le placement il a investi* ». Ce discours corrobore une nouvelle fois les propos de « N » à ce sujet.

L'éducateur de milieu ouvert a rencontré « N » au moins « *une fois par mois* » durant les « *trois ou quatre ans* » de prise en charge. Ceci a permis de créer une relation de confiance. Pour l'éducateur, il faut : « *faire ce qu'on dit, pas de sentiment de trahison, qu'on est là pour l'aider et mettre en place des choses concrètes pour voir qu'on est là pour l'aider, et pis y'a la méthode de rencontre qu'on fait aussi, pas que des entretiens formels* ». La méthode d'approche, les outils utilisés et la construction d'une relation de confiance à travers des activités comme : « *organiser des camps, faire des randonnées en forêt, du nettoyage de plage, des ateliers, des activités manuelles* » et qui font référence à : « *pas que des entretiens formels* » sont nécessaires pour appréhender au mieux les situations et permettre aux jeunes de se sentir en confiance. Les qualités du professionnel sont utiles dans la construction de la Résilience. La relation « *doit être active, participative, engagée et engageante, encouragée et encourageante* » (McNeill, 2009, p.115).

Gaberan (2015) emprunte la notion « d'apprivoisement » dans le petit prince pour qualifier la relation éducative. Il s'agit d'un lien qui inscrit sa possibilité dans le temps. Ce lien a besoin de patience et de l'écoute. Les propos de l'éducateur vont donc dans ce sens.

Philippe Meirieu (1991) dit que l'accompagnement se construit en interaction entre une personne et un professionnel et que la qualité de l'accompagnement dépend en outre, du professionnel. Les qualités sont donc la base d'une bonne relation. Enfin pour Maéla Paul (2018), l'accompagnement implique la dimension relationnelle qui est le fondement premier de l'accompagnement avec les notions de socialisation, d'autonomisation et d'individualisation. La bienveillance et l'empathie sont nécessaires à la construction de tout accompagnement.

Cette approche a été bénéfique dans la situation de « N », car elle lui a permis de rencontrer le CEF où la prise de conscience s'est enclenchée pour l'aider à sortir d'un parcours transgressif très ancré.

Conclusion

Lorsqu'il a fait le récit de sa vie, « N » a pris conscience de sa trajectoire et du chemin parcouru. Il a verbalisé à la fin, après l'arrêt du magnétophone: *« mon histoire je la connais et tout, et en parler aujourd'hui je suis ok avec ça, et t'en parler alors que je ne te connais pas, bah je ne sais pas comment dire mais tu m'as mis en confiance, au début je t'avoue je me suis dit bon je vais y aller et si ça passe pas avec elle, je n'irai plus (rires), et y'a des trucs que j'ai dits et qui me sont revenus alors que je me souvenais plus »*. Raconter son récit induit une reconstruction de son histoire et de soi et de l'appréhender autrement. Cette confiance à la fin des trois rencontres en est une parfaite illustration.

Tout au long du récit, le terme « liberté » se repère comme un fil rouge. Il se situe à différents contextes de vie (après divorce, l'entrée au collège, délinquance, placements).

Il poursuit sa prise de conscience en apportant ce commentaire : *« en vrai de vrai, si je n'étais pas passé par tout ça, j'aurais mal fini, je ne serais pas là pour t'en parler. Je serais passé à un truc beaucoup plus....., tellement la faim d'argent. J'aurais peut-être fait un plan pour un braquage un truc comme ça. Je serais parti loin, j'étais buté, sûr de moi, J'aurais été ancré dans la délinquance »* (C62). Ce commentaire et les différentes expériences vécues montrent bien que « N » est un résilient : *« je ne suis plus du tout le même, mes proches le voient. Entre temps faut savoir y'a eu la religion, je voulais être quelqu'un de bien, c'est un cheminement, ça été un gros changement, mais ce n'est pas ça qui m'a sorti de la délinquance, ça avait déjà commencé avant. Ça a changé ma façon de penser, ma personnalité, euh. Le fait de partir à « R », j'étais chaud de ouf, le goût de l'aventure ça m'avait plu »*.

En résumant à la fin de son récit, « N » énumère ce qui l'a aidé à s'en sortir. Il a réussi à dépasser les situations délétères qu'il a vécues et qui l'ont conduit à la délinquance. Il s'est vraiment saisi de ces entretiens de récit de vie. Il a été imprégné dans sa propre histoire. Le travail éducatif proposé a été significatif dans le processus de Résilience et dans sa sortie de délinquance. Les rencontres qu'il a fait dans ce cadre avec les différents actants l'ont aidé à puiser dans ses ressources internes.

Les rencontres qu'il a faites dans ce cadre avec les différents actants (éducateur de milieu ouvert, psychologue du CEF, placement en CEF, projet à « Re ») ont aidé « N » à puiser dans ses ressources internes et externes liées au processus de Résilience.

En ce sens, « N » est un résilient car il a réussi à faire de ses expériences difficiles une force pour s'en sortir. Puis, un Désisté car ces différents facteurs de Résilience lui ont permis d'arrêter ses agissements délictuels. « N » est âgé de 24 ans, sa Désistance est installée puisque cela fait plusieurs années qu'il n'a plus commis d'acte de délinquances.

Schéma de « N » : La liberté

| Parcours d'entrée en délinquance | Processus de Résilience | |
|---|--|--|
| | Facteurs de risque | Processus psychologique de transformation |
| <p>Eléments biographiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Parents originaires d'Algérie. - « N » est issu d'une fratrie de 4 enfants. | La violence du père. Evénement traumatique. | La mère : figure d'attachement apportant de la sécurité émotionnelle. |
| <p>Père violent :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Violence sur la mère et les enfants. | | |
| <p>Divorce des parents :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « N » âgé de 8 ou 10 ans. - Le divorce dure 4 ans et le père quitte le domicile par la force de la police. | | |
| <p>Influence du grand frère à 12/13 ans :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pendant cette période, période de laxisme. Eloignement de son père. - Premiers contacts avec un éducateur de milieu ouvert de la PJJ. | Tendance à reproduire le modèle parental – valeurs de violence et de pouvoir. L'expérience du laxisme. Le rôle ambigu du grand frère | L'oncle : Figure d'attachement proposant d'autres alternatives. Le rôle médiateur du sport. |
| <p>Déviance de « N » :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il redouble la 3^{ème}, il ne passe pas son brevet. - Absentéisme, décrochage dès la 4^e. | La bande des pairs – reproduction du modèle parental. | L'éducateur en milieu ouvert : figure de protection. |
| <p>14 ans :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Premier placement en EPE pour 4 mois. | | |
| <p>Retour au domicile : 1 an à l'extérieur avec de nouveaux faits de violence.</p> | | |
| Parcours de Désistance | | |
| <p>Placement en CEF pendant 6 mois</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il passe son brevet - Il rencontre la psychologue - Accompagnement vers un projet dans une autre région. | Conscientisation Le désistant | Rencontre avec la psychologue : prise de conscience, réflexivité. Le rôle médiateur de la religion. |
| <p>Expériences de travail pendant 3 ans dans la ville de « R ».</p> <p>Il retourne dans sa ville d'origine Il reste à la maison : plus aucun acte de délinquances. Il expérimente l'événementiel, le commercial.</p> | Mobilisation Le Désistéur | Changement de valeurs. La délinquance ne l'intéresse plus. Le <i>Sens of Agency</i> . |
| <p>Il retourne dans sa ville actuelle. Il est en poste depuis 8 mois, il a des projets professionnels pour s'installer à son compte.</p> | Pérennisation Le Désisté | Stabilité et projection dans l'avenir. Le rôle médiateur du travail. |

Chapitre 2. Le récit de « A » : Le discernement

L'exercice narratif a été structuré en deux fois. « A » est âgé de 22 ans lors de nos rencontres. La durée totale du récit a été de 135 minutes soit 2 heures et 25 minutes. Un climat de confiance s'est très vite installé entre nous, ce qui a permis à « A » de se sentir à l'aise pour raconter son histoire avec détails. Il s'est montré très loquace, l'exercice ne semble pas l'avoir impressionné.

Pour rappel, sa trajectoire délinquante est marquée par des infractions liées à la législation sur les stupéfiants et des cambriolages. L'accompagnement éducatif a duré deux ans. « A » est accompagné par la Protection Judiciaire de la Jeunesse dans le cadre de plusieurs mesures (une liberté surveillée préjudicielle et un contrôle judiciaire).

Dans un premier temps, les facteurs de risque liés à la Résilience sont analysés. La violence intrafamiliale organise cette partie. Les informations relevées à ce sujet permettent d'aborder ensuite l'expérience de la délinquance de « A », puis d'identifier les différents actants qui ont joué un rôle dans celle-ci (l'école et les pairs). L'entrée dans la délinquance débute à l'âge de quinze-seize ans. Enfin, les facteurs de protection sont questionnés. Les figures d'attachement relatives à l'environnement familial, les tuteurs de Résilience relatifs aux professionnels de la Protection Judiciaire de la Jeunesse et les ressources psychologiques montrent le cheminement réflexif de « A ».

Ensuite, la seconde partie de l'analyse est structurée par les trois étapes liées à la Désistance qui se succèdent. La conscientisation est marquée par le *Sens of Agency* et la Désistance assistée. La mobilisation est marquée par la rencontre amoureuse. La pérennisation est marquée par l'accès à l'emploi. Ces étapes montrent l'évolution de « A » et les actions concrètes qu'il a mises en œuvre pour sortir de la délinquance.

La troisième partie est consacrée à l'analyse du discours du professionnel de la PJJ quant à l'accompagnement proposé et ses effets. Une conclusion termine l'analyse de la trajectoire de « A ».

Les faits sont répertoriés de F1 à F66, les commentaires sont répertoriés de C1 à C54.

Les actants et les sous-actants suivants sont repérés :

| Codage | A1 | A2 (famille) A2.1 | A2.2 | A2.3 | A2.4 | A2.5 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 |
|---------|----------|-------------------------|----------------|----------------|------|------------------------|--------------|---------------------|--|---------------|-----------|
| Actants | Lui-même | père | Sœur « Na » | Sœur « Ti » | mère | Grand-père maternel | Les pairs | L'éducatrice PJJ | La conseillère d'orientation et d'insertion (CIO) | Le travail | La copine |

2.1. Le processus de Résilience chez « A »

L'histoire de la mère et la violence du père exercée sur la mère sont repérées dans les facteurs de risque qui déterminent la trajectoire de ce jeune. Ces éléments vont permettre d'aborder en deuxième partie, la délinquance de « A » qui se révèle par un contexte familial déstructurant. Les facteurs de protection dans sa trajectoire structurent la troisième partie. Nous identifions le facteur familial avec les figures d'attachement relatives aux sœurs. Puis, le facteur extra-familial avec l'éducatrice PJJ comme étant la tutrice de Résilience est identifiée dans la transformation de « A ». Ces éléments sont mis en relation avec le facteur individuel renvoyant aux ressources psychologiques qui ont été développées tout au long de son cheminement. Ces événements qui structurent son récit sont en effet indispensables à l'identification du processus de Résilience de « A ».

2.1.1. Les facteurs de risque liés à la Résilience

2.1.1.1. Le facteur familial : L'histoire de l'actant A2.4 (mère), violence et séparation des parents

La Résilience va de pair avec le traumatisme (Cyrulnik, 2000, 2001). Dans le récit de « A » sont identifiés plusieurs facteurs qui contribuent à la création d'un tel état psychologique.

Les informations qu'il partage sur l'histoire de sa mère nous aide à comprendre son récit ainsi que certains de ses choix. Elle a vécu de nombreux traumatismes avec un père alcoolique et maltraitant : *« il l'a violée, il lui a déjà tiré dessus au pistolet à plomb, jeté un couteau dans le dos »*. Ces événements expliquent selon « A », l'éducation qu'il a reçue. L'histoire lui est contée par sa mère. Aujourd'hui, le grand-père paternel est décrit par « A » comme : *« un déchet (...) là il ne sait pas parler (...) il a fait un grave accident (...) et il le mérite quoi, tout ce qu'il vit maintenant il le mérite, il a fait des sales trucs à ma mère quand elle était petite, à ses frères... »* (C7).

On constate ici que la mère, eu égard de sa propre expérience et de son propre vécu a tenté de : *« faire son possible »* (C8). L'éducation donnée par la mère a consisté à ne donner aucune limite à « A ». Cela s'est avéré perturbant pour ce dernier. Il partage sa pensée sur ce sujet : *« c'est pour ça d'ailleurs qu'on n'a pas eu la meilleure des éducations aussi quoi, elle a essayé de faire son possible mais...mais elle a fait des choses qu'il fallait pas trop faire qui fait que dans notre cerveau à nous ça allait pas trop »* (C8).

Le comportement de l'actant A2.4 (mère) est à l'origine de ce qu'elle-même a reçu comme capital culturel. Le traumatisme vécu l'a amené à concevoir un modèle éducatif différent. Ce fonctionnement adopté par la mère est une manière de ne pas reproduire le schéma connu.

Bourdieu dit que la famille est « l'un des lieux par excellence de l'accumulation du capital sous ses différentes espèces et de sa transmission entre les générations » (Bourdieu, 1993, p.35).

La réflexion de « A » sur ce sujet montre qu'au travers de la prise de recul et de la maturité acquise aujourd'hui, il parvient à reconnaître que le manque de cadre a pu contribuer à l'entrée de la délinquance. Il montre une certaine forme de compréhension voire de compassion face à sa mère qui a : « *fait comme elle a pu* » (C9). On comprend ici, qu'il s'agit de ses propres bagages et ses propres ressources qu'elle a mises en œuvre avec le seul but d'apporter le meilleur à ses enfants. Puis à l'inverse, ses observations montrent une certaine amertume : « *elle a fait des choses qu'elle n'aurait pas dû faire* ». La gentillesse qu'il lui reconnaît : « *en fait elle était trop gentille c'est ça* » (C9), devient d'après lui, un écueil à éviter. Ainsi, peut-être en aurait-il été autrement dans sa trajectoire s'il avait bénéficié d'un cadre plus structurant ? C'est en cela que l'histoire personnelle de la mère interfère avec le présent. Michael Ungar (2012) et Stefan Vanistendael (2006, 2015) soulignent que les facteurs de risque sont des événements ou des expériences qui augmentent chez ceux qui les vivent la possibilité d'un développement inadéquat (physique, cognitif, social ou émotionnel) avec des résultats négatifs dans le futur. Ce qui peut se produire avec les individus ayant connu la délinquance durant leur adolescence. Garmezy & Masten (1991) indiquent qu'un facteur de risque peut être un épisode émotionnel ou une situation environnementale vécue comme traumatisante qui augmente la probabilité pour l'enfant de développer des problèmes émotifs ou de comportements. Ces éléments sont observés dans la trajectoire de « A ».

La violence exercée à l'égard de la mère (actant A2.4) se reproduit avec le père de « A » (A2.1) ce qui va conduire à une séparation du couple.

La violence et la séparation des actants A2.1 et A2.4 deviennent un événement traumatique. La prise d'alcool importante de l'actant A2.1 (père) conduit à des comportements violents à l'égard de l'actant A2.4 (mère). Cette violence exercée dans la cellule familiale est un événement traumatisant au sens de Cyrulnik (2001 ; 2008) pour celui qu'y assiste.

« A » devient spectateur de ce climat depuis sa petite enfance. Il apparaît dans son discours, une forme d'évidence puisque cette situation est connue et vécue depuis longtemps. Il donne des précisions sur cette expérience : « *bah mon père, il était (...) il buvait beaucoup, il était éméché, le soir, il gueulait avec ma mère* ». Ces scènes de violences trouvent dans son récit

une atténuation voire une minimisation des actes posés par son père. Il évoque : *« j'ai une seule scène en tête, j'avais un rottweiler, ma mère et mon père s'embrouillait, mon rottweiler s'est mis devant ma mère pour aboyer sur mon père, parce que mon père parle comme ça (me mime un geste de la main) »*. Ce fragment montre deux choses. La première « j'ai une seule scène en tête », renvoie à deux hypothèses que l'on peut poser. On peut s'interroger si en effet, il n'y a eu qu'une seule scène dont il a été témoin ou alors s'il ne se souvient simplement que de cet événement. Ce constat renvoie à la théorie du souvenir de Cyrulnik (2021) qui explique que la mémoire se souvient principalement des drames.

Ensuite, la seconde partie du fragment évoque la manière dont communique son père. Selon lui, parce qu'il est portugais il utilise excessivement le langage non verbal qui justifierait l'intensité de sa violence. Il poursuit son discours en expliquant que la violence n'était pas physique. Il appuie son propos en affirmant que : *« (...) je ne sais pas s'il l'a déjà fait mais pas devant nous en tout cas, mais en fait (...) donc euhh quand il s'embrouille on dirait il va tuer quelqu'un donc on a l'habitude (...) »* (C12).

S'est-il accommodé de ces violences ? Est-il confronté à un conflit de loyauté à l'égard de son père ? *« (...) T'as vu quand t'as bu ta la pâteuse un peu, donc quand il parlait il crachait donc ma mère lui crachait un mollard⁵⁰ dans la tête donc nous on séparait fin voilà, je me rappelle juste de ça en fait, souvent je séparais (...) mon père je ne le voyais pas, fin il rentrait pas tout de suite du travail quand il avait fini, il allait au café il rentré à 3 heures, minuit »*. Il raconte ces faits, avec un certain recul, il n'a connu que cette configuration. Il poursuit avec un commentaire pour appuyer son propos : *« bah ouais c'était ma vie, c'était normal pour moi »* (C12).

La décision de se séparer est alors prise par l'actant A2.4. « A » raconte que depuis la séparation son père : *« ne boit plus d'alcool, au début c'était la misère, après ça va, il commence à s'en sortir »* (C13).

On pourrait croire que la séparation suite à un climat de violences apporte une sérénité au quotidien. Sauf que rapidement après la séparation, l'actant A2.4 se met en couple avec une autre personne. Selon « A », elle a priorisé sa vie sentimentale au détriment de ses enfants. Il exprime à propos de sa mère : *« elle l'a mal fait fin, elle a mal fait les choses, elle n'a pas fait dans le bon sens on va dire, elle nous a laissé se démerder quoi »* (C5).

Pour assurer le bien-être des enfants, la grande sœur « Ti » prend alors le rôle de la mère absente. La légitimité et la crédibilité accordées à la mère s'amenuisent voire disparaissent.

⁵⁰ Crachat épais

En pleine construction de l'adolescence, « A » se retrouve sans repères avec une mère absente ou quasi-absente et un père qu'il ne rencontre que sporadiquement et confronté à ses propres difficultés. Les parents ne semblent alors plus disponibles physiquement et psychologiquement pour assurer leur rôle de parents. Seul repère pour lui, sa grande sœur qui tente tant bien que mal de jouer le rôle de substitution à l'égard de son frère et ses sœurs. Ce manque de cadre induit une liberté que s'octroie « A ». On comprend alors qu'il s'agit d'un facteur ayant conduit à la déviance et à la délinquance. Le manque de soutien familial sur un plan éducatif semble être à l'origine de la déviance, puis de la délinquance de « A ». Comme évoqué dans les facteurs de risque, les parents ne jouent plus leur rôle de protection. « A » est livré à lui-même. L'adolescence est une période de construction identitaire et par conséquent un processus qui doit être soutenu et accompagné par les adultes qui entourent le jeune. « A » n'a pas échappé aux passages à l'acte auxquels il s'est livré. Les conduites déviantes à l'adolescence sont une façon de rechercher des substituts aux épreuves initiatiques (Huerre et al., 2003) : *« je n'aurais peut-être pas fait de conneries s'il avait été plus strict peut-être (...) »* (C22).

Cette prise de conscience montre le cheminement et la réflexion entreprise par « A » qui sont des données fondamentales pour la construction du processus de Résilience. En effet, ce qui permet mieux à un individu de s'en sortir est l'addition de plusieurs variantes dont celle relative à la conscience de soi.

La séparation des parents est le précurseur à la déviance de « A » qui raconte : *« qu'à ce moment-là, je commençais déjà les petites conneries, des petits trucs vite fait après je suis parti en vrille »*. Le contexte familial n'était pas favorable pour « A » : *« bah déjà j'avais plus trop envie d'être chez moi (...) ouais c'est peut-être ça aussi qui m'a fait partir un peu...c'était dur au début en fait »* (C23).

La famille joue une fonction importante dans l'entrée dans la délinquance, elle peut la favoriser (LeBlanc, 2003). Elle apporte les repères et les ressources nécessaires à la bonne évolution de l'enfant. LeBlanc montre que la gravité de la conduite délinquante est d'abord liée à une structuration familiale dissociée où les relations conjugales sont conflictuelles et dont les caractéristiques parentales sont déviantes. Ces éléments sont identifiés dans ce récit.

2.1.2. L'expérience de la délinquance

2.1.2.1. L'école comme terrain d'exercice à la déviance

Le collège devient le lieu privilégié pour transgresser. D'abord en échec puis en décrochage, « A » raconte qu'il n'allait pas à l'école et « *qu'il n'aimait pas ça* » (C24). Il se décrit comme un élève : « *pas bête* » mais « *perturbateur (...)* » (C26). Dès l'entrée au collège (11 ans), il perçoit un changement dans son attitude. La scolarité se poursuit jusqu'en troisième avec : « *des inclusions (...) j'avais un carnet de suivi mais à chaque fois je le... j'étais..., je respectais pas entre guillemets, ils m'ont mis en inclusion pendant une semaine j'étais bien en fait je n'allais pas à l'école, je faisais pas les devoirs qu'on me demandait du coup ils ont inventé l'inclusion enfin je ne sais pas si c'est pour moi mais c'était de 8h30 à 17h30 tous les jours (...) puis ils m'ont virés* ». Dans le cas de « A », les dispositifs mis en place n'ont pas obtenus les résultats souhaités. L'investissement personnel est difficile à promouvoir lorsque d'une part l'élève n'éprouve aucune appétence pour la scolarité (Rayou et al., 2009). D'autre part, quand celui-ci n'est pas soutenu par la famille. Il est ensuite, orienté en troisième prépa-professionnelle, mais ce dispositif ne lui convient pas. Il décrit cette orientation comme : « *pire, je suis encore plus parti en vrille, je suis tombé avec des gars de quartiers* » (C 28). C'est à partir du changement d'établissement dans un environnement que « A » décrit comme délétère qu'il rencontre les compagnons avec qu'il « *fait des conneries* ».

2.1.2.2. Le rôle des pairs (A3) dans la délinquance

Le déviant est défini par Becker (1985) comme un individu qui s'éloigne trop de la norme. La déviance est donc selon Becker, le non-respect d'une loi ou d'une règle et la mise en place d'un projet ou d'une action quel que soit le mode permettant de répondre à cette « *désobéissance* » (Becker, 2002, p.193).

« *Je faisais déjà des conneries mais on ne m'avait jamais arrêté en gros, des cambriolages, je volais des voitures* ». Durant son récit, nous évoquons ensemble les raisons qui l'ont poussées à agir de la sorte. Il l'explique par le fait qu'il voulait être reconnu. Ici le sentiment de reconnaissance est identifié. En pleine construction, il s'identifie à l'image qu'il souhaite s'attribuer mais surtout renvoyer à l'autre. Les passages à l'acte liés aux vols et aux cambriolages s'effectuent donc en groupe. L'influence des pairs joue un rôle non négligeable dans la délinquance de « A ». Il affirme « *j'étais influençable* » (C33).

Le groupe dans lequel il est inscrit poursuit les mêmes buts et objectifs. Tous sont sujets à la délinquance.

Puis, il continue son discours : « *quand j'ai commencé c'était avec des gens, on allait dans les maisons, on volait ce qu'il y avait à prendre ce qu'il y avait de la valeur, les voitures* ». L'arrêt de la scolarité devient l'élément déclencheur à l'ancrage dans la délinquance : « *ouais j'ai commencé à 15-16 ans* ». Conformément à la théorie de Mohammed (2012), le pic de délinquance se situe entre seize et dix-huit ans. La raison fondamentale à cet attrait pour les vols et les cambriolages s'explique par : « *l'envie de sous* » (C34) qui se justifie : « *parce qu'on galérait financièrement* ». Les différents actes de délinquances par lesquels il s'est livré semblent trouver leur origine dans la reconnaissance et la place qu'il veut occuper dans le quartier et auprès de ses corollaires : « *j'ai commencé et les téléphones ça m'intéressait plus je voulais rouler en voiture parce qu'ils avaient des belles voitures du coup voilà quoi en fait ça m'a fait kiffer, je les voyais arriver avec des belles voitures bien habillés, ils avaient ce qu'il fallait quoi ça m'a donné envie de le faire (...)* » (C35).

Puis, un autre motif consistait dans son souhait d'apporter du secours à sa famille en jouant le rôle du sauveur : « *on n'avait pas beaucoup de moyens* ». On remarque dans l'entièreté de ce fragment la progression des actes qu'il pose d'une moindre gravité à une gravité plus importante.

D'abord : « *on volait des téléphones* », puis : « *des voitures* » pour enfin : « *entrer dans des maisons et faire des cambriolages* ». L'ascension dans les actes de plus en plus graves est en lien direct avec sa perception de la justice. Dès lors qu'il ne se : « *faisait jamais attrapé* » (C36) il continuait.

Il ne s'agit pas d'une méconnaissance de la loi et de ses interdits : « *je savais que c'était interdit, je savais ce que je commettais, je savais que c'était un cambriolage qu'il y avait une peine de prison pour ça qu'il allait avoir des conséquences si je me faisais attraper (...)* » (C36) mais bien d'une sorte d'excitation, d'une adrénaline non contrôlée qui le pousse à agir selon le célèbre adage « pas vu pas pris ». Comme il n'est pas pris : « *bah tu fais des trucs de plus en plus grave* ». Dit-il (C37).

« A » raconte qu'il a effectué ces transgressions de façon régulière : « *tous les jours, tous les jours pendant 4 mois* », devenant ainsi son activité principale, telle une entreprise qu'il dirige. Il explique que les voitures étaient ensuite vendues : « *c'était sur commande clairement il y a des gens ils nous demandaient des voitures, si on trouvait celle-là ben (...)* ». Cette activité illégale devient alors un véritable business.

La Résilience est constituée d'une part de facteurs de risque, puis d'autre part de facteurs de protection auxquels nous allons nous intéresser. Dans le récit de « A », il est repéré que les

sœurs : l'actant A2 (famille) constitue un soutien qu'il convient d'aborder. Ensuite, nous verrons comment l'accompagnement éducatif et judiciaire constitue un second facteur de protection. Enfin, le facteur individuel avec les ressources de « A » sera abordé.

2.1.3. Les facteurs de protection liés à la Résilience

2.1.3.1. Le facteur familial : le soutien fraternel de la sœur « Ti »

« A » est l'avant dernier d'une fratrie de 7 enfants. Il est d'origine portugaise de son père, venu en France à l'âge adulte : « *pour travailler* ». Il raconte ses difficultés liées à la langue : « *il ne comprend pas bien le français* » (C2). « A » a six sœurs : « *enfin des demi-sœurs* » dit-il. Ensuite de l'union entre ses parents sont nés : « Ti », lui-même et « Ci ». De cette dernière sœur, il évoque particulièrement un sentiment fort : « *elle, c'est ma petite sœur, c'est la plus importante (rires), c'est « Ci » quoi* » (C1). Les liens entre les frères et sœurs sont existants même ils ne se rencontrent plus régulièrement : « *j'ai une vie et elles ont une vie, mais sinon on se parle encore quoi voilà...* ». Il évoque néanmoins, une certaine proximité et une relation d'affection avec sa sœur « Ci ». L'expression des sentiments est énoncée dans son récit, mais on perçoit que ceux-ci font l'objet d'une certaine pudeur chez lui. En parlant de sa sœur « Na », il raconte : « *en fait, jamais elle va me dire je t'aime mon frère ou des trucs comme ça tu vois (...), je l'adore comme elle m'adore, mais on se le dit pas (...)* » (C3).

Il poursuit dans cette lignée en disant qu'avec sa sœur « Ti », il était : « *très proche* » (C4). Ce qu'il relève du système familial est une entente entre tous sans que celle-ci ne soit mise à mal par une proximité trop importante. Il qualifie les relations intrafamiliales comme : « *distante mais sans conflits* » (C6).

Il est le seul garçon de la fratrie ce qui lui octroie une place privilégiée : « *je voulais un chien j'ai eu un chien, je voulais un scooter, j'ai eu un scooter, je voulais un téléphone j'ai eu un téléphone* ». Les défaillances et l'indisponibilité des parents ont eu comme effet de rapprocher les membres de la fratrie. On perçoit chez « A » lorsqu'il en parle, des expressions du visage qui ne trompent pas sur ses ressentis à leur égard. Il sourit, son regard et son visage se détendent à l'évocation de ces faits vécus. Il semble avoir trouvé et éprouvé des sentiments à travers la relation avec ses sœurs : « *bah j'étais le chouchou de tout le monde* » (C17).

Ce lien d'attachement et le rôle de substitut parental joué par les grandes sœurs favorisent l'attachement (Bowlby, 2021). Ce lien maintenu et privilégié entre les individus a pour conséquence de favoriser la sécurisation et la quiétude et ce même dans un environnement défavorable et insécurisant. On remarque, dans son récit que ses sœurs ont fait preuve de

bienveillance, de disponibilité et de protection à son égard. Ces éléments sont ainsi des facteurs de protection donnant à « A » une base solide pour créer à l'âge adulte des liens affectifs suffisamment construits et sains.

2.1.3.2. Le facteur extra-familial : l'éducatrice PJJ comme la tutrice de Résilience

La rencontre avec la Protection Judiciaire de la Jeunesse se fait dans un contexte où « A » est investi dans les actes de délinquances et qu'il se « *fait prendre* ». Dans son récit, il explique qu'il met immédiatement du sens à l'accompagnement proposé par l'éducatrice PJJ qualifiée d'actant A4 : « *j'ai eu un suivi avec Madame « C » (...) contrôle judiciaire avec des horaires à respecter, les rendez-vous que j'ai bien respecté, je pense* ». Le processus de Résilience n'est pas conditionné à une temporalité particulière, nous savons que celle-ci peut survenir à n'importe quel moment de la vie de l'individu.

Dans le récit de « A », l'entrée dans le système institutionnel a été un élément déclencheur. On peut repérer l'entrée dans le processus à ce moment précis. Par le biais des mesures coercitives notamment « le contrôle judiciaire », puis : « *2 ans au moins ; 2 ans ouais jusqu'à ma majorité, 6 mois de sursis je pense et 5 ans de mise à l'épreuve* » avec des injonctions à respecter lui a permis d'adhérer pleinement au suivi éducatif et aux propositions faites par l'éducatrice référente (A4). Il s'est saisi des outils proposés : « *bah c'est bien franchement c'est bien pour ceux qu'ils ont envie clairement, s'ils ont envie de s'en sortir, ils vont réussir grâce à ça* » (C38). On comprend dans son discours que l'adhésion est fondamentale comme l'explique Meirieu (1991, p.67) : « *le projet d'éduquer est la quête de l'adhésion libre* ». La volonté de la personne dans l'accompagnement est la source première de la réussite. L'accompagnement dispensé et les qualités de l'éducatrice (A4) qui a cru en la réussite et aux potentialités de « A » lui ont permis d'acquérir la confiance nécessaire pour avancer et se créer son propre chemin. Le suivi permet à « A » de « *prendre conscience* » (C39). L'arrêt de la délinquance se fait progressivement au cours de l'accompagnement : « *j'ai continué en solo j'ai arrêté (...), j'ai continué avec un autre gars que j'ai rencontré comme ça en fait (...) on a fait un peu d'argent et j'ai stoppé* ». Il apparaît dans son récit, que l'éducatrice a su identifier ses besoins. L'actant A4 lui propose une orientation professionnelle adaptée et hybride qui consiste en un accompagnement individualisé dans le cadre de la mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS) : « *bah je suis venu au premier rendez-vous (...) Madame B c'était le CIO (...) je me réveillais le matin j'y allais (...) j'y étais presque tout le temps (..) Je venais au rendez-vous comme il fallait* ». Il se rend au lycée, mais dans un format qui lui

correspond. L'éducatrice devient en ce sens, la tutrice de Résilience comme l'évoque Cyrulnik (2001).

Cette partie est en lien direct avec la partie suivante qui concerne le facteur individuel qui s'est mis en œuvre par le soutien des deux précédents facteurs et notamment le rôle médiateur de l'accompagnement éducatif.

2.1.3.3. Le facteur individuel : les ressources psychologiques de « A » : élaboration et empathie

Les facteurs de protection sont donc des ressources et des compétences liées à la personne et son environnement qui aident à combattre les effets négatifs des facteurs de risque.

Il raconte que : *« ça m'a fait comprendre que ce que je faisais c'était n'imp pour rien c'était juste pour avoir des sous, on peut se les procurer autrement (...) si j'avais pas eu de suivi comme ça c'est sûr et certain je serais parti en vville parce que j'aurais pas eu la MLDS par exemple qui m'a fait faire des choses la journée j'aurais eu plein d'idées en fait (...) j'aurais fait autre chose n'importe quelle connerie et grâce à ce suivi il y a tout ça pourquoi, pourquoi je vais faire ça alors que j'ai ceux qui m'aident à arrêter après il y a aussi la famille. Après ça fait mal de voir ma mère mes sœurs pleurer en garde à vue, au tribunal, c'était difficile aussi mais après je me suis dit pourquoi faire ça j'ai eu un déclic en vrai je sais pas (...) »* (C39). Ce fragment est détaillé et explicite, il montre la prise de conscience qu'il engage et l'évolution psychologique mise en place grâce à la tutrice de Résilience (éducatrice PJJ). On remarque assez facilement que l'accompagnement éducatif a permis à « A » de s'inscrire dans une démarche réflexive par rapport à ses propres agissements. Cette prise de conscience est facilitée et mise en œuvre grâce aux qualités qui sont les siennes (l'empathie et l'altruisme) observées à l'égard de sa « mère et ses sœurs ». Le travail de l'éducatrice et de la référente de la MLDS identifiée comme un nouvel actant (A5) a été à l'origine d'une véritable envie de transformation.

« J'étais dans une remise en question de ma vie, je ne faisais rien je ne faisais pas de conneries » (C40). La finalité de l'accompagnement est bien l'émancipation. Meirieu (1991) ou Paul (2018) considèrent que l'objectif est de permettre à la personne de devenir actif et de mettre en œuvre sa propre volonté. L'actant A4 est alors une médiatrice, elle a réveillé et révélée chez « A » des compétences nécessaires et existantes pour se construire sa propre Résilience.

Le commentaire suivant corrobore cette analyse : « (...) *les rendez-vous ça m'a aidé (...) je retiens ce qui m'ont aidé clairement (...) c'est grâce à elle que souvent j'allais à l'école, que j'allais au boulot (...) ça m'a aidé à faire quelque chose à ne pas repartir faire les conneries (...) en fait c'est ça c'est avoir quelqu'un qui t'aide, ça m'a donné envie de réussir, ça se passait bien en fait, ne pas me laisser de côté clairement ça m'a donné envie de réussir déjà pour moi ça m'a bien aidé (...) quand on veut quelque chose c'est à nous de..., de se le procurer mais c'est grâce en partie à ça que j'ai quand même arrêté c'est que j'ai compris c'était quoi la vraie vie clairement travail etc.* » (C42). Les notions d'élaboration, d'analyse et d'initiative sont ainsi identifiées (Wolin & Wolin, 1993).

Il relève l'importance de la qualité de l'accompagnement. L'envie de changer sera abordée dans la partie réservée à la Désistance.

2.2. Les étapes de la Désistance

La Désistance se caractérise notamment, par la qualité des liens sociaux qui permet à l'individu de reconsidérer son mode de vie. Dans le récit de « A » sont identifiés : la Désistance assistée et le *Sens of Agency*, la rencontre amoureuse et le travail.

2.2.1. Le désistant face à la conscientisation dans la Désistance primaire

« *Aujourd'hui, je travaille, je suis en CDI, j'ai mon permis, j'ai une copine* ».

Il est démontré que le soutien des professionnels est un élément important dans le rôle de la Désistance assistée (Villeneuve, Dufour & Turcotte 2020). Le désistement assisté tel qu'il est étudié au Canada montre que l'accompagnement des délinquants dans un cadre institutionnel est efficace. Le cadre institutionnel dans lequel « A » a été inscrit (PJJ) a favorisé l'inscription dans la Désistance. Dans le fragment suivant, il raconte : « *j'ai 22 ans (...) depuis que j'ai eu le suivi en fait. Je n'ai pas refait une connerie grave entre guillemets depuis mes 18 ans presque quatre ans on va dire* ». Il est remarqué très clairement que le suivi a permis la Désistance. Celle-ci est installée depuis plusieurs années : « depuis mes 18 ans ». Il n'existe pas de consensus scientifique sur la question de la temporalité eu égard de la singularité des parcours de chaque individu (Maruna, 2001). En revanche « A » exprime explicitement l'âge auquel il a cessé de commettre les transgressions se situant ainsi dans la courbe de l'âge évoquée par Marwan Mohammed (2012) : « *c'est une page qui est tournée* » (C44).

Dans la Désistance, la personne influe sur son parcours de vie (Maruna, 2001). Les personnes désistées reprennent le contrôle sur leur vie et agissent dans le but de permettre une

reconstruction de soi en se réappropriant leurs aptitudes à répondre aux événements vécus. Dans le récit de « A », ces critères sont existants. *Le Sens of Agency* détient ainsi un rôle fondamental dans la projection d'une nouvelle identité et d'une reconstruction de soi. Cette « qualité d'acteur » ne trouve de sens seulement si l'individu parvient à cultiver l'espoir d'un avenir meilleur. Elle puise donc dans la motivation de chacun, cette motivation ayant été révélée avec le concours de l'accompagnement éducatif dispensé par l'éducatrice de la PJJ. La reconnaissance des efforts le maintient sur le chemin de la Désistance. Une véritable prise de conscience s'est engagée, celle-ci ayant permis une transformation de soi.

Il partage un sentiment qui montre son évolution et son cheminement depuis l'entrée à la PJJ jusqu'à aujourd'hui : « *c'est un peu tout en fait, à la base je voulais faire comme les gens aussi avoir mes sous après l'influence là ça va aujourd'hui je suis plus influençable (...) maintenant, je suis heureux* » (C 43).

Il a repris le contrôle sur sa vie « je suis heureux », il exprime un sentiment positif et une meilleure estime de lui-même. Il est devenu un acteur actif sur sa vie. *Le Sens of Agency* est associé au sentiment d'efficacité personnelle, ce qui est le cas ici. « A » en reprenant la main sur sa propre trajectoire et en se saisissant des apports de l'accompagnement éducatif est entré dans le processus de Désistance : « *ouais parce que je vois que ça fonctionne quand même, ça porte ses fruits* » (C44).

Enfin, si l'individu montre l'envie d'arrêter et de la motivation alors la Désistance sera facilitée (Maruna, 2001). Il est essentiel que la personne soit déterminée à abandonner la délinquance au travers d'une prise de conscience : « *je suis content d'être passé par là, je regrette juste pour les personnes, je ne regrette pas les conneries que j'ai faites parce que ça m'a appris quand même de belles valeurs et plein de choses. Ça m'a apporté tellement de choses que je me dis limite heureusement que j'ai fait ces conneries. Peut-être que si je n'avais pas fait ces conneries là à l'heure d'aujourd'hui je ne serais pas où j'en suis en fait je regrette pour les personnes c'est tout pour les victimes que j'ai volées (...)* » (C45).

Les mesures exercées par la PJJ sont des outils qui permettent de travailler sur l'histoire globale. « A » exprime clairement l'intérêt et les avantages que l'accompagnement procure en expliquant que sans cela, il ne serait pas là où il en est. « *Les conneries* » semblent finalement avoir été bénéfiques puisque sans elles, la rencontre avec l'éducatrice PJJ (A4) qui a constitué une vraie ressource n'aurait pas été possible. Le soutien d'un adulte et la confiance accordée a donné à « A » la possibilité de mobiliser toutes ses ressources et compétences. La seconde étape identifiée dans sa trajectoire est relative à l'expérience amoureuse.

2.2.2. Le désisteur face à la mobilisation dans la Désistance secondaire

« A » est en couple depuis : « *plus de trois ans* ». La petite-amie a une place importante dans son récit, puisqu'elle a contribué à la sortie de délinquance : « *c'est grâce à elle que je m'en suis sorti quoi parce que y'a des autres conneries que je voulais faire qu'elle m'a empêché* » (C46).

On remarque que les facteurs qui agissent simultanément favorisent la Désistance. Ce commentaire en atteste : « *ouais elle m'a fait comprendre en fait ça a été la goutte d'eau, elle m'a fait comprendre (...) elle m'a fait changer, d'être normal quoi en bien (...)* » (C47). Il utilise des mots tels que « *changer* » ou encore « *ça été la goutte d'eau* ». On comprend ici que son influence a été positive.

En plus d'avoir des projets professionnels, il a également des projets de vie avec sa compagne. Le couple envisage d'emménager ensemble : « *acheter une maison, avoir des enfants* » (C48). Les événements sont abordés selon une certaine chronologie qui correspond à ce que la société pourrait attendre. Cet ordre n'est pas immuable, particulièrement en ce qui concerne les enfants, où une petite crainte se laisse entrevoir : « *(...) avoir un enfant c'est une lourde responsabilité, je ne suis pas prêt voilà, je n'ai que 22 ans* » (C49).

Ces arguments sont construits : « *je suis encore un gamin moi dans ma tête, j'aime rigoler, j'aime bien m'amuser mais j'ai envie de partir en vacances profiter un peu* » (C48). Durant nos rencontres, « A » qui est parvenu à raconter son histoire avec une certaine aisance et une certaine facilité a fait preuve d'un grand discernement qu'il convient de noter. En ce sens, il est un désisteur.

Enfin, dans le récit de vie de « A », le troisième facteur identifié est lié à l'expérience professionnelle.

2.2.3. Le désisté face à la pérennisation dans la Désistance tertiaire

Sampson & Laub (2001) montrent que plus les liens sociaux (travail et famille) sont forts, plus la délinquance baisse. La stabilité, l'engagement et la qualité dans l'emploi sont propices à l'arrêt de la délinquance : « *quand j'ai eu le permis, j'ai repris le travail et là j'ai plus arrêté ça fait au moins deux ans et demi on va dire que je travaille* ». La satisfaction et le plaisir sont donc des données qui jouent en faveur de la Désistance. Aujourd'hui, « A » exerce le métier de préparateur de commande au sein d'une usine de logistique : « *je fais du déchargement de camion, préparation de commande, chargement un peu de tout en fait je suis polyvalent* ». En revanche, il n'évoque pas cette notion de plaisir dans l'emploi qu'il

exerce : « *ce n'est pas le meilleur des travaux, c'est le travail d'usine, c'est la misère entre guillemets mais j'ai pas à me plaindre* » (C 50). Il met en avant d'autres raisons notamment l'aspect pécuniaire : « (...) *par rapport aux primes qu'on touche toute l'année, y'a pas mal de primes ; prime d'intéressement, prime de participation de 13ème mois, plus la carte cadeau de 180 € (...) plus la prime de Macron (...)* ».

Il exprime vouloir changer rapidement d'emploi et faire : « *un truc que j'aime parce que ça je n'aime pas vraiment* » (C53). Dans l'attente d'une autre orientation, il poursuit dans cet emploi : « *pour bien mettre de côté* » (C54).

Il ne fait pas le choix de démissionner alors qu'il « n'aime pas » ce travail. Il a choisi de rester et de patienter. La façon qu'il a de percevoir les événements confirme la progression, la maturité et la transformation de soi dans lesquelles il est engagé. Il y voit des bénéfices secondaires et se console en racontant : « *que je trouve que c'est raisonnable quand même pour le taf que je fais et les horaires que je fais c'est raisonnable donc je n'ai pas à me plaindre* » (C54). Il a des projets professionnels, il souhaite devenir auto-entrepreneur : « *j'aimerais bien avoir mon truc à moi* » (C55). Cela est directement lié à la Désistance. « A » qui a connu la délinquance avec cette envie forte de se créer une identité de délinquant entrevoit aujourd'hui l'avenir sous un angle meilleur, celui d'être un individu qui travaille de manière honnête et légale. Il n'est plus question de délinquance dans son récit. On observe que la notion « d'ambition » est présente : « *je veux viser plus haut* » (C55), celle-ci étant une composante de la Désistance. On identifie ainsi, une image valorisante et positive de lui-même.

2.3. Le rôle de l'accompagnement éducatif du point de vue de l'éducatrice

PJJ

La rencontre entre l'éducatrice PJJ et « A » s'effectue par le biais des actes commis (vols, cambriolage et détention de stupéfiants). Elle l'accompagne dans le cadre d'un contrôle judiciaire puis d'une mesure de liberté surveillée préjudicielle : « *durant à peu près trois ans ou un peu plus* ». D'emblée, « A » s'est mobilisé et s'est saisi des opportunités éducatives proposées. Le travail a été facilité par cette adhésion : « *il a compris immédiatement l'intérêt de ces mesures et des enjeux qui en découlaient* ». En effet, une certaine intelligence est relevée de la part de l'éducatrice. Aussi le soutien de la mère de « A » a été indéfectible : « *même si elle montrait beaucoup d'angoisse et pouvait parfois être très oppressante à l'égard de son fils du fait de son propre vécu, elle a toujours montré une présence dans le suivi* ». Selon l'éducatrice, il est nécessaire de faire preuve d'empathie à l'égard des situations

rencontrées. Selon elle, ils sont d'abord des adolescents avant d'être étiquetés de délinquants : « *d'ailleurs la PJJ n'utilise pas ce qualificatif, mais parle de mineurs placés sous mains de justice pour éviter justement cette étiquetage* ». Il s'agit donc d'évaluer la situation de façon globale. Elle se rend compte que régulièrement les adolescents sont avant tout des enfants « *en danger* » avec des parcours, des contextes de vie et des histoires familiales chaotiques ne leur ayant pas permis d'acquérir les codes et les bases solides.

« *Il faut donc faire preuve d'une certaine humilité face aux histoires que l'on recueille, même si en effet, nous devons aussi traiter la notion de passage à l'acte en tentant de comprendre l'origine de cela* ». Ensuite, l'éducatrice évoque un outil fondamental dans la création d'un lien et d'une relation éducative saine. Il s'agit de l'écoute, qui rappelle ainsi « l'écoute active » de Carl Rogers (2021). Enfin, aborder la relation sous l'angle des : « *possibilités et des compétences* » des jeunes amènent à la confiance recherchée dans la relation. C'est à partir de ces éléments que le travail peut débuter. On comprend, que la précipitation est à écarter et que « *l'adhésion libre* » est à rechercher. Ce qu'il faut comprendre est qu'avant d'aborder toute relation avec la personne, un travail sur soi et d'introspection est nécessaire et en cela on se réfère à l'approche de Rogers résolument positive, humaniste et bienveillante qui permet la construction d'une relation éducative.

Conclusion

A l'instar des autres individus rencontrés, « A » s'est saisi de l'outil du récit de vie pour donner du sens aux événements qui constituent sa trajectoire. Il a raconté et partagé son récit comme une véritable expérience et comme une leçon de vie. Maruna (2001) observe que les désistés racontent leur récit avec une certaine positivité qui est remarqué dans le récit de « A ». Il conte le changement qu'il a opéré et s'inscrit dans le processus de Résilience au travers de trois facteurs de protection : le soutien fraternel qui semble lui avoir donné les bases de l'attachement, l'accompagnement éducatif dispensé par la PJJ et enfin les compétences psychologiques qui lui sont propres et qui lui ont permis d'entrer dans le processus de Résilience. Puis, la Désistance est identifiée avec l'identification du *Sens of Agency* et la Désistance assistée, de l'implication dans un emploi et enfin l'implication dans une relation amoureuse. L'apparition d'un « *vrai soi* » (« *true self* ») est représentative d'une transformation puis d'une reconstruction de soi. Il est observé chez lui une volonté d'intégrer une image positive de lui-même. Conformément à la théorie de Maruna, « A » s'inscrit dans cette pensée « *I am a new person* » (ibid., p.85). Le travail éducatif proposé a été significatif

dans le processus de Résilience et dans la sortie de délinquance de « A ». Farrall (2004) montre que l'intervention des professionnels est importante pour soutenir la Désistance afin de maintenir un mode de vie socialement et socialement acceptable (Stoll & Jendly, 2018). Le récit de « A » montre qu'il a appris des valeurs dans l'expérience de la délinquance. On peut ainsi se questionner sur le rôle l'expérience, même négative, dans la reconstruction de soi. En effet, le fragment « *je ne regrette pas les conneries que j'ai faites parce que ça m'a appris quand même de belles valeurs et plein de choses* » apporte des éléments de compréhension dans la construction de soi. Les valeurs liées à la délinquance deviennent des valeurs auxquelles les individus puisent pour sortir de la trajectoire délinquante dans laquelle ils étaient engagés.

Schéma de « A » : Le discernement

| Parcours d'entrée en délinquance | Processus de Résilience | |
|--|--|--|
| | Facteurs de risque | Processus psychologique de transformation |
| <p><i>Eléments biographiques :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Père originaire du Portugal. - « A » est issu d'une fratrie de 7 enfants. - 3 demi-sœurs. | <p>Bagage familial et culturel de la mère qui subie : viol, agression, violence de son père. Événements qui impactent l'éducation transmise à « A ».</p> <p>La violence du père. Evénement traumatique.</p> <p>Absence de la mère.</p> | <p>La sœur « Ti » : figure d'attachement apportant de la sécurité émotionnelle.</p> |
| <p><i>Alcoolisation du père et violence.</i></p> <p><i>11/12 ans :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Séparation des parents - Remise en couple de la mère. | | |
| <p><i>11-15 ans :</i> Entrée au collège</p> <p><i>15-16 ans :</i> délinquance</p> <ul style="list-style-type: none"> - Absentéisme, décrochage en 3^e : période d'inclusion. - Vols et cambriolages pendant 4 mois. - Rôle du sauveur : contexte familial précaire Déviance et transgression | <p>Aucune règle ni contrainte au domicile de sa mère.</p> <p>La bande des pairs.</p> <p>Délinquance de survie.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Besoin de reconnaissance. - Jouer le rôle de sauveur auprès de sa famille. - Trouver sa place dans le groupe de pairs <p><i>15-16 ans :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Rencontre avec la PJJ. - Mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS). « <i>J'ai eu un déclic en vrai</i> ». <p>L'éducatrice en milieu ouvert : tutrice de Résilience. « <i>J'étais dans une remise en question de ma vie</i> ».</p> |
| Parcours de Désistance | | |
| <p>Rencontre régulière et soutien des professionnelles.</p> | <p>Conscientisation</p> <p>Le désistant</p> | <p>Suivi éducatif et Désistance assistée favorisant le <i>Sens of Agency</i> (sentiment positif).</p> <p>Le rôle médiateur de l'éducatrice PJJ.</p> |
| <p>La copine contribue à la sortie de délinquance de « A » : 3 ans de relation.</p> | <p>Mobilisation</p> <p>Le Désisteur</p> | <p>Stabilité et projection dans l'avenir.</p> <p>Le rôle médiateur de la copine. « <i>Je veux viser plus haut</i> ».</p> |
| <p>Il travaille à l'usine depuis 2 ans 1/2 .Il n'aime pas particulièrement. Il veut gagner de l'argent pour acheter une maison et partir en vacances.</p> | <p>Pérennisation</p> <p>Le Désisté</p> | <p>Le rôle médiateur du travail.</p> <p>Changement de valeurs. La délinquance ne l'intéresse plus. Il a arrêté depuis 4 ans.</p> |

Chapitre 3. Le récit de « R » : De l'expérience délinquante à la Désistance

L'exercice narratif a été structuré en une seule fois. « R » est âgé de 18 ans lors de nos rencontres. Il lui a été difficile de s'exprimer sur les événements de sa vie. Les éléments à disposition sont sommaires et permettent difficilement d'en tirer une analyse approfondie sur le processus de Résilience et de Désistance. Le format de ce récit est différent de celui des huit autres individus rencontrés. La durée de l'entretien est de 36 minutes et 38 secondes.

Pour rappel, sa trajectoire délinquante est marquée par des infractions liées aux stupéfiants. L'accompagnement éducatif a duré deux ans. Il est accompagné par la PJJ dans le cadre de mesures éducatives (liberté surveillée préjudicielle et une mesure de réparation).

Dans un premier temps, les facteurs de risque liés à la Résilience sont questionnés. Le contexte de délinquance intrafamiliale organise cette partie. Les informations relevées à ce sujet permettent d'aborder l'expérience de la délinquance de « R ». Le facteur de protection en lien avec l'accompagnement éducatif de la Protection Judiciaire de la Jeunesse est ensuite analysé.

La seconde partie de l'analyse est structurée par la première étape liée à la Désistance. La conscientisation est marquée par l'accès à l'emploi.

La troisième partie est consacrée au discours du professionnel de la PJJ quant à l'accompagnement proposé et ses effets. Une conclusion termine l'analyse de la trajectoire de « R ».

Les faits sont fragmentés de F1 à F16 et les commentaires de C1 à C17.

Les actants et les sous-actants suivants sont relevés :

| Codage | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 |
|---------|----------|--------|------|---------------------|--------------|--------------------------|
| Actants | Lui-même | Frères | père | L'éducatrice PJJ | L'enseignant | L'employeur (travail) |

3.1. Le processus de Résilience chez « R »

Le parcours de délinquance du père est repéré dans les facteurs de risque. Ces éléments vont permettre d'aborder en deuxième partie, la délinquance de « R » qui se révèle par un contexte familial marqué par de la délinquance. Les facteurs de protection structurent la troisième partie. Le facteur extra-familial avec l'accompagnement éducatif qui a participé à la transformation de « R » est identifié. Enfin, le facteur individuel avec les ressources psychologiques qui lui sont propres sera analysé. Ces événements qui structurent son récit sont indispensables à l'identification du processus de Résilience.

3.1.1. Les facteurs de risque liés à la Résilience

3.1.1.1. Le facteur de risque familial : le parcours de délinquance du père (A3) et des frères (A2)

« R » est âgé de dix-huit ans, il est l'avant dernier d'une fratrie de 4 frères. Ses parents divorcent alors qu'il est âgé de : « *six-sept ans* ».

Concernant les interactions familiales, elles semblent pauvres. « R » raconte qu'avec ses frères, il ne : « *s'entend pas trop* » (C2). Il ne dit rien des interactions et des liens qu'il entretient avec son père et sa mère. Lorsque les parents divorcent « R » vit avec sa mère à proximité de chez son père. Néanmoins, les rencontres avec son père sont sporadiques mais le lien est maintenu par téléphone. Il décrit son enfance en expliquant qu'il faisait de nombreuses bêtises et notamment à l'école suite à la séparation de ses parents.

Cet événement peut être considéré comme un épisode ayant perturbé et insécurisé sa petite enfance avec notamment un père inscrit dans la délinquance. Toutefois, peut-on parler de traumatisme au sens où la Résilience l'entend ? (Cyrulnik, 2001 ; 2008).

Dans le cas de « R » on peut poser l'hypothèse d'un éventuel traumatisme.

« R » raconte que ses trois grands frères ont également un parcours de délinquance avec des périodes d'incarcérations et des placements au pénal pour les deux premiers : « *ils ont fait de la prison et des foyers* ». Il nous raconte que son père était lui-même inscrit dans la délinquance : « *mon père a fait de la prison pour des violences, il a voulu frapper la police avec une hache* » (C4).

Ce qu'il ressort est que la déviance et la délinquance sont présentes dans le système familial comme un rite de passage, une valeur transmise et apprise. Le père qualifié d'actant A3 et les frères qualifiés d'actant A2 ont connu des trajectoires délinquantes, de l'incarcération ainsi que des placements au pénal. Son père pour des : « *vols et des cambriolages* ».

A l'écoute du récit de « R », il apparaît difficile pour lui de s'extraire de cette trajectoire rappelant le concept de *reproduction* de Bourdieu (1970).

3.1.2. L'expérience de la délinquance

Le parcours scolaire de « R » est empreint de difficultés. Il est exclu à plusieurs reprises pour des problèmes de comportement et des absentéismes : « *je répondais aux profs et je séchais les cours, j'ai cassé les lunettes d'un prof (actant A5)* » (C13).

On dénombre dans son parcours scolaire et notamment au collège plusieurs établissements. Il explique : « *ne pas aimer l'école* » (C14) sans donner d'explications à ce sujet.

Concernant son entrée dans la délinquance, il semble avoir suivi les traces de ses frères et de son père. La transgression semble avoir été une valeur familiale transmise. Il commence à commettre des actes à l'âge de : « *12 ans* », sans se faire attraper (déviance). Puis la trajectoire délinquante s'installe par des vols : « *je volais des vélos et mon grand frère les vendait* ». Il s'agit donc d'une entreprise familiale avec pour chacun, un rôle spécifique.

« R » a continué dans les actes de transgressions : « *j'ai vendu de l'héroïne* ». L'appât du gain motive toute ses décisions : « *c'est pour l'argent* ». C'est par le biais de ces transgressions que « R » intègre la Protection Judiciaire de la Jeunesse à l'âge de seize ans.

3.1.3. Le facteur de protection lié à la Résilience

3.1.3.1. Le facteur extra-familial : l'accompagnement éducatif de « R » par l'éducatrice de la PJJ

Il a été accompagné par une éducatrice de la PJJ qualifié d'actant A4 dans le cadre d'une Liberté Surveillée Préjudicielle ainsi que d'une mesure de réparation pour des faits de détention : « *d'héroïne et de cocaïne* ». Il est âgé de seize ans. Pour lui, l'accompagnement éducatif : « *aide un peu* » (C11) à sortir de la délinquance.

« R » a stoppé ses agissements car : « *ça sert à rien ça mène à la prison* » (C17). Il semble avoir pris conscience à la majorité de la nature et de la portée de ses actes.

En ce sens, il se situe dans la courbe de l'âge qui se situe entre seize et dix-huit ans (Mohammed, 2012).

3.2. Les étapes de la Désistance

Le récit de « R » permet uniquement d'identifier la première étape de la Désistance. Celle-ci étant caractérisée par l'accès à l'emploi.

3.2.1. Le désistant face à la conscientisation dans la Désistance primaire

Il raconte avoir arrêté la délinquance depuis : « février 2019 » sans qu'il ne donne réellement de profondeur à ces explications. Ainsi, il apparaît complexe de repérer chez lui le sentiment d'efficacité personnelle.

Aujourd'hui, « R » est inscrit en contrat d'apprentissage dans le domaine de la mécanique dans un garage (actant A6) dans lequel il se plaît.

Le phénomène de Désistance se construit autour de deux notions : l'envie et la motivation. En effet, ces deux fondamentaux aident à mieux s'en sortir. Il vit chez sa mère et ne souhaite plus retourner dans les actes délictuels sans développer davantage sur sa réflexion. Il est entré dans la Désistance par le statut du désistant. Nous n'avons pas pu observer dans son récit, s'il a intégré les statuts du désisteur et du désisté.

3.3. Le rôle de l'accompagnement éducatif du point de vue de l'éducatrice

PJJ

L'éducatrice qui a accompagné « R » dans le cadre d'une mesure liberté surveillée préjudicielle pour des faits de détention de stupéfiants raconte qu'au début de son intervention en janvier 2019, « R » est déscolarisé et sans insertion professionnelle. La mère de « R » confie à l'éducatrice qu'il côtoyait des jeunes peu fréquentables qui l'entraînaient à fumer du cannabis. Les auteurs de la Désistance assistée (Villeneuve et al ;, 2020) et de l'éducabilité (Meirieu, 1991 ; 1995) défendent l'idée que l'accompagnement effectué précocement a plus d'effets sur l'individu.

Dans le cadre de l'accompagnement éducatif, l'éducatrice PJJ travaille avec « R » sur son choix d'orientation professionnelle. Il était déterminé à s'orienter dans la mécanique automobile. En avril 2019, l'éducatrice accompagne « R » à la mission locale qui l'oriente vers un contrat d'apprentissage. « R » a effectué un stage de plusieurs semaines dans un garage. Ensuite le responsable : « *accepte de lui signer un contrat d'apprentissage pour qu'il puisse passer un C.A.P⁵¹ mécanique en alternance* ».

⁵¹ Certificat d'aptitude professionnel

Concernant l'accompagnement éducatif, l'éducatrice explique que la relation s'est naturellement mise en place au fil du temps. Lors du premier entretien, elle constate que « R » venait aux rendez-vous : *« sous la contrainte »*, en se conformant sans trop d'investissement (Sallée, 2018). Elle lui propose de participer à une activité cinéma où un lien s'est créé entre eux : *« plusieurs visites à domicile m'ont ensuite permis de créer une relation de confiance avec « R » et sa famille en plus de recueillir un maximum d'informations nécessaires à l'analyse de sa situation personnelle »*.

Les rencontres avec l'employeur ont aussi permis de renforcer le lien avec « R » : *« de lui montrer que l'on s'intéresse à son environnement social et familial »* dit-elle.

« Un repas partagé a étoffé d'autant ce lien de confiance, et nous avons pu aborder tout sujet ».

On comprend donc que l'adhésion du jeune se fonde sur l'intérêt qu'on lui porte et la capacité à le comprendre. Puis par ces moments informels (prendre un repas).

« Une relation de confiance doit se bâtir et se construire avec le jeune, il faut du temps pour se faire entendre voire accepter d'un jeune, mais quoi qu'il adienne, il faut toujours être à son écoute ». Cela renvoie à l'implication du professionnel et aux qualités et compétences dont il doit disposer dans l'approche éducative (Paul, 2018).

D'après l'éducatrice, il est essentiel d'avoir un réseau partenarial qui est le principal instrument du professionnel. L'accompagnement s'est construit progressivement par le biais de rencontres régulières. Elle raconte qu'au début de la prise en charge, « R » n' pas montré d'investissement : *« je suis donc allée au domicile dès la deuxième rencontre »*. L'implication du professionnel apparaît alors fondamentale pour créer une relation pour que le jeune se sente soutenue et en confiance.

Conclusion

Le récit de « R » est le moins abondant, la rencontre avec son éducatrice a permis de comprendre les outils et les moyens mis en œuvre pour l'aider. A travers son récit, on comprend que la délinquance est intrafamiliale puisqu'elle concerne d'abord son père ainsi que l'ensemble de ses frères. L'expérience de la délinquance lui est alors transmise comme une valeur. Il reproduit ainsi le schéma du référent paternel et de ses grands frères.

Il identifie dans son récit, l'accompagnement éducatif comme étant : *« un peu aidant »*, un levier à l'arrêt des actes délictuels. En revanche, le récit de l'éducatrice montre le lien éducatif qui s'est construit avec « R ».

Son inscription dans une insertion professionnelle lui a permis de stopper sa délinquance. Pour affirmer qu'il est un résilient et un désisté, il aurait fallu davantage d'éléments de compréhension dans son récit. Il se situe dans la première étape : celle du désistant.

Si l'on s'en tient à son récit, « R » est l'exception qui démontre qu'il existe une multitude de manières de rentrer dans un processus de Désistance.

Schéma de « R » : De l'expérience délinquante à la Désistance

| Parcours d'entrée en délinquance | Processus de Résilience | |
|---|---|--|
| | Facteurs de risque | Processus psychologique de transformation |
| <i>Eléments biographiques :</i> - « R » est issue d'une fratrie de 4 enfants. | Il vit avec sa mère. Peu de rencontre avec le père. Délinquance du père. Délinquance des frères. | Facteur de protection : L'accompagnement éducatif |
| <i>6-7 ans :</i> - Divorce des parents. | | |
| <i>12 ans-17 ans : déviance et délinquance de « R » :</i> - Vols de vélo. - Scolarité chaotique : plusieurs établissements. - Rencontre avec la PJJ. | Transmission de l'expérience de la délinquance par le père et les frères. | |
| Parcours de Désistance | | |
| Arrêt de la délinquance en 2019. Contrat d'apprentissage dans le domaine de la mécanique. | Conscientisation Le désistant | Le rôle médiateur du travail. |

Chapitre 4. Le récit de « I » : Les femmes de sa vie

L'exercice narratif a été structuré en trois fois. « I » est âgé de 20 ans lors de nos rencontres. La durée totale du récit a été de 125,5 minutes soit 2 heures et 8 minutes d'entretien. Le climat de confiance s'est rapidement installé entre nous ce qui a permis un récit construit et prolixe. Durant les rencontres, « I » a fait preuve d'une certaine aisance. A chacune de nos rencontres, il a montré une attitude souriante et joviale.

Pour rappel, sa trajectoire délinquante est marquée par des infractions liées à la législation sur les stupéfiants. L'accompagnement éducatif a duré deux ans. Il est accompagné par la Protection Judiciaire de la Jeunesse dans le cadre de différentes mesures (une mise sous protection judiciaire, un contrôle judiciaire puis un sursis avec mise à l'épreuve).

Dans un premier temps, les facteurs de risque liés à la Résilience vont être présentés. L'absence paternelle identifiée comme un événement traumatique organise cette partie. Les informations relevées à ce sujet permettent d'aborder ensuite l'expérience de la délinquance de « I » qui s'est manifestée vers seize ans. Il s'agit d'identifier les différents actants qui ont joué un rôle dans celle-ci (les pairs et l'école). Enfin, les facteurs de protection vont être présentés. Les figures d'attachement, les tuteurs de Résilience relatives à l'environnement familial et les ressources psychologiques montrent le cheminement réflexif de « I ».

Ensuite, la seconde partie de l'analyse est structurée par les trois étapes liées à la Désistance qui se succèdent. La conscientisation est marquée par le *Sens of Agency*. La mobilisation est marquée par la rencontre amoureuse. La pérennisation est marquée par les études. Ces étapes montrent l'évolution de « I » et les actions concrètes qu'il a mises en œuvre pour sortir de la délinquance.

La troisième partie de l'analyse est consacrée au récit du professionnel de la PJJ concernant l'accompagnement éducatif mis en place et ses effets.

Enfin, une conclusion clôture la trajectoire de « I ».

Les faits sont fragmentés de F1 à F69, et les commentaires de C1 à C55.

Les actants et les sous-actants suivants sont identifiés dans le récit de « I » :

| Codage | A1 | A2 (famille) A2.1 | A2.2 | A2.3 | A2.4 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 |
|---------|----------|--------------------------------|------|-------|-------|--------------------------|-------|-------------------|-------|----------|--------|
| Actants | Lui-même | Père | Mère | Soeur | Frère | Grand-mère maternelle | Pairs | Educatrice PJJ | Ecole | Religion | Copine |

4.1. Le processus de Résilience chez « I »

L'absence du père durant l'enfance de « I » puis la délinquance de celui-ci relève un contexte traumatogène. La Résilience est étroitement liée à la notion de risque. En effet, pour dire de quelqu'un qu'il est résilient il faut prouver qu'il y a ou qu'il y a eu une menace importante chez l'individu concerné. La notion de risque implique la probabilité de subir un dommage ou une perte, ce qui est le cas dans le récit de « I ». Comment a-t-il ressenti ou vécu cette absence ? Ces éléments vont permettre d'aborder en deuxième partie, la délinquance de « I ». Puis en troisième partie, les facteurs de protection identifiés dans sa trajectoire. Le facteur familial et les tuteurs de Résilience ainsi que le facteur extra-familial avec l'accompagnement éducatif qui a participé à la transformation de « I » sont relevés. Enfin, le facteur individuel avec les ressources psychologiques qui lui sont propres sera présenté. Ces événements qui structurent son récit sont indispensables à l'identification du processus de Résilience.

4.1.1. Les facteurs de risque liés à la Résilience

4.1.1.1. Le facteur familial : La séparation avec le père (A2.1)

« I » est « *l'enfant unique* » de ses deux parents qualifiés d'actants A2.1 (père) et A2.2 (mère). Ils divorcent alors qu'il est âgé de « *trois ans* ». Son père est d'origine algérienne et sa mère française. Sa mère est « *infirmière* » et son « *père dans le bâtiment* ».

Chacun des deux actants a des enfants d'autres unions. « I » a : « *deux frères et une sœur (...) fin demi, ce n'est pas du même père et de la même mère (...). J'ai deux frères du côté de ma mère et une sœur du côté de mon père* ». Il poursuit en donnant des indications sur leurs âges : « *ma sœur elle va avoir quinze ans en juillet et mes frères (hésitations), trois et six j'crois* ». Les relations entre frères et sœur sont peu développées par « I ». Il apparaît dans son récit un déficit au niveau des interactions.

Concernant sa sœur, il indique : « *avec ma sœur j'lui parle pas et mes frères elle est normale* » (C1). L'indicateur « normale », à l'inverse de « j'lui parle pas » mentionne un sentiment plutôt positif à l'égard de ses frères puisqu'il vivait avec eux. Quant à sa sœur la relation semble quasi-inexistante : « *bah, j'sais pas on a gardé c't'habitude, parce que quand j'étais petit je vivais chez ma mère jusqu'à (réflexion), jusqu'à mes quatorze ans j'crois j'ai vécu qu'avec ma mère et ma sœur bah pareil qu'avec sa mère donc du coup on ne se voyait pas en fait du coup c'est distant,*

on a pas forcément de lien ». Le fait qu'ils n'aient pas vécu et grandi ensemble ne semble pas avoir favorisé le lien fraternel qui aurait pu constituer un jalon ou un attachement affectif.

« I » raconte avoir vécu jusqu'à ses « quatorze ans » avec sa mère. Pendant cette période, le père est absent : « *c'est la décision de ma mère surtout au début c'était elle qui ne voulait pas trop que j'aïlle* ».

L'actant A2.2 constitue un repère sécurisant et solide qui se trouvera tout au long du récit de « I » se rapportant ainsi de la figure d'attachement dont parle Bowlby (2021).

Ainsi, durant son enfance, « I » ne rencontre pratiquement pas l'actant A2.1 : « *jusqu'à huit ou neuf ans* » compte tenu du parcours de délinquance de l'actant A2.1 : « *il a été en prison 3 ou 4 fois, 2 ou 3 fois un truc comme ça (...) des vols j'crois (...) il faisait des conneries* ».

La délinquance du père est alors repérée comme une donnée importante puisque les transgressions ont empêché « I » de voir son père. Il a construit sa petite enfance sans cette figure paternelle. Cette absence constitue un facteur de risque (Ungar, 2012 ; Vanistendael, 2015). La littérature à ce sujet montre que la figure d'attachement est primordiale et permet à l'enfant de construire des liens solides à l'adolescence et à l'âge adulte. La base sécurisée stable des parents joue pour Bowlby un rôle fondamental dans l'épanouissement de l'individu et dans la construction du lien et des relations qu'il tissera avec les autres. Cyrulnik (2000, p.98) explique « *qu'un enfant sans père cherche des repères* ».

Dans son récit, la séparation, l'absence de l'actant A2.1 et la délinquance de celui-ci produit une rupture dans le lien.

Un tournant important dans la trajectoire de « I » s'opère lorsqu'il emménage chez son père (A2.1) à l'âge de 15 ans. Ce changement fait suite aux relations conflictuelles avec sa mère : « *on s'embrouillaient tous les jours (...), du coup j'suis parti chez mon père (...). « C'était mon choix à moi, c'était la guerre et maintenant c'est mieux* » (C3).

Le départ chez son père a apaisé les relations avec sa mère, mais conduit « I » à explorer le champ de la délinquance.

Les relations conflictuelles affectent différemment « I » en fonction de ses parents. Il raconte que cette différence est liée au fait que : « *je donne plus d'intérêt à ma mère qu'à mon père* » (C4).

En ce sens, l'actant A2.1 est donc attribué à un facteur de risque. Il indique que la relation avec son père est insignifiante pour lui et « *toujours distante* ». Le départ chez l'actant A2.1 : « *(...) c'est pour être proche de mon quotidien on va dire* » (C6). Dans son discours, il raconte être chez

son père uniquement pour cette raison. Cette forme de cohabitation ne favorise pas pour autant l'échange entre le père et le fils. La réflexion autour du départ de « I » chez son père pour « se rapprocher de son quotidien » mérite d'être étudiée. A travers ce changement de domicile qui survient en pleine adolescence, « I » n'est-il dans une attente particulière à l'égard de son père ? Un père qui a manqué à l'appel durant les premières années de sa vie, un père qu'il n'a ensuite visité que sporadiquement et un père confronté à la délinquance. Une délinquance que lui-même a expérimenté lorsqu'il est allé vivre avec lui, un père qu'il ne connaît pas. Les réponses de « I » n'ont pas permis d'aller en profondeur sur ces questionnements. Mais au regard de son récit, l'interrogation prend tout son sens.

Le changement de domicile induit un changement de comportement. C'est alors la découverte de la délinquance.

4.1.2. L'expérience de la délinquance

4.1.2.1. L'origine de la déviance et de la délinquance et l'influence de l'actant A4 (les pairs)

Selon « I » les actes transgressifs débutent lorsqu'il part vivre chez son père (A2.1) : « *c'est surtout là que j'ai commencé* ». Il ressort de son discours une différence dans le mode éducatif. Au domicile de l'actant A2.2 : « *c'était plus facile pour moi de sortir, chez ma mère j'respectais les horaires (...). J'essayais quand même de sortir mais j'sortais pas en cachette ou sans qu'elle me dise que j'puisse sortir, quand j'sortais pas j'forçais pas, si elle me dit sort pas j'sortais pas* ». « I » semble avoir fait le choix du père pour bénéficier d'une certaine liberté. Ce fragment laisse supposer que chez l'actant A2.1, « I » n'était pas soumis au même traitement. Cela rappelle la partie sur les relations entretenues entre les deux et peut renvoyer à « l'intérêt » et « la distance » portés par l'actant A2.1 mais surtout à la manière dont cet actant assure une sécurité suffisamment importante pour son fils et comment se déploie sa fonction parentale.

Cette dernière est la tangente des actes de délinquances qui s'observent dès l'entrée au lycée : « *quand j'avais 16 ans, je sais plus quelle année (...), c'était pour missiles* ». Ensemble, nous approfondissons cet acte, il raconte alors que : « *c'était un pote à moi qui connaissait des grands, il m'a dit qu'il cherchait des gens pour le faire, moi j'ai été* ». Dans ce fait, l'actant A4 est repéré. En effet, il s'agit des pairs qualifiés dans son récit de « potes ». La raison pour laquelle il s'inscrit dans ce genre de pratique est liée à l'argent : « *moi je faisais 200-300, voire 500 (euros)* ». L'appât du gain devient un motif pour transgresser davantage. Dans son récit, le besoin d'argent

se fait ressentir : « *j'étais mineur, je n'avais pas d'argent et je ne demandais pas à mes parents, mais j'avais pas besoin genre en mode vitale mais pour sortir, manger, s'habiller un peu quoi tu vois* » (C23).

Suite à ces faits, il se fait interpellé par la police : « *moi je l'avais fait deux fois, ah nan j'avais fait qu'une garde à vue, ils m'ont pas attrapé, j'avais fait ça à la prison de « Seq⁵² », la première et la deuxième fois c'est à la prison de « Mau⁵³ » ».*

Le récit de « I » montre le rôle des pairs dans les actes qu'il a posés. Il s'agit d'observer dans le paragraphe suivant la réelle fonction de ses amis.

Deux particularités sont repérées quant au rôle joué par l'actant A4 dans ses transgressions. Il raconte avoir été influencé : « *mais depuis un an là nan, faut grandir* » (C19).

L'alliance à d'autres jeunes durant l'adolescence apparaît dans le discours de « I ». Lorsqu'il raconte son entrée dans la délinquance, on observe la présence « d'un pote ». Par la suite, il réduit cette fonction jouée par « les potes » en décrivant : « *ouais ça t'influence tout seul ça, quand tu sors tout le temps et tout, à force tu réfléchis tout seul, mais y'a pas une personne vraiment qui t'influence, fin, ça dépend du caractère* » (C22). On voit ici apparaître un processus de conscience, de recul par rapport au rôle que les relations ont joué dans le processus de Désistance de « I ».

Mauger (2006) explique que la bande retient 4 caractéristiques. D'abord, elle recrute principalement dans les milieux défavorisés. Ensuite, elle est liée à un territoire. Elle compte surtout des garçons. Enfin, elle fonctionne en dehors du regard des adultes. Les mêmes buts sont recherchés et c'est ce qui a permis cette alliance entre « I » et les autres jeunes.

4.1.2.2. Le rôle de l'actant A6 (l'école) dans la déviance de « I »

C'est à partir de cet environnement que le comportement évolue et que les premières transgressions et déviances apparaissent : « *à partir du collège j'ai arrêté de travailler, ça m'a saoulé (rires) 6ème, j'avais 13 de moyenne, après 5ème, là vraiment, vraiment j'ai arrêté, j'étais tout le temps convoqué et tout (...), je faisais le bordel* ». Le collège apporte une certaine émancipation et liberté aux individus et « I » n'y échappe pas.

⁵² Nom de la maison d'arrêt

⁵³ Nom de la maison d'arrêt

Il raconte qu'il y avait de sa part de : « *l'insolence envers les profs* ». Il se décrit pourtant comme un bon élève. Il apporte une opinion favorable sur lui-même en se décrivant comme : « *intelligent, j'étais fort à l'école* » (C30).

Le collège est le premier endroit où l'adolescent expérimente les transgressions. Il défie les règles, l'autorité des professeurs et des adultes. Ces désobéissances repoussent un peu plus les limites de ces adolescents vulnérabilisés bien souvent par un contexte familial défaillant.

Ces déviances s'intensifient puisque l'envie d'aller plus loin se traduit finalement en actes de délinquances.

Les passages à l'acte ont conduit « I » à la rencontre de la Protection Judiciaire de la Jeunesse à l'âge de seize ans.

4.1.2.3. L'accompagnement éducatif

Comme il le raconte, il a multiplié les transgressions sur un temps court : « *j'ai fait toutes mes conneries la même année, que du stup à chaque fois, après le 2 juillet, la juge m'a dit si tu fais plus de conneries je regroupe les deux jugements et je te juge en une fois, mais j'ai re été attrapé en septembre et là c'était quoi (réflexions), ah ouais, là ils m'avaient inventé des preuves, j'étais à l'école, en fait on était plein, et le dealer avait à l'appartement mais il était pas là et la BAC⁵⁴ sont venus, ils ont traités tout le monde et ils ont dit on va prendre au hasard, mais moi je revenais de l'école je finissais à 13 h, et ils m'ont pris à 15h, ils m'ont sortis des « pacs » (...)des pochons pour dealer, après ils m'ont dit en gros... ils ont dit que c'était moi, qu'ils m'avaient vu, bref, perquisition chez moi, et genre le pote de mon père fumait de la beuh, et ils ont trouvé ça chez moi mais c'était pas à moi mais j'ai dit que c'était à moi mais pas la vente* ».

« I » nie les faits qui lui ont été reprochés. Il se défend avec l'idée qu'il s'agissait de « ses potes » et pas lui. La fonction des pairs est à nouveau constatée dans ce fragment puisque durant ses passages à l'acte, « I » est entouré de ses « potes ». La bande en poursuivant les mêmes buts a un socle commun.

« *Mes potes, y'avait la BAC, les potes ont couru mais moi je n'avais rien fait et je n'ai pas couru du coup. J'ai toujours rien fait, j'ai fait une garde à vue, en février, pare que en septembre ils m'ont mis un contrôle judiciaire j'avais 16 ans, j'étais interdit d'aller chez mon père, je devais vivre chez ma mère, je devais aller à l'école et rentrer à 22h. Après je me suis re fait attraper en*

⁵⁴ Brigade anti-criminelle

février avec 50 grammes de beuh, là je devais aller à la prison pour mineurs, c'est ce qu'avait dit la proc, après elle a changé d'avis elle m'a remis un contrôle judiciaire. J'en ai eu deux du coup, interdit d'aller dans la ville de « Rou », et je devais rentrer à 20h, et après je me suis fait juger en avril pour tout ». C'est dans ce contexte, qu'un suivi et un accompagnement se met en œuvre : « j'ai eu un an de PJJ, un an de mise à l'épreuve avec deux mois de sursis, deux mois de sursis pendant 5 ans, après j'ai eu une relaxe et je crois, c'est tout ».

L'argent est la raison avancée par « I » pour justifier ses transgressions : « *(rires), je ne sais pas, pour avoir de l'argent on va dire* » (C26).

En effet, l'argument « argent » est évoqué à plusieurs reprises et apparaît dans son discours la seule cause : « *pour faire de l'argent, moi je faisais du sport et celui avec qui j'allais il connaissait un qui connaissait un etc. Tu vois comment, après comme lui squattait, lui aussi et moi aussi du coup, j'étais avec eux. Celui de mon collègue y'a commencé à dealer jusque 20 heures, et je crois que c'était jusqu'à 22 heures, il m'a demandé pour le remplacer j'ai dit ouais* ».

Il complète son propos par un commentaire lié aux actes de délinquances en invoquant que « ceux qui sont dehors » n'y échappent incontestablement pas. Puis pour minorer sa propre implication et son propre engagement dans les actes de délinquance, il rajoute : « *pour moi, tous ceux qui sont dehors déjà ils sont liés à des trucs comme ça* » (C26).

L'appât du gain associé à l'influence des pairs contribue aux passages à l'acte de « I ». La fonction de « l'argent » qui consiste au « besoin » exprimé se réfère dans son récit à une nécessité : « *j'avais besoin d'argent (...), je ne demande pas à mes parents* » amène à se questionner sur les véritables raisons de « I ».

Les conséquences de ses actes à cette période de l'adolescence ne sont pas conscientisées. Dans ce commentaire, il exprime que : « *je savais juste que si y'avait la police fallait courir, c'est juste ce que j'ai entendu (...). C'était logique, je ne me suis pas demandé ce qu'il allait arriver par la suite je m'en foutais un peu, j'ai de l'argent donc je continue, je gagnais une cinquantaine d'euros* » (C28).

L'adolescence est une période de construction identitaire, c'est une période qui peut entraîner des transgressions (Coslin, 2002). En effet, la participation au groupe de pairs donne au jeune un rôle, une identité sociale qu'il s'efforce de construire.

« I » connaît sa situation pénale, il se remémore à travers ce fait les sanctions qui ont été posées par la justice et qui ont servis de support à un suivi éducatif : « *je devais répondre aux rendez-vous et j'ai dû faire un stage de citoyenneté* ». J'approfondis avec lui, notamment sur la relation qu'il a ou n'a pas tissée avec son éducatrice PJJ : « *y'en avait pas (rires), elle m'appelait et tout, quand j'ai passé le bac elle m'a appelé quand même pour savoir si je l'ai eu alors que je devais plus la voir* ». Il qualifie l'éducatrice comme : « *gentille (C25)*. L'accompagnement prend sens si l'individu s'associe à celui-ci. « I » dans son récit n'a pas trouvé dans cet outil un intérêt : « *nan ça rien changé (...) c'était une perte de temps, en fait pour moi les éducateurs, peut être ça sert plus aux autres mais à moi ça n'a pas servi* » (C24).

La Résilience est complexe à mesurer, dans le récit et notamment dans les facteurs de protection, les compétences (ressources) psychologiques lui permettent de construire sa Résilience. Ensuite les actants A2.2 (mère) et A2.3 (grand-mère) sont significatifs dans son processus et permettent d'identifier les moments qui l'ont conduit à la Résilience.

4.1.3. Les facteurs de protection liés à la Résilience

4.1.3.1. Le facteur Familial : les tutrices de Résilience

L'actant A2.2 (mère) est plutôt lié à un facteur de protection qui sera développé. S'il « s'embrouille » avec l'actant A2.2, c'est parce qu'il lui « porte plus d'intérêt ». En effet, « I » confirme ce propos avec le commentaire suivant : « *c'est ma mère qui m'a donné plus d'intérêt dans la vie que mon père* » (C5). Il insiste sur ce point, ce qui confirme les sentiments attribués à chacun des actants : positif pour l'actant A2.2 et négatif pour l'actant A2.1 (père). Aussi, une forme de reconnaissance à l'égard de sa mère se fait ressentir dans son récit. L'actant A2.2 a une fonction forte puisqu'elle est présente depuis sa naissance jusqu'à aujourd'hui, sans jamais l'avoir abandonné. Elle lui a assuré une sécurisation affective, une protection et un soutien non négligeable. Ces éléments composent la figure d'attachement de Bowlby (2012). Elle est également la tutrice de Résilience. Cette notion correspond à une ou à des personnes qui sont signifiantes avant tout pour l'individu résilient. Ils nouent donc des liens affectifs ou relationnels avec ces personnes. En l'occurrence sa mère (A2.2). Puis, sa grand-mère (A2.3).

Lorsque la question lui est posée sur le rôle joué par ses parents dans sa trajectoire, il retient ceci : « *mon père rien du tout et ma mère que du positif* » (C10). « *Je dormais, j'allais à l'école tous les jours, je voyais ma mère tous les jours je ne voyais pas mon père* ».

Son éducation a été exclusivement assurée par l'actant A2.2 pour le préserver et le protéger de l'actant A2.1. Il revient dans son récit sur cette interdiction de la part de l'actant A2.2 : « *y'avait pas de situation j'crois, il ne travaillait pas (...), y'avait une copine* ». Il complète son propos avec le discours suivant « *elle ne l'aimait pas* » (C15).

L'attitude de l'actant A2.2 concernant l'actant A2.1 se situe donc au confluent de diverses raisons qui justifient le refus d'impliquer l'actant A2.1 dans l'éducation de « I ».

Un autre actant fait son apparition, cet actant a une place importante qui mérité d'être soulevée.

Il s'agit de l'actant A2.3 (grand-mère) qui joue un rôle intéressant dans la vie de « I ». Elle est la mère de sa mère chez qui il a grandi en l'absence de sa mère : « *bah ma mère elle a repris des études tard du coup, je vivais entre guillemets chez ma grand-mère (...) elle a arrêté ses études, après elle a repris à 22/23 j'crois, après elle a fait le truc infirmier et après elle a travaillé aux urgences* ».

Ces deux adultes féminins sont des figures sécurisantes pour lui. Il se construit avec elles jusqu'à l'heure actuelle. Il s'agit dans son récit de deux figures stables et sûres qui lui ont permis d'acquérir un ensemble de ressources qui vont l'aider pour plus tard. Ces deux femmes sont au sens de Cyrulnik, associées aux tuteurs de Résilience : « *en fait moi j'ai grandi qu'avec ma mère et ma grand-mère* ». Ces éléments montrent que « I » a eu des repères stables et qui sont aujourd'hui ancrés « *j'ai grandi qu'avec...* » montre que seules ces deux personnes méritent de trouver une place légitime dans sa trajectoire de vie. Leur présence a été infaillible, en ce sens, la grand-mère est également la tutrice de Résilience.

A l'inverse de sa famille maternelle, « I » n'exprime pas la même opinion à l'égard de la famille de son père (A2.1). D'abord, il donne un élément de l'histoire familiale : « *sa mère elle est décédée fin, quand il est petit* ». Aucun actant n'est relevé du côté paternel : « *du côté de mon père j'men fou* » (C12). Puis il poursuit : « *ouais je n'ai pas besoin de les voir, je vois ma mère, ma grand-mère c'est tout* » (C13).

L'éducation durant son enfance se construit donc en grande partie chez l'actant A2.2 et chez l'actant A2.3. De cette période de vie « I » n'exprime rien de particulier : « *j'ai eu une vie banale, genre il ne s'est rien passé, y'a aucun truc j'me suis dit c'est un truc de fou genre* » (C14).

Ensuite, le facteur extra-familial est relevé dans son récit de vie.

4.1.3.2. Le facteur extra-familial de la Résilience : la croyance religieuse (A7)

A l'instar du récit de « N », il aborde le sujet de la religion. « I » se proclame d'une religion en apportant des précisions sur sa pratique : « *c'est venu petit à petit (...) je prie, j'lis des choses, j'regarde des vidéos, je fais le ramadan* ».

Ce fragment fait suite à l'élément sur la culture de ses parents, ce à quoi il a bifurqué sur la religion en exprimant qu'elle : « *apaise des fois* » (C35). Ce commentaire mentionne le bien-être psychologique et physique que la croyance religieuse engendre chez lui.

Ce rapport au spirituel est un facteur de protection retenu dans la Résilience. Il passe assez vite sur ce sujet et ne donne pas d'éléments sur ce qu'a provoqué cette croyance puis cette pratique, si ce n'est qu'elle « l'apaise ».

En ce sens, eu égard de l'apaisement procuré par cet actant, il est un facteur de Résilience.

Enfin, les ressources psychologiques qui découlent notamment du rôle des tuteurs et de la religion sont relevées dans son récit.

4.1.3.3. Le facteur individuel : Les ressources psychologiques : autonomie, réflexivité et estime de soi

Il exprime une certaine indépendance et autonomie (Wolin & Wolin, 1993). En effet, il raconte : « *ma mère, j'ai besoin de ma mère parce que c'est ma mère (...) mais genre j'peux me débrouiller, aller manger, fin, j'peux me débrouiller (...)* » (C7). Le rapport qu'il entretient avec sa mère lui octroie une place particulière. La légitimité se situe au niveau de ce statut sans pour autant aller plus loin dans le lien d'attachement, notamment avec l'actant A2.1 avec qu'il partage simplement le même toit.

« Je peux me débrouiller » fait référence à la notion évoquée celle d'indépendance voire d'autonomie relative aux compétences psychologiques. Cette qualité acquise aujourd'hui peut s'expliquer par les relations interdépendantes au sein de la constellation familiale où chacun des actants (A2.1 ; A2.2 ; A2.3 ; A2.4) ne joue pas véritablement de rôle les uns pour les autres.

Tel semble s'être construit « I » qui n'exprime aucune attente à l'égard de sa famille. Lorsque la question de sa personnalité lui est posée, il se décrit comme un enfant qui : « *rigolait tout le temps, j'étais bien* » (C18). Ce discours est associé à une appréciation positive.

Il poursuit : « *j'souris tout le temps, mais quand j'suis énervé j'peux pas, genre quand j'suis énervé j'suis dans une bulle tout seul donc tu peux m'dire c'que tu veux ça va servir à rien (...). J'suis impulsif aussi* » (C19). Cette vision qu'il a de lui-même se retrouve également sur ses capacités scolaires. La réussite scolaire favorise le processus de Résilience.

« I » à ce propos renvoie une image positive de lui-même (C30). Ce facteur individuel est fondamental pour construire la Résilience.

Rutter (1990) explique ainsi que les facteurs de protection modifient la réaction à la situation présentant un risque en réduisant l'effet du risque et la réaction en chaîne négative. Ces compétences sont révélatrices d'une prise de conscience et d'un processus de réflexivité qu'il a entrepris.

Durant nos rencontres, j'ai pu observer « I », il était très souriant. Il conte son récit et les événements afférents à sa trajectoire de façon gaie, en riant et souriant souvent au gré des événements. Il a toujours fait preuve de bonne humeur. Ces ressources et compétences individuelles sont synonymes d'un engagement dans le processus de Résilience.

Après avoir identifié les éléments constitutifs aux facteurs de risque puis aux facteurs de protection du processus de la Résilience. Il sera question ensuite, des éléments ayant constitué la Désistance qui s'installent et semblent prendre forme et se maintenir une fois que la Résilience s'est mise en œuvre.

4.2. Les étapes de la Désistance

La Désistance primaire, la Désistance secondaire (Maruna & Farrall, 2004), puis, la Désistance tertiaire (Mc Neill, 2016) sont des étapes identifiées dans le récit de « I » : le *Sens of Agency*, la relation amoureuse et les études.

4.2.1. Le désistant face à la conscientisation dans la Désistance primaire

Laub et Sampson (2001) expliquent que c'est le comportement qui apporte un changement d'un point de vue identitaire. L'individu accède donc à une prise de conscience grâce à la volonté de vouloir changer (Résilience). Tel semble être le cas dans la trajectoire de « I ». Le commentaire

(C20) montre que la théorie de Maruna (2001) prend tout son sens dans ce récit. Il soutient que *le Sens of Agency* détient un rôle fondamental dans la projection d'une nouvelle identité. Cette qualité d'acteur ne trouve de sens seulement si les individus parviennent à cultiver l'espoir d'un avenir meilleur. Elle puise dans la motivation de chacun.

Ensuite, les pairs n'ont alors plus la même importance ou le même intérêt une fois l'adolescence passée.

L'actant A2.2 constitue l'élément principal ayant permis à « I » de stopper ses agissements : « *c'est surtout pour ma mère, je me dis ça va retomber sur elle* » (C45). Cet élément démontre également l'affection qu'il lui porte. La notion d'altruisme voire d'empathie se laisse entrevoir : « *(...), si je n'avais pas de mère ouais y'a moyen j'aurais continué, mais genre elle n'a pas fait un truc précis tu vois, elle m'aide* » (C45). D'après son commentaire : « *c'est la famille et tout qui permet d'esquiver, d'arrêter* » (C46).

« *Après ça y est, j'ai deux contrôles judiciaires, j'esquive deux fois la prison pour mineurs* ». La prise de conscience s'effectue par le prisme de la mère et de la famille. C'est ce qui invite « I » à reconsidérer sa position, à changer de paradigme et à stopper ses actes délictuels. Mais pas seulement, il exprime que le suivi éducatif ne lui a été d'aucun intérêt. Or avec ce commentaire, on peut alors questionner le rôle joué par la justice sur sa décision de changer.

Cet apport empreint de réflexivité est à mettre en lien avec une prise de conscience sur la situation de délinquance qu'il a rencontré durant son adolescence en expliquant que : « *c'est quand t'as 15/16 ans ça, je ne sais pas c'est l'environnement pour moi* » (C29).

Il associe la délinquance à un facteur environnemental, ce qui sous-entend tout ce qui est attrait à l'extérieur : pairs, territoire, etc.

Ce commentaire montre que la Désistance est chronologique et s'inscrit dans une temporalité. « *C'est quand t'as 15/16 ans* » se réfère à l'analyse de Mohammed (2012). La délinquance atteint son apogée vers 16 ans puis décline vers 18 ans. Ce qui prouve que la délinquance serait avant tout une expérience adolescente.

Concernant le suivi éducatif, « I » exprime que l'accompagnement est une véritable contrainte duquel il n'aurait tiré aucun profit : « *en fait, moi quand j'ai décidé quelque chose je le fais, c'est que moi qui décide que ça va changer* » (C24). Ce commentaire se retrouve une nouvelle fois dans la théorie de Laub et Sampson (2001). En effet, c'est le comportement qui apporte le changement avec une nouvelle identité.

Il fait part de son point de vue, de son jugement et apporte une appréciation en faisant preuve de réflexivité et de rétrospection sur ses transgressions. En particulier, il se réfère sur l'influence exercée ou non par les pairs qui serait d'abord l'indicateur d'un « caractère » qui se façonne et se construit « en grandissant ». « *Pour moi, faut avoir du caractère faut grandir, moi influençable, ce n'est pas un truc, fin, c'est le caractère tu peux changer* » (C20).

Aussi, le fait (F65) « j'ai deux contrôles judiciaires » montre que, suite au bilan de sa situation, le suivi judiciaire lui a finalement permis d'apporter une réflexion sur ses actes. Le rôle des institutions dans la Désistance est pourtant identifié dans le récit de « I » (Dufour, Villeneuve, Perron, 2018).

Comme le montre l'étude de Farrall (dans Stoll, Jendly, 2018), l'intervention des professionnels est importante et peut soutenir la Désistance. En ce sens, il est inscrit dans l'étape de conscientisation et de désistant.

Le second facteur identifié est l'actant associé à la relation amoureuse.

4.2.2. Le désisteur face à la mobilisation dans la Désistance secondaire

A travers sa copine, « I » parvient à se projeter et envisager l'avenir de manière plus conventionnel et sans délinquance. Sa petite copine a une influence positive. Elle est également inscrite dans un cursus scolaire et souhaite exercer le même métier que lui (infirmier). La stabilité de cette relation semble alors porteuse. Il explique que la relation amoureuse a joué un rôle dans sa sortie.

Ils ont des projets communs : « *une famille à moi, une vraie famille, pas une famille qu'on recolle comme ça, parler à lui vite fait, soit c'est vraiment famille soit pas famille, y'a pas c'est entre les deux ou ça dépend de l'humeur* » (C49).

Ce fragment est intéressant, « I » met en relief ce qu'il souhaite par rapport à ce qu'il a lui-même vécu, « pas une famille qu'on recolle ». On comprend alors qu'il veut s'extraire de cette situation vécue de la famille recomposée.

La configuration familiale telle qu'il l'a conçu est antagoniste à ce qu'il a connu ce qui semble l'avoir affecté. Il veut s'en défaire et ne pas reproduire ce schéma familial.

Sa copine et l'influence positive lui apporte un équilibre : « *ça s'est fait comme ça en parlant avec, ça fait trois ans que je lui parle (...)* ».

L'implication dans une relation amoureuse est considérée par les auteurs de la Désistance comme un facteur favorisant ce processus.

La construction de nouveaux liens sociaux à l'âge adulte développe le changement dans les parcours de délinquance (Laub et Sampson, 1990).

Dans son récit, il s'agit de sa relation amoureuse et de l'activité professionnelle qui sera développée dans le paragraphe suivant.

Maruna (2001) montre que les désistés repensent leurs expériences délinquantes en fonction de leur mode de vie présent et à leurs ambitions futures. Les différentes prises de conscience de « I » et les moyens mis en œuvre pour y parvenir vont dans ce sens. La qualité des liens sociaux est donc favorable à l'abandon de la délinquance chez les individus. En ce sens, il est inscrit dans la seconde étape proposée par Mohammed et dans le statut du désisteur.

Enfin le troisième élément identifié dans cette partie est relatif au milieu professionnel qui vient pérenniser le processus de Désistance.

4.2.3. Le désisté face à la pérennisation dans la Désistance tertiaire

« Ouais bah ouais obligé j'veais pas vivre du RSA (rires), ce n'est pas une vie, tu fais quoi avec 400 euros, tu fais que dalle tu vis pas » (C52).

Commencer par ce fragment montre que « I » est attaché à un certain nombre de normes qui s'opposent à l'idée d'assistance. Le travail devient alors une valeur intégrée qui vient asseoir la représentation qu'il se fait de la réussite sociale.

Il est actuellement : *« en école d'infirmiers, en première année, alors niveau cours ça va, ils mettent des trucs de médecine de chirurgie, moi je veux faire du libéral. J'ai fait un stage en psychiatrie là pendant 5 mois (...) Après je fais le truc Uber aussi »*. Il apporte des éléments de projection : *« je me vois dans le sud, infirmier libéral » (C51)*. Ces études sont associées aux facteurs de Désistance même s'il affirme : *« que c'est dur » (C50)*. La Désistance s'observe par les efforts fournis par les individus. Malgré la difficulté qu'il rencontre dans ses études, il poursuit.

Dans son récit, la délinquance n'apparaît plus à ce stade de sa vie et semble derrière lui. La Désistance inclut les notions de satisfaction et de plaisir que l'on observe dans son récit.

L'engagement dans les études supérieures consolide sa Désistance puisqu'il est dans la « projection ». Le facteur lié à une activité professionnelle est un facteur de socialisation important. L'épanouissement et le plaisir favorisent la Désistance. C'est pourquoi, il apparaît dans son récit que « I » est un désisté.

4.3. Le rôle de l'accompagnement éducatif du point de vue de l'éducatrice PJJ

L'éducatrice explique ne pas avoir mis en place d'actions précises dans le suivi pénal de « I ». Lorsqu'elle a débuté le suivi, il est scolarisé dans une filière adaptée à son projet professionnel. Elle explique que son action a été axée principalement autour de la maman en la soutenant : « *elle avait besoin d'être rassurée suite au délit commis par son fils lorsqu'il était reparti vivre chez son père* ». Les rencontres avec « I » ont été régulières : « *j'ai rencontré « I » presque tous les mois sans que lui soit en demande spécifique d'aide* ».

Il semble avoir suivi ces mesures comme : « *une formalité* ». L'éducatrice a cherché à évaluer le degré d'investissement de « I ». En ce sens, ce propos renvoie au fait que le suivi par le biais des contrôles judiciaires a joué un rôle dans l'arrêt de la délinquance et constituent donc un facteur de Désistance puisque même s'il n'y a pas mis de sens, il se déplace aux rendez-vous. Il se conforme sans trop d'investissement de sa part (Sallée, 2018).

Il comprend les enjeux de ces mesures coercitives et les conséquences qui peuvent en découler notamment l'incarcération en cas de non-respect.

Concernant le lien éducatif, elle raconte qu'avec « I », la relation a été d'emblée adaptée et correcte mais il n'a pas vraiment mis de sens. Il a été suivi initialement par un autre éducateur et il est resté plusieurs mois sans être convoqué du fait de l'absence de celui-ci. Lorsqu'elle le recontacte : « *il semblait lassé de devoir être suivi* ». L'hypothèse que ce changement d'éducateur, puis cette période de latence qui a « lassé » « I » a peut-être été un frein dans la création de lien ? Ces différentes ruptures n'ont pas permis de mettre en œuvre une relation éducative sécurisante.

Pour construire la relation, l'éducatrice dit s'être adaptée à ses attentes sans que le jeune ne soit en demande d'aide. Il dispose de la présence de sa mère. Ce qui corrobore les propos de « I » quant à l'importance de sa mère.

L'éducatrice exprime que pour construire une relation avec un jeune, il faut bien l'accueillir et se montrer bienveillant quel que soit le délit commis. Il est nécessaire de ne pas juger et de ne pas vouloir imposer sa manière de voir les choses. Il s'agit de prendre le jeune dans sa globalité et de travailler avec lui à une prise de conscience et une prise de distance par rapport aux difficultés. Il s'agit de créer une relation de confiance en tenant ses engagements, les différentes attitudes décrites par l'éducatrice apparaissent fondamentales chez les éducateurs afin de construire une relation basée sur la confiance.

Conclusion

« *Moi je trace tout moi, après bah ça ne se passe pas, j'improvise (rires), sinon ouais c'est tracé* » (C54) ce qui démontre que « I » est dans une évolution et fait preuve de discernement.

Dans la trajectoire de « I », les actants A2.1 et A2.3 ont été le fil rouge. Ils figurent tous les deux tout au long du récit comme des figures d'attachement qui ont apporté une sécurisation suffisante pour permettre à « I » d'entrer dans le processus de Résilience pour ensuite intégrer la Désistance. La croyance religieuse a aussi un impact sur le processus.

Concernant les étapes de la Désistance, le *Sens of Agency*, la rencontre avec sa copine et l'inscription dans des études contribuent à la modification de son comportement. Aussi, l'accompagnement éducatif a une fonction dans le phénomène bien qu'il le réfute.

A l'analyse de son récit, le suivi judiciaire lui a donné la possibilité de prendre conscience de ses agissements. On identifie ainsi trois personnes importantes : sa mère, sa grand-mère et sa copine. En ce sens il évoque « les femmes de sa vie ».

Schéma de « I » : Les femmes de sa vie

| Parcours d'entrée en délinquance | Processus de Résilience | |
|---|---|---|
| | Facteurs de risque | Processus psychologique de transformation |
| <p>Éléments biographiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enfant unique. - Deux demi-frères et une demi-sœur. | <p>Facteurs de risque :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incarcération du père entre 2 et 4 mois pour des vols. <p>Rencontre quelques fois avec son père durant l'enfance (contexte traumatogène).</p> | |
| Relation avec le père durant l'enfance quasi-inexistante. | | |
| Vécu avec sa mère jusqu'à l'âge de 14 ans. | | <p>Mère et grand-mère maternelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Figures d'attachement - Tutrices de Résilience |
| <p>Déménagement chez le père à 14 ans :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conflit avec la mère. - Proche de son quotidien. - Plus de liberté. - Pas de règle. - Cohabitation entre eux. | <p>Facteur de risque du père qui l'introduit à la délinquance.</p> <p>Absence de limites : facteurs de risque.</p> | |
| <p>Changement de comportement à 16 ans :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Déviance : alliance avec les pairs. - Délinquance : lance de missiles à la prison : <p>Deux contrôles judiciaires, sursis avec mise à l'épreuve, sursis simple et MSPJ.</p> | Influence des pairs. | |
| Prise en charge par la PJJ : | | La croyance religieuse qui se développe progressivement |
| <ul style="list-style-type: none"> - deux ans d'accompagnement | | <p>Les ressources psychologiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autonomie. - Réflexivité. - Estime de soi. |
| Parcours de Désistance | | |
| A 18 ans : changement identitaire influé grâce aux rôles de la mère et de la grand-mère puis par l'accès à la majorité. | <p>Conscientisation</p> <p>Le désistant</p> | <p>Cette période lui permet de réfléchir :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le <i>Sens of Agency</i> |
| Stabilité et qualité de la relation : 3 ans de relation. | <p>Mobilisation</p> <p>Le désisteur</p> | La rencontre amoureuse : volonté de fonder une famille stable. |
| Le rapport aux normes a changé : valeur travail : facteur de socialisation et de réussite. | <p>Pérennisation</p> <p>Le désisté</p> | Les études d'infirmier |

Chapitre 5. Le récit de « M » : Du déstructurant au structurant

L'exercice narratif a été structuré en trois fois. « M » est âgé de 23 ans lors de nos rencontres. La durée totale du récit est de 187 minutes soit 3 heures et 11 minutes d'entretien. Lors de la première rencontre, « M » est un peu timoré, il montre une certaine timidité qui se dissipera au fil des rencontres. Son récit est empreint de beaucoup d'épreuves et de courage.

Pour rappel, sa trajectoire délinquante est marquée par de nombreux types de délits (infractions sur la législation liée aux stupéfiants, cambriolages, vols, outrages à agents, faux et usage de faux). L'accompagnement éducatif a duré cinq ans. Il est suivi dans le cadre de différentes mesures éducatives et de probation : contrôle judiciaire, sursis avec mise à l'épreuve, mise sous protection judiciaire. Puis de différents placements au sein de la PJJ. Enfin, il a connu deux périodes d'incarcération : mineurs/ majeurs.

Dans un premier temps, les facteurs de risque liés à la Résilience sont présentés. La délinquance des parents et la séparation durant la petite-enfance de « M » organise cette partie. Les informations relevées à ce sujet permettent d'aborder ensuite l'expérience de la délinquance de « M ». Puis d'identifier les différents actants qui ont joué un rôle dans celle-ci (les pairs et l'école). L'entrée dans la délinquance débute à l'âge de quatorze ans. Enfin, les facteurs de protection sont présentés. Les figures d'attachement relatives à l'environnement extra-familial, les tuteurs de Résilience relatifs aux professionnels de la Protection Judiciaire de la Jeunesse et les ressources psychologiques montrent le cheminement réflexif de « M ».

Ensuite, la seconde partie de l'analyse est structurée par les trois étapes liées à la Désistance qui se succèdent. La conscientisation est marquée par la rencontre amoureuse et les enfants. La mobilisation est marquée par le *Sens of Agency*. La pérennisation est marquée par l'accès à l'emploi. Ces étapes montrent l'évolution de « M » et les actions concrètes qu'il a mises en œuvre pour sortir de la délinquance.

La troisième partie est consacrée au discours du professionnel de la PJJ concernant l'accompagnement proposé et ses effets. Une conclusion termine l'analyse de la trajectoire de « M ».

Les faits sont répertoriés de F1 à F56 et les commentaires de C1 à C36.

Les actants les sous-actants suivants dans le récit de « M » sont répertoriés de A1 à A12 :

| Codage | A1 | A2 (famille) | | | | A3 | A4 | A5 (institution) | | A6 | A7 | A8 | A9 | A10 | A11 | A12 |
|---------|----------|-----------------|------|-------|----------------|-------------------|-------|---------------------|-------------|---------|--------|-----------|---------|------------------|-------|-------------------|
| | | A2.1 | A2.2 | A2.3 | A2.4 | | | A5.1 | A5.2 | | | | | | | |
| Actants | Lui-même | Père | Mère | Frère | Grands-parents | Famille d'accueil | Pairs | EPE | CER/ CEF | Enfants | Copine | Beau-père | Cousine | Educateur PJJ | Ecole | Prison adultes |

5.1. Le processus de Résilience chez « M »

La délinquance des parents et le placement en institution sont les marqueurs des facteurs de risque. Ces éléments vont permettre d'aborder en deuxième partie, la délinquance de « M ». Cette période est caractérisée par les placements en institution qui vont être énoncés. Les informations recueillies vont permettre ensuite, d'aborder les facteurs de protection dans sa trajectoire. Nous identifions le facteur familial et le rôle soutenant de la cousine. Puis, le facteur extra-familial et le rôle de l'accompagnement éducatif qui a participé à la transformation de « M ». Enfin, le facteur individuel avec les ressources psychologiques qui lui sont propres va être présenté. Ces événements qui structurent son récit sont indispensables à l'identification du processus de Résilience.

5.1.1. Les facteurs de risque liés à la Résilience

5.1.1.1. Le facteur familial marqué par la délinquance

Les éléments familiaux permettent de comprendre dans quel environnement « M » a évolué. Ils ont donc toute leur place dans l'analyse.

« M » donne des informations succinctes sur sa famille. Son père est toujours inscrit dans la délinquance. Il effectue des allers et retours en prison. Quant à sa mère, l'incarcération semble l'avoir fait réfléchir : *« nan elle a arrêté tout court, elle fait des ménages... »*.

Il parle ensuite de ses frères et sœurs : *« le premier, c'est mon grand frère il a 28 ans, après j'ai 3 petits frères, ils sont assez jeunes 15, 13 et 8 ans, et j'ai une petite sœur elle a 6 ans »*.

Les parents qualifiés d'actant A2.1 et A2.2 sont incarcérés durant la petite enfance de « M » : *« une connerie (...) ils étaient en détention »*, suite à de la délinquance sévère : *« des bijouxeries, des cambriolages à main armée »*. Il s'exprime sur ce fait en commentant que : *« ce n'est pas la même délinquance que nous »* (C2), sous-entendu que la délinquance des parents est plus importante.

L'incarcération de ces deux actants dure six années, ce qui explique les années passées en famille d'accueil : *« à deux ans ils ont fait une connerie qui a fait qu'on a dû m'enlever aux parents (...) »*. Par ailleurs, « M » évoque la délinquance de ses frères. D'abord, celle de son petit frère : *« il sort de foyer, CEF, des vols, les fréquentations »*. Le petit frère n'est pas un actant puisqu'il ne joue pas un rôle dans la trajectoire de « M », il est simplement mentionné. Cet élément permet de comprendre que la délinquance est concernée par plusieurs membres de la famille.

La délinquance du grand frère qualifié d'actant A2.3 est également mentionnée. Il aborde l'incarcération de celui-ci en même temps que lui : « *on était ensemble dans la même cellule* ». Le grand-frère a une place particulière pour « M », il est régulièrement visible dans son discours. Le lien a toujours été maintenu et préservé malgré les épreuves vécues : « (...) *on est proches* » (C7).

La délinquance est une donnée importante dans la famille de « M ». Celle-ci étant distribuée comme une sorte de valeur intrinsèque transmise par le comportement des parents et notamment par le père qui encore aujourd'hui est en situation de délinquance sévère.

La petite enfance de « M » apparaît marquée par la séparation avec ses parents, puis avec son grand frère puisqu'ils ne sont pas placés ensemble. Ils continuent de se rencontrer et de maintenir des liens.

Ensuite cet environnement qualifié de traumatogène permet d'observer des événements particulièrement traumatiques. Deux événements dans le récit de « M » sont identifiés.

Le manque de cadre et de loi comme le signale « M » au retour chez ses parents l'ont conduit à adopter des attitudes et des comportements dangereux. Ces événements méritent d'être évoqués car ils montrent l'absence de repères stables qui n'ont pas été proposés et posés par les parents (Bowlby, nouvelle édition, 2021).

- L'hospitalisation

Le premier événement que nous raconte « M » se passe alors qu'il est de retour chez ses parents :

« *Dans un terrain vague et on a fait un feu en fait et (...) parce que j'ai fini trois ans à l'hôpital (...) brûlé à 90% du corps (...) en fait on brûlait des valises qu'on trouvait dehors, on les a brûlé et comme on roulait avec des petites motos essence, on a pris l'essence des motos et on les a rempli dans un bidon et on a mis le feu aux valises et le bidon était trop prêt et y'en a un qui a donné un coup de pied dans le bidon et tout y'a pris feu le bidon a explosé juste sur moi on était cinq et c'est moi qui a tout pris pour tout le monde (...)*. Cette explication précise est suivie d'un sentiment en lien avec cet événement : « *ça s'est vraiment mal passé* » (C17).

Plusieurs éléments sont à relever. On remarque qu'il exprime un commentaire lié à cet événement « *ça s'est vraiment mal passé* ». Ensuite, on relève un actant puisque pendant cet événement « M » est accompagné de son grand frère (A2.3) qui joue un rôle important dans son récit : « *c'est mon frère qui m'a sauvé entre parenthèse, s'il n'avait pas été là j'y serais passé* » (C19). Cet actant bénéficie dans son discours d'une reconnaissance quant à cet

événement qui marque une longue hospitalisation : « *j'arrivais plus à marcher, prothèse au genou (...), rééducation* ». L'hospitalisation est vécue difficilement : « *j'ai mal vécu, j'ai surmonté l'épreuve* » (C18). « M » raconte avoir « surmonté l'épreuve ». Ce commentaire est directement lié au processus de Résilience. En effet la Résilience signifie : « *la capacité d'une personne à bien se développer, à continuer à se projeter dans l'avenir en dépit d'événements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes sévères* » (Manciaux et al., 2001).

L'hôpital devient alors le lieu de vie de « M ». Il le décrit en disant qu'il avait : « *le droit d'aller en promenade* », de « *recevoir de la visite* ». Sa mère est venue le visiter régulièrement ainsi que la famille d'accueil. Ce passage à l'hôpital est une nouvelle épreuve et marque une nouvelle rupture dans son parcours.

Ensuite, un autre événement est repéré dans son récit, comme événement traumatique. Celui-ci survient après la période d'hospitalisation et se révèle être un épisode qui sera un tournant important dans sa trajectoire de vie. Ce second événement concerne la mort de son copain.

- *La noyade du copain*

« *Bah en fait, on se baignait à l'étang du vignoble avec un ami, après on a voulu bouger au canal, sur le pont de fer pour se baigner aussi, tout le monde se baignait, en fait on se baignait tous, on était quatre-cinq, et en fait, lui quand y'a sauté, y'est resté accroché au fond avec un tourbillon, en fait une péniche venait de passer et ça a fait des tourbillons de respiration et en fait on a sauté juste après et même nous on a eu du mal à remonter et lui y'est pas remonté tout court* ». Cet épisode dans la trajectoire de vie de « M » est : « *vécu comme une injustice, j'étais un peu mal, j'ai perdu un copain* » (C21).

Ici on repère deux sentiments : l'injustice qu'il exprime clairement et la tristesse d'avoir perdu un copain « *j'étais un peu mal, j'ai perdu un copain* ». Cet événement est caractérisé aux yeux de la loi comme le premier acte de délinquance car « M » est mis en examen pour violence ayant entraîné la mort de son copain. Ce que « M » n'admet pas puisque pour lui « *c'est une injustice* ». Cette perte puis cette injustice vécue simultanément ont vraisemblablement eu une fonction sur un plan psychologique. Ces faits se déroulent alors qu'il est entre dans l'adolescence.

Le récit lui permet alors de s'exprimer sur ses ressentis et ses émotions, ce qu'il n'a pu faire au moment où il a vécu ces événements difficiles, puisqu'il a été désigné responsable de cet acte.

« Il était un copain à nous et de là quand on est remonté à l'échelle, tout le monde s'est sauvé en courant et y'avait que moi, et comme j'lai pas vu remonter, j'ai couru chez ses parents, j'ai prévenu ses parents ils sont venus, les pompiers sont venus, et de là la police était là on est partis tous les quatre en garde à vue (...). Ils ont dit en gros que j'lui avais dit j'te rends pas tes jeux de Playstation ». Ce second événement qui a conduit à la mort a également eu un impact sur sa trajectoire.

5.1.2. L'expérience de la délinquance

5.1.2.1. Le rôle des actants A2.1 et A2.2 dans la déviance de « M »

La fin de la détention des parents marque également la fin de la prise en charge de « M » en famille d'accueil et le retour auprès de ses actants. A travers le discours de « M », on comprend que ce retour vers une famille qu'il ne connaît pas a présenté des émois, une modification et une perturbation dans le comportement de « M » : « à 8 ans quand on repart chez une autre famille, on se demande quoi quand même c'était dur un peu » (C11).

« Chez une autre famille », l'adjectif « autre » est d'un point de vue sémantique intéressant. En effet, il l'exprime avec une certaine distance. L'utilisation de ce mot peut questionner, il aurait pu dire « chez ma famille ». C'est comme si, il ne considérait pas cette famille comme la sienne, ses parents comme n'étant pas les siens. Des parents qu'il n'a pas vus pendant six ans.

Le terme « dur » (C11) renvoie à un sentiment de bouleversement associé à un facteur de risque. On comprend que le retour : « chez une autre famille » a constitué un tournant important et a modifié sa trajectoire de vie.

En effet, cela constitue l'environnement traumatogène dont parle Cyrulnik (2001). Dans son récit, le retour au domicile ne révèle pas d'environnement sécure ayant permis une sécurité affective suffisamment protectrice qui aurait pu donner à « M » des jalons stables.

A huit ans « M » est récupéré par ses parents et là tout commence pour lui : « c'est pour ça que j'ai fait des conneries à partir de 8 ans, il n'y avait pas de loi. C'est là où on n'avait pas de loi, on avait le droit de sortir, le droit de faire un peu ce qu'on voulait ». Ici ce discours lié aux actants A2.1 et A2.2 est important puisqu'il faut comprendre que c'est à partir de ce retour chez les parents que la déviance et ensuite la délinquance s'installent.

« M » donne des raisons à ses agissements alors qu'il n'a que huit ans : « on avait pas de cadre on sortait à des minuit, 1h du matin (...), je buvais de l'alcool, fumer du cannabis ». Il

met en lien ce fait avec le commentaire suivant : « *trop de liberté (...), cité de terreur, mauvaises fréquentations* » (C13).

On repère dans ce commentaire que « mauvaises fréquentations » est identifié comme un nouvel actant, celui des pairs (A4) qui fera l'objet d'une analyse plus précise.

Les comportements déviants (alcool, cannabis) sont à l'origine de deux actants (A2 et A4) considérés dans le récit de « M » comme des individus ayant joué un rôle dans sa trajectoire déviante puis délinquante.

On identifie l'actant A2, car le retour chez la famille avec « le manque de cadre et de loi » amène « M » à n'identifier aucune règle et limite au sein de son foyer. Il évoque précisément son père (A2.1) comme ayant eu une influence négative : « *il m'a appris les vols, conduite sans permis, les conneries* ». Cette valeur « il m'a appris » est attachée à un apprentissage inculqué au sein de la famille.

Selon lui, sa mère n'était pas une délinquante mais elle était sous l'influence de son père puisqu'à sa sortie de prison : « *elle a tout arrêté* ». Il apparaît une mansuétude à l'égard de sa mère que l'on ne retrouve pas à l'égard de son père.

L'entrée dans la voie de la délinquance se fait d'abord par la voie de la déviance. En effet, ce qui vient acter le phénomène de la délinquance c'est ce passage par la désobéissance d'une règle ou d'une norme au sens de Becker (1985). La délinquance est donc la rencontre avec l'institution judiciaire ce qui est le cas dans le récit de « M ».

Ces différentes déviances : « (...) *je buvais de l'alcool, fumer du cannabis* » constituent un palier non négligeable dans sa transgression. Les actants parents et pairs sont identifiés (A2 et A4), puisqu'ils constituent les portes d'entrée dans la délinquance : « *je suis retourné chez les parents et là j'ai commencé les grosses conneries* » complété par le commentaire suivant : « *je voulais faire comme les grands comme mon père* » (C15). Le modèle identificatoire « je voulais faire comme mon père » marque la transmission d'une valeur ici de la délinquance d'un père à son fils. « M » à travers ses agissements agit de la même manière que son père, pour faire comme lui. « M » admire ce père qui défie la société.

« *Après la 4ème j'ai arrêté, ça n'apportait pas de sous, j'ai vendu du cannabis, de la drogue on rackettait, on faisait le bordel* ». « Ça n'apportait pas de sous » montre que « M » est dès le collège ancré dans des conduites déviantes et délinquantes ne lui permettant pas de vivre une scolarité et une adolescence paisible (Rayou et al., 2009).

Son modèle parental est un délinquant au sens de la loi. « M » qui est un adolescent n'échappe pas aux principes que pose l'adolescence. Les conduites déviantes à l'adolescence

sont une façon de rechercher des substituts aux épreuves initiatiques que les adultes n'imposent plus (Huerre, 2009).

Le premier acte qui le conduit à rencontrer un juge dans un cadre pénal concerne la mort de son copain par noyade : « *violence ayant entraîné la mort sans intention de la donner* ». Par ailleurs, il a déjà rencontré à plusieurs reprises un juge pour enfants dans le cadre des placements. Le juge n'est pas un nouvel actant, il n'a pas de fonction particulière dans son récit, « M » n'en parle qu'une seule fois. En revanche, durant cette période de vie, un nouvel actant fait son apparition celui de la cousine (A9) qui apporte un soutien à « M » : « *dès qu'elle voyait que je parlais un peu en vrille, elle venait me chercher en voiture et elle me gardait trois semaines chez elle* ». Ce personnage a donc une fonction ponctuelle vers laquelle « M » peut se tourner. Cet actant semble être une personne ressource dans son entourage familial à ce moment de vie : « *elle m'a poussé un peu vers le haut* » (C30).

L'identification des pairs dans le récit de « M » est un nouvel actant.

5.1.2.2. L'influence des pairs (A4)

Simultanément, ces sorties tardives voire nocturnes conduisent « M » à rencontrer des pairs poursuivant les mêmes buts et objectifs. La bande constitue alors un lieu de socialisation (Mohammed, 2007). Il retrouve d'une certaine manière ce qu'il ne retrouve pas au sein de sa famille. Les pairs qu'il rencontre alors dans son environnement et précisément dans son quartier permettent à la délinquance de prendre forme à travers les transgressions auxquelles il se livre : « *je trouvais des copains à droite et à gauche et je les emmenais avec moi dans mes conneries* ». C'est le début d'une délinquance qui durera plusieurs années.

J'identifie un autre actant dans la trajectoire de la délinquance, il s'agit de l'actant A11.

5.1.2.3. Le rôle de l'école (A11)

Les transgressions provoquées par le manque de cadre et de limites ont un impact sur le comportement de « M ». Divers sentiments comme la colère apparaissent ce qui le conduit à commettre des troubles au sein des nombreux établissements scolaires qu'il rencontrera.

Le manque de « *loi et de cadre* » auquel il fait référence se transpose à l'école identifiée comme l'actant A11. La violence semble être devenue son mode de communication : « *j'ai jeté ma table sur un autre, il me regardait bizarre* ». L'école semble alors démunie face à ce

comportement et ne lui propose pas de solutions pour y remédier (Dubet & Martucelli, 1990 ; Rayou et Bauthier, 2009).

Cet excès de comportement est un nouveau tournant dans la trajectoire de « M » : *« ils m'ont viré le jour même et définitif, et de là mes parents n'ont pas réussi à retrouver un collègue ça veut dire j'ai abandonné je suis plus retourné (...) j'ai fait 5/6 collègue »*. Pourtant *« au début ça se passait bien (...), j'allais pour faire plaisir (C13)*. La notion de « plaisir » attribuée au fragment *« au début »* permet de comprendre que l'entrée au collège permet l'acquisition de nouvelles normes. « M » évoque s'être construit une bande de copains. L'hypothèse que les pairs (A4) ont joué un rôle dans ses agissements au collège est posée. « M » et sa bande enracinent leurs transgressions au sein et aux abords de l'école qui devient son terrain de jeu (Van Zantem, 2001). Il se sert de l'école pour poursuivre ses actes transgressifs : *« j'ai vendu du cannabis, de la drogue, on rackettait, on faisait le bordel »*.

Le retour au domicile avec l'apprentissage de nouvelles normes est associé à du désordre donc à un facteur de risque. Cette analyse permet de comprendre quels rôles ont joué les actants mentionnés dans sa trajectoire de vie et quelles appréciations et quelles interprétations il donne des événements vécus en leur attribuant un sens.

La trajectoire de « M » est marquée par des passages en institution.

5.1.2.4. Une adolescence marquée par les placements à la PJJ

« M » a fait l'objet de plusieurs placements au sein de la Protection Judiciaire de la Jeunesse. D'abord en établissement de placement éducatif (EPE) identifié en actant A5.1 suite aux différentes déviances et transgressions commises avec comme dessein de mettre un terme à ceux-ci : *« après la famille d'accueil, j'ai été placé en foyer (...) dans un EPE, six mois de placement »*. Il ne donne pas plus d'éléments sur cette période qui aura duré six mois.

Ensuite, l'événement traumatique de la noyade du copain a conduit « M » à être placé en centre éducatif fermé (CEF) durant cinq mois puis en centre éducatif renforcé (CER) durant trois mois.

Les placements lui ont apporté une certaine stabilité et repères qu'il n'a pas connus au sein de sa famille : *« j'ai bien vécu mes placements (...), ça s'est bien passé (...), c'est bien quand même »* (C22).

Il évoque quelques anecdotes et souvenirs joyeux de son passage en CEF : *« on allait au ski (...) »*. Les placements se succèdent et les actes de délinquances continuent de se poursuivre

au sein de ces lieux de placements. Les placements notamment en EPE et en CEF ne l'ont pas arrêté : « *ça m'a pas stoppé* » (C23). Il raconte qu'il a : « *fait pas mal de bêtises* » notamment des vols : « *on a piqué le Kangoo* ».

« M » est placé au CEF en même temps qu'un ami avec qui il fait alliance dans ses « bêtises ». Le placement au CEF est synonyme de transgression dans son récit. Le fonctionnement officieux de la part de certains personnels contribue à ses transgressions. En effet « M » raconte qu'en fonction du professionnel qui travaillait : « *on ramenait des chichas, du cannabis de l'alcool, c'est interdit (...) ça dépendait des éducateurs qui travaillaient* ».

Comme pour le récit de « N », l'utilisation de négociations ou des micro-négociations (Chantraine & Sallée, 2013) ou par le principe du donnant-donnant permet de garantir l'ordre et l'autorité.

A la suite du CEF, « M » est incarcéré durant neuf jours à l'établissement pénitentiaire pour mineurs (EPM) pour : « *conduite sans permis, refus d'obtempérer, délit de fuite (...) vols de scooters, vélos, vente de stupéfiants, outrage à agents* ». Il sera ensuite transféré à la prison pour majeurs pour une durée de : « *trois ans et demi* ».

Dans son récit, il fait référence à son séjour à la prison pour mineurs : « *l'EPM, c'est des bonbons et une chaîne hifi, des activités, on mange tous ensemble* ». Les neuf jours passés à l'EPM n'ont pas été mal vécus par « M ».

Les facteurs de risque trouvent leur contraire dans les facteurs de protection (Rutter, 1970) qui seront évoqués dans la partie suivante.

5.1.3. Les facteurs de protection liés à la Résilience

5.1.3.1. Le facteur familial : Le rôle de l'actant A9

L'actant A9 fait partie de sa famille puisqu'elle est sa cousine. Elle apparaît comme le seul adulte familial stable qui ne soit pas inscrit dans la déviance et la délinquance. « M » peut alors se fier et s'orienter vers elle. Il l'explique en ce sens : « *dès qu'elle voyait que je partais un peu en vrille, elle venait me chercher en voiture et elle me gardait trois semaines chez elle* ». Cet actant représente pour lui une personne ressource. Elle a joué un rôle momentané dans sa trajectoire délinquante : « *elle venait me chercher* » ce qui permettait à « M » de ne pas commettre d'actes : « *elle m'a poussé vers le haut* » (C30).

La Résilience est la somme d'un ensemble de facteurs : la personnalité et les forces construites par la personne, les interactions sociales et le soutien des autres. Le rôle joué par

cet actant a rempli sa fonction. Cette sérénité et cette protection affective l'ont aidé à la mise en place du processus de Résilience.

5.1.3.2. Le facteur extra-familial

5.1.3.2.1. Le placement chez l'actant A3 : figure d'attachement

Le placement entre deux ans et huit ans fait donc suite au placement en détention des parents. De cette période, il commente que : « *ça s'est bien passé (...) ouais voilà bien passé, j'étais dans un lieu bien* » (C4). Il associe à l'actant A3 le sentiment agréable de sa petite enfance.

Il évoque cette période de vie comme agréable avec des repères stables. Il allait à l'école et il était premier de la classe : « *j'étais un ange et quand j'étais chez les parents zéro* » (C5). Dans ce commentaire, il se réfère à lui-même symbolisé (actant A1). Il donne des éléments favorables sur lui-même en associant le passage en famille d'accueil à des événements heureux.

Ces épisodes de vie lui ont permis de vivre cette période comme sereine et tranquille : « *on avait un cadre, obéir, aller à l'école* ». Il évoque des souvenirs heureux en évoquant la multitude de ceux-ci, « *j'en ai plein (souvenirs)* (C8) ».

Son grand frère est ensuite placé avec lui chez la même nourrice : « *on a été ensemble chez la même nourrice* ». Puis, il poursuit avec une émotion celle de la joie dans ce commentaire : « *on était, content de se retrouver ensemble* » (C7). L'actant A.2.3 est encore identifié. Il semble donc que la relation qu'il entretenait avec la nourrice était bonne. Les liens sont préservés : « *j'y vais tous les week-ends* » ; « *pour moi c'est ma tante (...) chez la nourrice j'ai kiffé* » (C10 ; C3). Durant ce placement, « M » n'a jamais vu ses parents. Il construit sa petite enfance sans ses parents : « *non jamais vu* ». C'est l'actant A3 qui lui apporte la stabilité nécessaire en jouant le rôle de l'adulte approprié. Aussi, il évoque la rencontre avec ses grands-parents durant son placement, caractérisés par l'actant A2.4 : « *comme je ne voyais pas mes parents, elle m'a mis chez mes grands-parents et je passais beaucoup de temps avec eux ouais pratiquement tous les week-ends on y était là-bas* ». Le lien familial est alors préservé grâce à la rencontre avec ses grands-parents qui jouent par le temps des week-ends le rôle des parents absents.

Il exprime enfin concernant cette période de vie, le sentiment de tristesse lorsqu'il a quitté la famille d'accueil : « *triste d'être parti* » (C6). Peut-être que s'il était resté chez la nourrice, il n'aurait pas eu la vie qu'il a eue. Dit-il.

« M » à travers cette analyse sur lui-même met du sens et apporte une réflexion sur sa propre trajectoire. Il exprime le regret d'être parti. Ce qu'il ressort de cette période est la stabilité puis les repères et l'environnement cadrant qui ont apporté une sécurité affective dans sa petite enfance.

Selon Cyrulnik (2000, 2008), il n'y a pas de profil particulier de résilient. Mais il existerait un profil d'enfants traumatisés qui auraient une disposition à la Résilience.

Selon l'auteur, la capacité de Résilience remonte très tôt au début de la vie. Elle serait influencée par l'histoire même de l'enfant. Ce qui s'est produit pour « M » avec la famille d'accueil.

Ses propos attestent d'une stabilité affective : *« j'étais bien, j'allais à l'école, j'avais un cadre »* ou *« ça s'est bien passé »* *« je suis triste d'être parti »*. Le résilient, selon Cyrulnik est donc celui qui a eu la chance de recevoir un peu d'affection dans son premier âge lui conférant ainsi une réserve protectrice contre le malheur et qui saura plus tard établir des relations stables qui l'aideront à se construire.

Dans son récit, un autre actant qui a fait office de figure d'adulte approprié et stabilisante est identifié.

Dans le paragraphe suivant, il est question de l'accompagnement éducatif dispensé par l'actant A10 dans la mise en œuvre concrète du processus de Résilience ce qui conduit à le qualifier de tuteur de Résilience.

5.1.3.2.2. L'éducateur PJJ comme tuteur de Résilience

« M » a été suivi dans le cadre pénal suite aux délits commis. Il mentionne son éducateur de milieu ouvert qualifié d'actant A10 qui est donc le tuteur de Résilience : *« c'est grâce à lui qu'aujourd'hui je ne fais plus rien (C32).*

Le fragment *« c'est grâce à lui que je ne fais plus rien »* se réfère au processus de Résilience puis au fait que les divers outils utilisés dans le cadre de l'accompagnement ont eu un impact positif dans l'enclenchement du processus de Résilience : *« il me prenait, on aller manger... »*. L'éducateur de milieu ouvert a joué la fonction de tuteur de Résilience auprès de « M ». En effet, les nombreuses propositions dans l'accompagnement : *« des activités pour que j'arrête mes conneries, il m'en a proposé plein, des stages pleins, euh principal des stages, et dès le début j'ai dit la boulangerie et on a essayé et ça marchait »*.

« Il voulait que j'trouve quelque chose dans ce que j'étais bien » (C33). Ce commentaire montre que l'action de l'éducateur a permis à « M » de reprendre confiance en lui, de croire

en ses potentialités « l'effet Pygmalion ». Le Pygmalion étant précisément l'actant A10 car si l'on croit aux potentialités des autres alors l'individu aura une plus grande confiance en lui.

« *Quelque chose dans ce que j'étais bien* » signifie que le travail de cet actant a été de lui permettre de croire en lui et de l'aider à (re)trouver une image positive de lui-même jusqu'ici perdue. La création d'un lien a favorisé l'estime de soi et la croyance en ses capacités. Ces éléments sont primordiaux dans la construction identitaire qui va permettre ainsi à la Désistance d'exister, mais ces éléments sont surtout importants dans la construction de la Résilience. L'attention portée à l'égard de « M » au travers de l'accompagnement éducatif a permis de créer un lien fort entre eux : « *c'est un peu un grand frère (...)* » (C35) « *(...) je peux tout lui dire* » (C35).

Le suivi éducatif dans le cadre pénal a été un vecteur important dans le processus de Résilience. Il permet de se recoudre « après le coup » (Cyrulnik, 2001). « M » garde : « *des bons souvenirs* » (C35) de cet accompagnement.

C'est par le biais de ce facteur que les ressources psychologiques de « M » peuvent se mettre en œuvre. Il participe au processus de transformation lié à la Résilience.

5.1.3.3. Le facteur individuel : les ressources psychologiques : réflexivité et capacité d'analyse

La détention en maison d'arrêt de trois ans a été une période marquante dans la conscientisation de ses actes. C'est à partir de ce lieu que le changement identitaire s'est opéré : « *je suis dégouté (...)* » (C31). Il apparaît dans ce commentaire que les conditions défavorables de la prison ont été des caractéristiques qui ont favorisé la Résilience : « *majeur c'est trois douches par semaines (...), pas d'activités* ». Cette dimension évoquée par « M » montre le rôle de cette institution totale (Goffman, 1961).

Pour Michel Foucault (1975), la prison doit permettre au détenu une rééducation. La détention apparaît avoir une place dans le processus de Résilience puisqu'il dit : « *ça m'a fait réfléchir* » ; « *j'ai une femme et des enfants* ». Ce passage en prison majeur n'a pas eu le même effet dans la prise de conscience que lorsqu'il est incarcéré en prison pour mineurs. Les conditions d'incarcération n'étant pas les mêmes : « *à l'EPM on avait des bonbons* ». Alors qu'en prison majeur : « *il n'y a pas d'activité* ». Le temps passé en cellule est plus conséquent et a permis à « M » de réfléchir et d'engager une transformation intrinsèque. Puis, de poursuivre dans ce processus de Résilience grâce à ce facteur interne qui se réfère à la personnalité de l'individu (Wolin & Wolin, 1993). Ceci permettant ainsi d'asseoir sa Désistance, puisqu'à la sortie de prison, « M » a stoppé

définitivement sa délinquance et s'est engagé dans une voie plus conventionnelle celle du travail légal. En ce sens, « M » dispose d'une capacité d'analyse et de prise d'initiative. Ce facteur est le déclencheur de la Désistance (Villeneuve et al., 2020 ; Maruna, 2001) et va ainsi consolider et pérenniser l'abandon de la délinquance (Mohammed, 2012).

5.2. Les étapes de la Désistance

La Désistance primaire, la Désistance secondaire (Maruna & Farrall, 2004). Puis, la Désistance tertiaire sont des étapes identifiées dans le récit de « M » : la relation amoureuse et les enfants, le *Sens of Agency* et enfin, l'emploi.

5.2.1. Le désistant face à la conscientisation dans la Désistance primaire

Un facteur qui apparaît clairement dans le récit de « M » est lié à l'actant A7 caractérisé par sa copine, qui est également la mère de ses enfants. Il raconte le soutien et la présence dont elle a fait preuve tout au long de son parcours de délinquance. Leur rencontre a lieu alors qu'il est encore adolescent et engagé dans une trajectoire délinquante. D'ailleurs, il utilise le qualificatif « femme » pour la nommer. « M » n'est pas marié mais à travers ce qualificatif, on comprend l'attachement et la reconnaissance qui lui accorde pour avoir été : « *présente, elle m'a toujours soutenu, elle m'a jamais lâché* » (C31). Elle venait le visiter en prison : « *du début à la fin tous les dimanches et des moments le lundi* ». Le soutien et la qualité de cette relation amoureuse se réfèrent à la théorie des liens sociaux.

Ils sont en couple depuis : « *10 ans (...), à 17 ans j'ai pris un appart, on a eu notre fille* ». La valeur famille est importante pour « M » : « *j'ai une vie de famille, une femme et des enfants* ». Lorsqu'il est incarcéré « M » raconte que : « *la prison pour majeurs ça fait réfléchir* » (C28).

L'incarcération (trois ans et demi) a permis à « M » de se rendre compte que l'actant A7 l'a « jamais lâché ». Lorsqu'il est en prison, « M » est déjà papa de deux enfants. Il apparaît dans son discours un grand attachement à ses enfants qualifiés d'actant A6 : « *j'en ai trois, je viens d'avoir le quatrième, je viens d'avoir une petite-fille, la plus grande elle a sept ans, le garçon il va avoir six ans et l'avant-dernière elle a trois ans et là, la petite dernière elle va avoir deux semaines* ».

Cet actant A6 est important dans le discours de « M ». Il est un père pour ses enfants et a le souci de bien faire : « *je les emmène à l'école, je fais des activités, je leur apprend le respect entre eux* ». Il tient son rôle à cœur et on perçoit à travers ses paroles qu'il tient à ce que ses

enfants ne reproduisent pas ses méfaits : « *moi mes enfants ne feront pas ça c'est impossible* » (C12). Puis en leur apportant une éducation saine : « *je fais en sorte qu'ils ne font pas de conneries* » (C29).

La femme et les enfants sont des facteurs reconnus dans l'arrêt de la délinquance. Elle est visible dans le récit de « M » : « *mes enfants c'est ma plus grande réussite* » (C26). La première étape du désistant est enclenchée dans la trajectoire de sortie de délinquance de « M ».

5.2.2. Le désisteur face à la mobilisation dans la Désistance secondaire

Il a repris le contrôle de sa vie grâce au *Sens of Agency* puisqu'il influe sur sa propre trajectoire et joue une fonction essentielle dans son changement d'identité.

« *Je commence à bien réussir (...), à l'heure d'aujourd'hui tout va bien, je m'en sors bien* » (C36). Aujourd'hui « M » se sert de son passé, il raconte son parcours aux jeunes suivis par la PJJ : « *j'ai parlé de mon expérience auprès d'un groupe de jeunes (...) je fais des synthèses* ». Cette expérience est aujourd'hui valorisée. « M » à travers cela devient une référence voire un exemple de Désistance. Il ne s'estime pas pour autant comme un exemple pour les autres.

Il partage son vécu et son parcours dans l'objectif de faire émerger chez les jeunes suivis une certaine prise de conscience. « M » a une image positive de son parcours, puisqu'il est totalement sorti de la délinquance. Il partage une image valorisante de lui-même : « *(...) j'aime rigoler, taquiner* » (C16).

Ce déclic semble avoir pris forme concrètement lorsqu'il est incarcéré pendant trois ans et demi : « *j'ai décidé stop, j'ai arrêté, je suis sorti trois jours après j'avais du travail j'ai été embauché, et j'ai arrêté tout court* ».

Il n'a plus commis d'actes délictueux à la sortie de détention soit depuis cinq ans. Il a donc changé de trajectoire et d'amis : « *je ne traîne pas avec eux, je ne sors plus* ». Pour qu'il y ait Désistance, il doit y avoir une modification dans la vie de la personne, ce qui est le cas dans le récit de « M ». Ceci a pu prendre forme au travers des actants ayant joué un rôle dans sa trajectoire de vie. L'envie de changer s'observe durant l'incarcération. Il s'agit donc d'une interaction entre les facteurs intrinsèques et extrinsèques.

Concernant les relations avec sa famille, « M » raconte : « *aujourd'hui je n'y vais pas, c'est bonjour c'est tout (...), et avec le père surtout pas* » (C14). Il semble avoir intégré que la distance et l'éloignement avec ses parents et notamment avec son père qui semble toujours

inscrit dans la délinquance le protège. Ce travail mené depuis son adolescence s'est aujourd'hui consolidé et imprégné.

Il s'est construit sa propre famille, il est père de quatre enfants, il est proche d'eux et leur apporte sécurité et protection, des valeurs qu'il a intégrées au gré de ses propres événements et expériences.

5.2.3. Le désisté face à la pérennisation dans la Désistance tertiaire

Enfin, on repère dans le récit de « M », le facteur lié au travail avec l'actant A8 qui est le père de sa copine. « M » raconte avoir travaillé un certain temps avec son beau-père avant de démissionner : « *j'ai travaillé avec lui il m'a embauché dans la soudure (...)* ».

Cet actant intervient au moment où il sort de prison. On repère la volonté pour le beau-père de permettre à « M » de s'en sortir. Le beau-père a une place qui mérite d'être relevée. La Désistance s'inscrit dans une dynamique et l'actant A8 donne à « M » la possibilité de désisté en intervenant directement à la sortie de la détention.

« M » n'a jamais cessé de travailler jusqu'à aujourd'hui : « *je fais des petits boulots, je me suis inscrit pour le CACES⁵⁵. Je suis inscrit en boîte intérim* ». Le travail est ainsi devenu une valeur pour « M » et lui a permis d'intégrer d'autres normes que celles connues, notamment celle d'effectuer un travail dans la légalité.

Il montre dans son récit une certaine satisfaction de sa vie aujourd'hui, de lui-même et de ce qu'il a accompli.

« M » est alors un désisté. Il est âgé de 25 ans et il n'a plus commis d'actes depuis son incarcération soit depuis plus de quatre ans.

5.3. Le rôle de l'accompagnement éducatif du point de vue de l'éducateur

PJJ

L'actant A10 fait office de figure rassurante et il bénéficie du statut de « tuteur de résilience ». Le travail, la relation créée et la persévérance sont les qualités requises et évoquées chez les auteurs du concept de la Désistance assistée.

L'éducateur raconte que ce travail a été : « *long, il a fallu du temps, à la fois (...), le voir fréquemment, parfois je faisais le méchant* ». Le cadre et les repères rassurent, ce qui est également prônés dans la Résilience. De ce fait, ils constituent des facteurs de protection. Cette relation de confiance s'est construite au travers de diverses activités : « *beaucoup*

⁵⁵ Certificat d'aptitude à la conduite en sécurité

d'activités pour le rassurer au vu de son jeune âge (...). C'était aussi de faire le deuil de ses parents, de le valoriser, on l'a récompensé au sport d'hiver, avec sa petite amie je l'ai injectée dans le suivi, elle avait un impact positif ce qui n'est pas le cas de ses parents (...), sur l'aspect santé, il a été gravement brûlé, il avait des problèmes respiratoires, travail psychologique, il était très fermé, y'avait beaucoup de choses à travailler avec lui ».

« M » a été accompagné dans le cadre de plusieurs mesures éducatives et probationnaires par son éducateur PJJ de 2010 à 2015 soit cinq années de prise en charge à la Protection Judiciaire de la Jeunesse. C'est un suivi relativement long : *« ouais, euh, il a fait le CEF, le CER, ça l'a stabilisé, j'ai commencé à le suivre en 2010, MSPJ fini en 2015. Vols en 2008 une mesure de réparation, après placement de six mois à l'EPE pour une procédure à l'instruction je crois après contrôle judiciaire de six mois et cinq mois au CEF donc onze mois, trois mois CER, incarcéré en 2013, (...) jugé en 2014 l'année de ses dix-huit ans (...) donc incarcéré en tant que majeur, quand on voit son palmarès (...) on a l'impression que dans la famille la prison c'est le passage obligatoire ».*

« M » a cumulé cinquante-trois affaires entre 2008 et 2015 lorsqu'il avait entre onze et dix-huit ans, soit sept ans d'activité délinquante. L'éducateur raconte le déroulement d'une audience : *« c'était le tribunal correctionnel qui s'est très mal passé (...) la magistrate lui a rentré dans le lard, il s'est barré de l'audience je l'ai rattrapé. Il a pris cher, trente mois d'emprisonnement dont vingt-deux avec mise à l'épreuve, huit mois aménagés, y'a eu un mort. Ils mettent à exécution ses huit mois, nouvelle peine pour vol, en audience il outrage le magistrat il est re-déféré et il reprend douze mois derrière ».* A travers cette description, on comprend que « M » est très ancré dans la délinquance malgré son jeune âge, les différents passages à l'acte et les sanctions pénales en attestent.

Gaberan (2015) explique que la relation éducative est un lien qui se construit et s'inscrit dans le temps et s'instaure avec la confiance. Dans ce récit, l'accompagnement a duré plusieurs années ce qui a favorisé la relation éducative basée sur le lien de confiance.

Pour Philippe Meirieu (1991), l'accompagnement se construit en interdépendance entre un individu et un professionnel. Les qualités sont donc à la base d'une bonne relation. Quant à Maéla Paul (2018), l'accompagnement implique une dimension relationnelle qui est le fondement premier de l'accompagnement. Les notions de bienveillance et d'empathie sont nécessaires à la construction de tout accompagnement.

L'adolescence de « M » est marquée par de nombreuses ruptures et placements liés à sa délinquance. Le placement au centre éducatif fermé durant cinq mois (CEF). Puis, au centre éducatif renforcé durant trois mois (CER) sont considérés comme des institutions

disciplinaires au sens de Foucault (1975). « M » a donc été jugé pour l'ensemble des procédures le concernant.

L'accompagnement éducatif, les activités proposées, le travail autour du rapport à la loi, des règles et de l'interdit ont permis à « M » de se sentir valorisé et exister autrement que par la délinquance inculquée au sein de sa famille. Ceci a contribué avec les différents facteurs et les actants à intégrer le processus de Résilience ayant ainsi conduit à la Désistance avec un abandon total de la délinquance. Le discours de l'éducateur (A10) corrobore le récit de « M ».

Conclusion

L'éloignement de son environnement familial et social a aidé « M » à construire et développer sa Résilience, ce que confirme son éducateur (A10). Un changement identitaire s'est opéré, il s'est ainsi construit avec d'autres repères. Le travail de l'éducateur dans l'accompagnement de « M » a été de « *poser le cadre, d'être cadrant, ferme, je l'ai récupéré très jeune, amoché (...). L'idée c'était de lui casser les pâtes, lui faire prendre conscience du parcours de ses parents et verbaliser des choses, comprendre sa personnalité, il se mettait en danger, ce qui l'amenait que son meilleur ami meurt, essayer de lui faire intégrer la loi, essayer quand tu vois le parcours des parents, principalement les interdits, lui faire respecter le cadre* ». Sa trajectoire est semée de difficultés qu'il a réussi à surmonter.

Les différentes rencontres ont permis cette transformation. Il n'évoque plus l'envie de retourner vers une trajectoire délinquante.

Il est parvenu à s'extraire d'un parcours de délinquance qui paraissait inévitable grâce aux actants qui l'ont aidé à puiser dans les ressources internes et externes de la Résilience (famille d'accueil, la cousine, le tuteur de Résilience).

Il a su se saisir de ces expériences positives pour changer et modifier son comportement, de se créer de nouvelles normes et une nouvelle identité.

« M » eu égard de sa trajectoire est d'abord un résilient, puis un désisté, puisqu'il n'est pas retourné dans la délinquance depuis de nombreuses années.

Schéma de « M » : Du déstructurant au structurant

| Parcours d'entrée en délinquance | Processus de Résilience | |
|---|--|--|
| | Facteurs de risque | Processus psychologique de transformation |
| <p>Données biographiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il a quatre frères et une sœur. | Facteurs de risque quant à la reproduction du modèle familial. | |
| Contexte de délinquance dans la famille. Ses parents sont incarcérés pendant 6 ans. | | |
| Placé en famille d'accueil de 2 ans à 8 ans. | | Un très bon rapport avec la nourrice (la famille d'accueil). Figure de protection et de sécurité. Un très bon rapport avec les grands parents. |
| <p>A 8 ans : il est retourné avec ses parents. C'est le début de la délinquance. Deux événements traumatiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La brûlure et l'hospitalisation pendant 3 ans. - La noyade avec la condamnation « injuste ». | <p>Facteur de risque du père qui l'introduit à la délinquance. Laxisme, absence de limites.</p> <p>Les traumatismes, facteurs de risque.</p> | |
| <p>Au collège : il s'enfonce dans la déviance. Il est expulsé 5/6 fois du collège et il l'abandonne en classe de 4^{ème}.</p> <p>Cette délinquance va durer 7 ans (de 11 à 18 ans).</p> | Influence des pairs. | Sa cousine est une personne de ressource qui l'a « poussé vers le haut ». Elle l'accueille chez elle quand il ne va pas bien. |
| <p>Placement en EPE : 6 mois. Puis en CEF : 5 mois. Puis en CER : trois mois.</p> <p>Il continue la déviance suite à des négociations avec les éducateurs.</p> <p>Il a été incarcéré en Etablissement Pénitentiaire pour Mineurs pendant 9 jours.</p> | | <p>La figure de l'éducateur, tuteur de Résilience. Il l'a suivi à la PJJ pendant cinq ans.</p> <p>Sa copine : figure de protection. A 17 ans il prend un appartement et il s'installe avec sa copine. Ils ont une fille puis ils vont avoir ensemble quatre enfants.</p> |
| | | Ressources psychologiques : Réflexivité Capacité d'analyse |
| Parcours de Désistance | | |
| 18 ans : il a été incarcéré en maison d'arrêt pendant trois ans et demi. | Conscientisation Le désistant | Cette période lui permet de réfléchir. Il pense aussi à sa compagne et ses enfants (le dernier est nouveau-né). |
| Après la sortie de prison il ne commet plus d'actes délinquants. | Mobilisation Le désisteur | Sa situation est stabilisée. Il veut se consacrer à sa famille. <i>Sens of Agency.</i> |
| Il n'a plus commis d'actes délinquants depuis quatre ans. Il a 25 ans. | Pérennisation Le désisté | Rencontre avec son beau-père : Le rôle médiateur du travail. |

Chapitre 6. Le récit de « Q » : De l'abandon à l'engagement

L'exercice narratif a été structuré en deux rencontres téléphoniques. « Q » vit dans le sud de la France. Il est âgé de 20 ans lors de nos rencontres. La durée totale des deux rencontres est de 70 minutes, soit 1 heure et 10 minutes.

« Q » a été assez à l'aise mais peu loquace, de nombreuses relances ont été nécessaires pour obtenir des réponses construites. Ainsi le récit de « Q » est court et présente une certaine asymétrie par rapport aux autres récits.

Pour rappel, sa trajectoire délinquante est marquée par des vols, des vols avec violences et notamment des cambriolages. L'accompagnement éducatif a duré cinq ans. Il a été accompagné par la PJJ dans le cadre de plusieurs mesures (liberté surveillée préjudicielle, travail d'intérêt général). Il a bénéficié de placements PJJ et il a fait l'objet d'une incarcération. Le professionnel l'ayant accompagné durant son parcours à la PJJ n'a pu être rencontré.

Dans un premier temps, les facteurs de risque liés à la Résilience sont présentés. L'abandon de la mère organise cette partie. Les informations relevées à ce sujet permettent d'aborder l'expérience de la délinquance de « Q ». Les facteurs de protection sont ensuite présentés. Les tuteurs de Résilience relatifs à l'environnement extra-familial (professionnels de la PJJ), puis les ressources psychologiques montrent le cheminement réflexif de « Q ».

La seconde partie de l'analyse est structurée par les deux premières étapes liées à la Désistance qui se succèdent. La conscientisation est marquée par le *Sens of Agency*. La mobilisation est marquée par l'accès à l'emploi. L'étape de la pérennisation n'a pu être identifiée. Ces étapes montrent l'évolution de « Q » et les actions concrètes qu'il a mises en œuvre pour sortir de la délinquance. Une conclusion termine l'analyse de la trajectoire de « Q ».

Les faits sont répertoriés de F1 à F31 et les commentaires de C1 à C35.

Les actants et les sous-actants suivants composent son récit :

| Codage | A1 | A2 (famille) A2.1 | A2.2 | A2.3 | A3 | A4 | A5 |
|---------|--------------|-------------------------|------|---------------|----------------------------------|---------------------|------|
| Actants | Lui- même | mère | père | Beau- père | L'Aide Sociale à l'Enfance | L'éducatrice PJJ | Juge |

6.1. Le processus de Résilience

L'abandon est repéré dans les facteurs de risque. Ces éléments vont permettre d'aborder en deuxième partie, la délinquance de « Q » qui se révèle par un contexte familial déstructurant. Les facteurs de protection structurent la troisième partie. Nous identifions le facteur extra-familial avec l'accompagnement éducatif qui a participé à la transformation de « Q ». Enfin, le facteur individuel avec les ressources psychologiques qui lui sont propres sera analysé. Ces événements qui structurent son récit sont indispensables à l'identification du processus de Résilience.

6.1.1. Les facteurs de risque liés à la Résilience

6.1.1.1. Le facteur familial : L'abandon de l'actant A2.1 (mère)

L'enfance de « Q » est marquée par l'abandon de la part de sa mère (actant A2.1) : « *c'était de l'abandon* ». Ce terme qu'il a exprimé deux fois bouleverse sa trajectoire de vie. C'est un facteur de risque que l'on peut relier au traumatisme. Il évolue donc dans un contexte traumatogène de zéro à douze ans selon lui (Manciaux et al, 2001).

La figure maternelle joue un rôle important dans la théorie de l'attachement (Bowlby, 2021). Cette fonction n'apparaît pas visible dans le récit de « Q » puisque dès lors que ses parents se séparent dans son enfance, l'actant A2.1 (mère) reprend sa vie sentimentale : « *3-4 mois après la séparation* ». Ce lien n'est pas suffisamment construit entre mère et fils. Il vit cela comme une souffrance. Dans la théorie de l'attachement, le lien doit être solide et être une source de quiétude ce qui est absent du récit. Cela ne favorise pas un climat où règne l'épanouissement. On entend chez « Q » lorsqu'il l'évoque un ressentiment voire de la colère à l'endroit de sa mère, ce qui aura pour conséquence, une opposition forte face à sa mère et son beau-père : « *mon beau-père voulait prendre l'autorité sur moi et je ne voulais pas* ».

Alors qu'il n'a que : « *12 ans* », il quitte le foyer familial car : « *une fois qu'y a une séparation ma mère voulait plus de moi (...)* » et il ne voyait que rarement son père. Cette temporalité est importante car elle marque le début : « *des foyers, ma mère a fait des dossiers pour que je sois placé en foyer* ». Cet événement le perturbe, il n'est qu'un enfant cherchant l'affection et l'amour de sa mère.

« Q » a fait le choix de se réfugier chez sa : « *tante* ». Puis, chez le père à partir de 2014-2015 selon lui (actant A2.2) « *j'avais beaucoup d'attaches* » (C4).

La relation entre le beau-père est sa mère justifiait le fait qu'elle : « *ne veut plus de moi* » (C4) et qu'elle : « *en a eu marre de moi* » (C9). Il a : « *une petite sœur, un petit frère et une*

grande sœur ». Il est donc le second de la fratrie. Il n'a pas eu de liens avec eux : « *je suis tout seul en fait je m'occupe pas de ma famille* » (C3).

On comprend à travers son récit que pour évoluer positivement, il lui a été nécessaire de réaliser ce chemin réflexif pour mieux s'en sortir psychologiquement : « *c'était des histoires, je parle plus du tout avec et j'ai supprimé les réseaux sociaux* ».

Il parcourt ensuite différents placements de l'Aide sociale à l'enfance. Durant une semaine au lieu de six mois : « *ce n'était pas ma place (...) je n'étais pas bien* » (C12). Le rejet qu'il a ressenti montre que « Q » cherche une place qu'il ne semble pas avoir trouvé ni au sein de sa famille ni au sein des institutions.

Puis, c'est le début : « *des bêtises* » au collège des : « *trucs comme des bagarres* ». La scolarité de « Q » est chaotique et caractéristique de problèmes de comportements et de nombreuses exclusions. C'est à partir du collège que les transgressions débutent.

6.1.2. L'expérience de la délinquance

Dans le récit de « Q », la délinquance est provoquée par un contexte familial destructurant. Elle débute précocement : « *à 12 ans* ». Il raconte qu'il commet des : « *conneries un peu avant l'entrée au collège* ». Le manque de repères ne lui fournit pas les jalons suffisamment sécurisants pour lui permettre d'échapper à ce schéma de délinquance. Puis, l'arrivée au collège avec la rencontre d'autres pairs qui poursuivent et s'inscrivent dans les mêmes objectifs l'amène à la délinquance. Même si les passages à l'acte sont toujours commis en groupe, il n'identifie pas les pairs comme ayant joué un rôle dans sa trajectoire délinquante. Il se qualifie davantage comme celui qui influence les autres : « *y'a des gens c'est moi qui les a mis dans la délinquance, y'a des gens qui ne volaient pas je leur ai appris à voler je leur ai appris à ouvrir des portes (rires), je leur ai appris des choses* » (C15).

Ce qui est constaté dans son récit, à l'instar d'autres personnes est que l'entrée au collège marque une nouvelle étape et un tremplin vers la liberté.

Cette transition apparaît visible à chacun des récits et montre son importance à l'endroit d'adolescents confrontés à un environnement familial défaillant. Aux prises avec d'autres difficultés telles que l'abandon de sa mère et l'orientation au foyer de la protection de l'enfance, il apparaît complexe de se centrer et se concentrer sur une scolarité lorsque les adultes qui l'entourent font preuve d'instabilité et de défaillance.

Le collège coïncide donc avec le début d'actes plus graves et répréhensibles pénalement. Il commet : « *des vols de voitures, des cambriolages, vols avec violence* » en justifiant ces actes

par le fait qu'il n'avait : « *pas d'argent et du coup il fallait mon argent j'ai besoin de personne, je demande à personne et c'est mieux comme ça* » (C16).

La scolarité de « Q » est jonchée de ruptures, il est allé uniquement en classe de 6^{ème} et de 3^{ème}.

On assiste, dans le discours de « Q », à une délinquance qui est celle de la délinquance de « survie ». Désormais, il ne peut compter que sur lui-même alors qu'il n'a que : « *12 ans* ». Aucun adulte autour de lui n'a été ressource en lui apportant de la sérénité et de la confiance. Les événements qu'il raconte de façon chronologique et notamment l'entrée dans la délinquance concorde avec l'événement en lien avec le facteur de risque lié à sa structuration familiale.

Les différents passages à l'acte l'amènent à la rencontre de la Protection Judiciaire de la Jeunesse et de l'accompagnement éducatif qui deviendra un facteur de protection de la Résilience.

« Q » connaît dans sa trajectoire un placement en Unité Éducative d'Hébergement Collectif (UEHC-PJJ) durant cinq mois et demi. Il explique avoir fuit de l'établissement avant l'échéance des six mois suite à une dispute avec un éducateur. Il connaît également une période d'incarcération de quatre mois et demi dans un Établissement Pénitentiaire pour Mineurs (EPM) quelques mois avant la majorité.

6.1.3. Les facteurs de Protection liés à la Résilience

6.1.3.1. Le facteur extra-familial : l'éducateur PJJ comme tuteur de Résilience

L'accompagnement éducatif dispensé par l'éducateur a permis d'aller de l'avant : « *ouais, il a quand même été là, monsieur K, il était présent, il me disait quoi faire, je pouvais l'appeler lui demander des conseils, il répondait à mes conseils, bah il était présent quoi dans tout ce que je voulais faire il essayait de me suivre au maximum* » (C18). Monsieur K, l'éducateur de la PJJ est identifié comme l'actant A4. L'accompagnement éducatif et précisément la relation construite avec l'actant A4 semble lui avoir été profitable sans être pour autant le seul facteur de protection dans la construction de sa Résilience.

Il raconte que la relation s'est construite par des actions telles que : « *aller boire un verre, on est déjà parti manger des kebabs ensemble, on est déjà parti manger des trucs, quand y'avait des audiences au tribunal on partait chercher à manger ensemble, pleins de trucs comme*

ça, ». Ce n'est pas seulement la relation qui compte mais la qualité de celle-ci qui favorise la confiance.

On comprend à travers son récit que les différents placements ainsi que le passage en prison pour mineurs « *durant quatre mois et demi* » n'ont pas eu de changement dans sa trajectoire.

Il évoque simplement : « *le manque de son père* » (C19).

En revanche, l'accompagnement dispensé durant quatre-cinq ans et la relation créée avec son éducateur a joué un rôle important dans sa prise de conscience. En ce sens, l'éducateur endosse le rôle de tuteur de Résilience.

6.1.3.2. Le facteur individuel : les ressources psychologiques : la majorité comme déclic

Selon « Q » c'est la majorité qui l'a fait arrêter. La prise de conscience de la majorité l'a fait réfléchir et évoluer : « *c'est la majorité qui m'a fait arrêter mes conneries (...) y'a un temps pour tout, y'a un temps pour s'amuser et y'a un temps pour construire son avenir on va dire, me construire petit à petit un boulot, un logement, permis, voiture après peut-être une copine, mais pour l'instant c'est le travail et l'argent* » (C26 ; C27). Ce commentaire montre que l'expérience délinquante est avant tout adolescente. « Q » utilise le terme « construire » qui se réfère à l'idée d'évoluer. Il est engagé dans un cheminement. Il est dans une prise de conscience de sa trajectoire et dans une quête de sens. La socialisation passe selon lui par ces critères fondamentaux.

Lorsque je demande à « Q » comment il analyse lui-même son vécu. Il répond : « *bah on va dire j'ai fait un peu de la merde, j'ai fait souffrir des gens, ouais moi je trouve que j'ai bien évolué depuis que je suis sorti de prison à mes 18 ans, au moins je sais que je suis tranquille* » (C28).

Ce qu'il ressort du récit de « Q » est que les relations avec sa famille ont été et sont quasi-inexistantes. Son récit est un récit de Résilience (Cyrulnik, 2001). Il s'est reconstruit et il a intégré des valeurs telles que le travail. Il se conforme à la société et ce qu'elle attend d'un citoyen honnête : « *on ne va pas rester mineur toute notre vie* » (C26). L'accès à la majorité est un élément à prendre en compte dans le parcours réflexif de « Q ».

Avec l'accompagnement éducatif, l'âge est également un facteur de Désistance conformément à la théorie de Marwan Mohammed (2012) car la délinquance atteint son apogée entre seize et dix-huit ans : « *je trouve j'ai bien évolué (...) je n'ai plus rien à me reprocher aujourd'hui* » (C29).

Dans le récit de « Q », le facteur extra-familial et le facteur individuel sont repérés. En effet, le facteur de protection lié à la famille n'a pu être vérifié, même s'il a pu évoquer son père, il est difficile d'affirmer qu'il a été une figure protectrice pour lui.

Dans la suite de cette analyse, les étapes de la Désistance vont être déclinées.

6.2. Les étapes de la Désistance

Les deux premières composantes de la Désistance sont repérées : le *Sens of Agency* et l'emploi.

6.2.1. Le désistant face à la conscientisation dans la Désistance primaire

Maruna (2001) montre que les désistés reconsidèrent leurs expériences délinquantes en fonction de leur mode de vie présent et de leurs ambitions futures. On fait le constat que l'accompagnement éducatif a été le précurseur et le premier palier à la construction de la Résilience pour ensuite reconsidérer son mode de vie grâce au *Sens of Agency*. Celui-ci détient ainsi un rôle fondamental dans la projection d'une nouvelle identité. Cette qualité d'acteur ne trouve de sens seulement si les acteurs parviennent à cultiver l'espoir d'un avenir meilleur.

« *Y'en a je les vois encore, y'en a qu'ils sont devenus des pères de famille, je traînais avec des gens qui étaient majeurs, je traînais avec des gens ils étaient mineurs, j'en vois maintenant ils vont à l'école ; ils sont en train de réussir, il faut savoir se calmer* » (C32). La Désistance est un changement de voie, il s'agit d'identifier ce que l'individu a mis en place pour s'en sortir. Le changement d'identité est possible s'il est accompagné. Au travers de l'accompagnement éducatif identifié dans les facteurs de protection de la Résilience, « Q » a opéré ce changement (Stoll & Jendly, 2018).

Maruna (2001) explique le changement avec le sentiment de pouvoir influencer sur leur futur. Il est fondamental de croire en un *vrai soi* : *true self* qui représente la véritable identité de la personne. Il apparaît dans son récit, que l'émergence du *true self* est à mettre en lien avec la qualité de l'accompagnement éducatif qu'il a connu auprès de l'actant A4.

L'entrée dans un parcours pénal a permis à « Q » de se construire une Résilience. C'est par le biais de ses ressources personnelles puis par l'accompagnement éducatif avec la rencontre de l'actant A4 qu'il est parvenu à désister.

6.2.2. Le désisteur face à la mobilisation dans la Désistance secondaire

Le travail et l'argent gagné honnêtement apparaissent dans le discours de « Q » comme des facteurs d'intégration au phénomène de Désistance. Dans le récit de « Q », les derniers actes de délinquances datent de : « 2017/2018 ». Il a fait le choix de quitter sa région d'origine depuis un mois pour se construire un nouvel avenir : « *dans le sud* ». Son désir est de s'insérer et de : « *faire une petite situation ici (...) un peu de tout, dans la logistique tout ça, j'ai déjà travaillé, je prends un peu de tout on va dire* » (C31). La Désistance induit un changement, ces fragments de discours sont révélateurs d'une réelle envie de transformation.

« Q » est en train de se construire, il se concentre sur le travail avant d'envisager une éventuelle relation amoureuse. Depuis sa majorité, il n'a pas cessé de travailler : « *chez Amazon pendant deux mois* ». Puis : « *de l'intérim, je touche à tout : électricité, bâtiment, carrelage* ». Dit-il.

La motivation et l'envie montrent que si elles sont réunies alors l'individu aura plus de chance de s'en sortir (Laub et Sampson, 1992). Son discours n'est plus construit autour de la délinquance. Il a envie de progresser et il se donne les moyens pour y parvenir.

La notion de changement, de motivation et d'espoir sont présentes dans son discours. « Q » est dans la projection d'une nouvelle identité. Il est en pleine évolution et transformation.

Conclusion

On observe dans le récit de « Q » un manque d'informations et cela trouve son origine dans deux causes.

D'abord, me concernant les rencontres par voie téléphoniques ont été déstabilisantes. En effet, ce type de communication élimine l'observation et la perspective interactionniste à laquelle je fais recours.

Ensuite, l'entretien avec l'éducateur de la PJJ n'a pu se réaliser pour des raisons de santé le concernant. Ainsi, la trajectoire de « Q » n'a pu être davantage explorée.

Néanmoins, certains facteurs de risque ont été identifiés ce qui a donné la possibilité de discuter la présence de la Résilience et notamment le traumatisme vécu en lien avec l'abandon de sa mère, qu'il qualifie lui-même de traumatisant.

Certains facteurs de protection puis les deux premières étapes liées à la Désistance ont été identifiés.

On constate que l'accompagnement éducatif est le premier facteur de protection de la Résilience observé dans le récit de « Q ». La rencontre avec l'éducateur lui a permis de mettre en place une certaine réflexivité pour aboutir à une transformation et un changement identitaire en lien avec la Désistance.

En effet, « Q » a quitté son environnement pour se construire une nouvelle trajectoire loin de sa famille et loin de la délinquance. Eu égard, à ces éléments, « Q » est d'abord un résilient puis il est engagé vers le chemin de la Désistance qu'il semble poursuivre.

Schéma de « Q » : De l'abandon à l'engagement

| Parcours d'entrée en délinquance | Processus de Résilience | |
|--|--|--|
| | Facteurs de risque | Processus psychologique de transformation |
| <p>Eléments biographiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Q » est issue d'une fratrie de 4 enfants. - Il a une demi-sœur. | <p>Evénement traumatique : Abandon de sa mère qui ne veut plus de lui. Mauvaise entente avec le beau-père.</p> | |
| <p>0-12 ans :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vit avec sa mère. - Nouveau compagnon de la mère. | | |
| <p>12-13 ans- 17 ans :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Départ du domicile - Foyer ASE une semaine au lieu de 6 mois. - Il fugue pour aller chez son père. - Premier contact avec la PJJ : foyer de 5 mois et demi au lieu de 6 mois. - Scolarité 6^{ème} et 3^{ème} uniquement. | <p>Pairs. Délinquance. Délinquance de survie.</p> | |
| <p>17 ans :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incarcération à EPM pendant 4 mois et demi. - UEHC une semaine à la sortie - Retour chez le père. | | |
| <p>18 ans : Il vit 6-7 mois à l'hôtel après le départ chez son père.</p> | | <p>L'éducateur PJJ : tuteur de Résilience. « Il était présent ».</p> <p>Eloignement de sa famille.</p> |
| | | <p>Les ressources psychologiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La majorité comme déclic. <p>Transformation de soi.</p> |
| | | |
| Parcours de Désistance | | |
| <p>Sentiment d'efficacité personnelle. Changement de voie. Il est engagé vers la voie du travail légal.</p> | <p>Conscientisation Le désistant</p> | <p>Le <i>Sens of Agency</i> (sentiment positif).</p> |
| <p>Il travaille deux mois chez Amazon, puis il fait de l'intérim (bâtiment, électricité, carrelage).</p> | <p>Mobilisation Le Désisteur</p> | <p>Le rôle médiateur du travail. Il quitte la région.</p> |

Chapitre 7. Le récit de « J » : Le chemin vers la confiance

L'exercice narratif a été structuré en trois fois. « J » est âgé de 21 ans lors de nos rencontres. La durée totale des rencontres est de 144 minutes soit 2 heures et 40 minutes d'entretien. Il s'est montré loquace et ravi de partager son histoire. Une forme de fierté se laisse entrevoir.

Pour rappel, sa trajectoire délinquante est marquée par des agressions sexuelles et des dégradations. L'accompagnement éducatif a duré trois ans. Il est accompagné par la Protection Judiciaire de la Jeunesse dans le cadre de plusieurs mesures (une liberté surveillée préjudicielle, une mise sous protection judiciaire et une mesure de réparation). Un placement de plusieurs années en famille d'accueil PJJ est également identifié dans son parcours.

Dans un premier temps, les facteurs de risque liés à la Résilience sont présentés. L'absence des parents et la séparation avec la grand-mère maternelle durant la petite-enfance de « J » organise cette partie. Les informations relevées à ce sujet permettent d'aborder ensuite l'expérience de la délinquance de « J ». Puis d'identifier les différents actants qui ont joué un rôle dans celle-ci et notamment les institutions éducatives de l'Aide Sociale à l'Enfance. L'entrée dans la délinquance débute à l'âge de quatorze ans. Enfin, les facteurs de protection sont présentés. Les figures d'attachement relatives à l'environnement familial, les tuteurs de Résilience relatifs aux professionnels de la Protection Judiciaire de la Jeunesse et les ressources psychologiques montrent le cheminement réflexif de « J ».

Ensuite, la seconde partie de l'analyse est structurée par les trois étapes liées à la Désistance qui se succèdent. La conscientisation est marquée par le *Sens of Agency*. La mobilisation est marquée par le soutien fraternel. La pérennisation est marquée par les études. Ces étapes montrent l'évolution de « J » et les actions concrètes qu'il a mises en œuvre pour sortir de la délinquance.

La troisième partie est consacrée au discours du professionnel de la PJJ quant à l'accompagnement proposé et ses effets. Une conclusion termine l'analyse de la trajectoire de « J ».

Les Faits sont répertoriés de F1 à F64, je relève cinq actants dans le récit de « J ». Les commentaires sont répertoriés de C1 à C63.

Les actants et les sous-actants relevés sont les suivants :

| Codage | A1 | A2 (famille) | A2.2 | A2.3 | A2.4 | A3 (institution) | A3.2 | A3.3 | A3.4 | A3.5 | A4 | A5 |
|---------|----------|-----------------|------------|------|-----------------|------------------|------|----------------------------|----------------------------|---|-------|-------|
| Actants | Lui-même | A2.1 mère | Grand-mère | père | Frère « Jo » | Foyer ASE | PJJ | Educatrice PJJ « A » | Educatrice PJJ « R » | Famille D'accueil « madame D » | Ecole | Pairs |

7.1. Le processus de Résilience chez « J »

Dans la trajectoire de « J », les facteurs de risque sont caractérisés par des séparations familiales et le deuil de la grand-mère maternelle. Ces éléments vont permettre d'aborder en deuxième partie, l'expérience de la délinquance de « J ». Le facteur familial avec la figure d'attachement représentée par la grand-mère maternelle est décrit dans la troisième partie. Le rôle des tutrices de Résilience représentées par les éducatrices de la Protection Judiciaire de la Jeunesse qui ont participé à la transformation de « J » va ensuite être analysé dans le facteur extra-familial. Enfin, le facteur individuel et les ressources psychologiques qui sont propres à « J » vont être exposés. Ces événements qui structurent son récit sont indispensables à l'identification du processus de Résilience

7.1.1. Les facteurs de risque liés à la Résilience

7.1.1.1. Le facteur familial : Rupture, séparation et deuil

« J » est né en 1997, il est de culture africaine. Il vit chez sa grand-mère avec sa mère et son frère. De sa mère, repérée comme l'actant A2.1, il raconte : *« on a toujours vécu avec notre grand-mère (...) je n'ai jamais vécu avec ma mère »*. D'emblée dans son récit, « J » évoque l'absence de sa mère auprès de lui. Il semble que ce soit la grand-mère (actant A2.2) qui a élevé « J » et son frère. Il a des demi-frères et sœurs qu'il ne connaît pas. Dans son récit, seul son frère « Jo » apparaît. Il a une fonction dans la trajectoire de « J ».

Ensuite, il exprime le vivre ensemble au sein de sa famille qui est pour lui relatif à la « culture ». La cohabitation est naturelle et culturelle. Cette dimension montre que « J » accorde à la tradition une importance qui s'observe dans son récit. En effet, le fait de vivre en communauté est une valeur éducationnelle transmise au sein des familles issues d'Afrique avec une grand-mère qui prend parti voire qui assure l'éducation des enfants. Une manière sûrement pour lui de justifier l'absence de sa mère. Dans ce contexte particulier, l'actant A2.2 s'est d'autant plus investie eu égard de l'absence de l'actant A2.1 mais également du père caractérisé comme l'actant A2.3 pour qui « J » ne donne que très peu d'éléments.

« Alors mon père, je ne connais pas, je ne connais pas sa vie, le seul souvenir que j'ai de lui, je me rappelle, il faisait de la musique, je me rappelle qu'il avait aussi une maison dans la ville de « Deau » euh... honnêtement euh (...) je sais que je l'ai côtoyé, c'est des souvenirs quand j'étais petit, que j'ai côtoyé un petit peu, sans plus ». Dans ce fragment, il est constaté que « J » fait appel à ses souvenirs. Durant la rencontre, je peux observer ses expressions à ce

moment précis. Il tente à travers la remémoration de donner davantage d'explications concernant son père, mais il n'y parvient pas. Cela se repère notamment dans ses yeux, il fige son regard vers un objet. Il lève les yeux, les plisse de manière à faire ressurgir des souvenirs flous et lointains qu'il ne parviendra finalement pas à convoquer.

Il complète ce fait avec le commentaire suivant pour justifier son impossibilité à se rappeler ses réminiscences : « *je ne me suis jamais intéressé à sa vie honnêtement, c'est même pas parce que je lui en veux ou pas (...)* » (C4).

Aujourd'hui « J » n'a aucune relation avec ses parents, juste quelques contacts téléphoniques avec l'actant A2.1 (mère) : « *ma mère relation téléphonique, moi je suis pas très famille et euh.. Voilà, que dire de plus (...), des fois on s'appelle, là plus trop on s'envoie beaucoup de messages* ». Puis il ajoute une appréciation : « *de toute façon j'en cherche pas plus non plus* » (C3) ; « *je cherche pas le contact quoi (rires), tu m'appelles c'est bien, tu ne m'appelles pas je m'en fous (...)* je ne ressens pas le besoin, voilà c'est comme ça, je ne sais pas » (C2). Comme-ci qu'il s'était accommodé de cette configuration. « C'est comme ça » renvoie à la distance qu'il prend lorsqu'il les évoque et montre qu'il n'est plus dans une attente particulière les concernant. Lorsqu'il y a rupture, séparation ou deuil, l'enfant peut manifester des comportements que Bowlby nomme « *protestation, désespoir et détachement* » (Bowlby, 2021, p.100). La première phase s'observe par le fait que l'enfant par le biais d'émotions comme la tristesse (par exemple les pleurs) ou de colère (comme les cris) réclame la figure d'attachement. La seconde phase correspond à l'attente du retour de cette figure. Enfin, la troisième phase est celle du « désespoir ». L'enfant n'est plus dans l'attente, il finit par oublier cette figure. Ce qui semble se produire dans la trajectoire de « J » lorsqu'il raconte son histoire.

Le lien affectif et le sentiment de sécurité se sont construits avec la personne qui a été présente tout au long de sa petite enfance et son enfance. Il évolue sans ses parents avec l'actant A2.1 (mère) « qui était là sans être là » et l'actant A2.3 (père) pour lequel très peu d'éléments voire aucun ne sont relevés. « J » raconte que : « *ma référence parentale c'était ma grand-mère, elle est plus là donc c'est tout quoi* » (C4).

Hormis cet actant, les parents ne constituent pas selon « J » de figures parentales sécurisantes, stables et solides comme on peut le voir dans la théorie de l'attachement et constitue un facteur de risque lié à la Résilience. Les nombreuses séparations avec la mère produisent chez lui un détachement permanent pour celle qui aurait dû ou pu endosser cette fonction (Bowlby, 2021).

L'actant A2.2 (grand-mère) apparaît donc dans son discours comme étant la seule figure parentale ayant existé durant ses premières années de sa vie. En ce sens, elle mérite le statut de figure d'attachement (Bowlby, 2021) que je développerai par ailleurs.

L'actant A2.4 (le frère « Jo ») est également un lien familial que « J » a préservé : « *on a toujours vécu ensemble, fin, personnellement je suis plus proche (...) de « Jo » chez qui je vis actuellement, il a 23 ans (...)* ». « *On a une bonne relation quoi (...)* » (C5).

La stabilité qu'il connaît chez sa grand-mère est modifiée lorsque cet actant tombe malade : « *elle était souffrante (...)* ». « J » se remémore précisément l'âge qu'il avait lorsqu'avec son frère, il a été contraint d'intégrer des foyers de l'Aide Sociale à l'Enfance compte tenu de l'absence des actants A2.1 (mère) et A2.3 (père) : « *j'étais placé, on va dire, dans des foyers civils, je crois j'avais 8 ans, j'avais 8 ans, c'était un foyer d'urgence au départ (...) et puis j'ai fait que ça bah tout mon enfance en fait des foyers d'urgence (...)* ». On comprend à travers ce fait et le commentaire qui lui est associé la difficulté de comprendre à cet âge « 8 ans » ce qui était en train de se passer réellement. La seule figure d'attachement présente dans la vie de « J » est éprouvée par la maladie. Ce premier élément intervient comme une perturbation chez « J ». Ensuite, la séparation avec celle-ci constitue un second élément de risque. Le commentaire qui consiste à dire : « *maman, maman* » (C8) montre que la mère est une figure importante chez l'enfant. Bowlby (2021) explique que les séparations maternelles précoces créent une insécurité affective et constituent un facteur de risque important. En effet, le risque implique la probabilité de subir un dommage et une perte ce qui semble être le cas dans la situation de « J » (Chiland, 1980) : « *bah euh...honnêtement au départ au foyer d'urgence c'était compliqué, parce que je sais que, même si j'étais chez ma grand-mère j'étais proche de ma mère, fin j'ai toujours été proche d'elle quand j'étais petit, du coup j'étais toujours en train de crier maman maman (...)* » (C6).

La rupture s'observe également avec le frère : « *ah bah « Jo », on va dire on a vécu ensemble, (...), après on a été séparé, moi j'ai été euh.. lui il a été à « Ber⁵⁶ » et moi j'ai été à « St-Qu⁵⁷ » euh..* ». Les deux frères sont séparés et placés dans deux endroits différents et éloignés l'un de l'autre, alors : « *qu'on était proches* » (C6).

D'abord « J » est placé dans un foyer dans sa ville d'origine. Ensuite, au déménagement de l'actant A2.2 (grand-mère) chez la tante de « J » dans une autre ville, un autre placement à

⁵⁶ Nom de la ville

⁵⁷ Nom de la ville

proximité du lieu d'habitation de l'actant A2.2 est mis en place : « *quand j'étais sur « Arr⁵⁸ » (...) et elle était dans un état où ma tante devait lui faire, tu sais elle ne reconnaissait pas tout le monde et on devait lui faire la toilette etc* ».

Durant nos rencontres, je remarque qu'il est compliqué pour « J » de se remémorer cette période où nombreux placements et ruptures se succèdent : « *(...) en tout cas j'ai été retiré des foyers c'est quand je suis parti en internat et j'ai fait CM1, nan, si je crois, j'ai fait CM1 CM2 euh..à partir du CM1-CM2 j'étais déjà plus en foyer* ». Les éléments qu'il donne ne sont pas chronologiques. Il revient sur certaines périodes, prend le temps de la réflexion comme pour retrouver la mémoire. Le placement précède l'internat scolaire : « *j'étais euh... sur « Arr », j'étais en foyer sur « Arr », parce que j'habitais à « Arr » mais j'allais en internat sur « St P⁵⁹ » et après sur « Dui⁶⁰ » ». Dans son discours l'internat est mieux supporté que le placement : « *ça s'est très bien passé mais euh... et ça s'est passé bien quoi* » (C10).*

Je comprends que l'internat a permis de maintenir les liens avec l'actant A2.2. Lorsque je lui demande la durée en internat, là encore il est remarqué la difficulté pour « J » de faire appel de manière précise à la mémoire. Ces éléments de vie semblent avoir été mis dans un coin de sa mémoire pour jamais les remobiliser : « *je suis resté euh..(Réflexion) j'en sais rien, peut-être un an parce que je suis arrivé en 4^{ème} et en 3^{ème}, je passais le brevet euh...ah nan, je suis resté quelques moins parce que je m'en souviens que j'ai fait un début de 4^{ème} et quand je suis venu à « St Que » j'étais en 4^{ème} aussi en fait, donc c'était fin du 2^{ème} trimestre de 4^{ème} que j'ai fait sur « St Que ».*

Dans son récit, ces événements apparaissent douloureux et sont associés à un déchirement, celui d'avoir quitté le « cocon » familial pour des lieux chargés d'incertitude et d'insécurité. Le lien affectif avec l'actant A2.2 (grand-mère) semble avoir été fragilisé par ces différents placements. Désormais, il est seul, sans son frère, sans sa mère et sans sa grand-mère. Ces diverses ruptures auxquelles il a été confronté durant cette période essentielle ont semble-t-il été élucidées par « J ». Est-ce pour mieux s'en sortir ?

Ces éléments liés à la Résilience s'apparentent également à la notion de « *coping* » (Cyrułnik, 2014, p.94). Celle-ci consiste à affronter l'épreuve au moment où elle survient. Ce mécanisme de défense a été utile dans la situation de « J », car malgré le rejet des placements auxquels il a dû faire face, il a réussi à s'y conformer.

⁵⁸ Nom de la ville

⁵⁹ Nom de la ville

⁶⁰ Nom de la ville

Au décès de l'actant A2.2 (grand-mère), la question du placement se repose puisque « J » ne bénéficie d'aucune ressource familiale. Il n'a pas exprimé de sentiments ou d'émotions particulières à l'évocation du décès de sa grand-mère. Peut-être est-ce encore difficile de s'exprimer à ce sujet, car les différentes rencontres montrent qu'elle avait une place importante dans sa vie.

Dans ce contexte, il rejette les placements qui lui sont proposés. Il avait encore une famille qui : « *n'était pas totalement morte* ». Il ne peut s'intégrer dans les différentes institutions de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE). Le fragment suivant en témoigne : « *je ne sais pas, c'était « Par⁶¹ », et moi après « Arr », il voulait m'amener à « Toul⁶² », c'est des oufs eux, alors que j'avais un réseau au départ, nan mais c'est mort, du coup, quand j'ai compris qu'il allait me mettre définitivement à « Toul », j'ai volé des objets aux enfants qui étaient là-bas, leurs téléphones etc., mais après à la fin je les ai rendus (...) mais la femme voulait toujours me prendre, elle voulait toujours me prendre, elle avait pas compris (rires) » ; (...) *c'était juste pour qu'ils soient dégoutés de moi* » (C9).*

La déviance et les actes de délinquances se déploient au sein des institutions de l'ASE qui devient alors le lieu où « J » exerce ses transgressions.

7.1.2. L'expérience de la délinquance

L'interrogation quant au rôle joué par l'institution dans les actes de « J » se pose. Pour rappel, Goffman (1973) étudie la question de la maladie mentale, des phénomènes sociaux et l'interaction qui se construit entre l'individu et l'institution. Il démontre que la société a une influence sur le comportement de la personne. Elle a une fonction non négligeable dans le passage à l'acte et dans le traitement de la délinquance. A l'écoute de son récit, une question a émergé. Aurait-il commis ces actes s'il était resté dans sa famille, dans le foyer où régnait affection et sécurité auprès de l'actant A2.2 (grand-mère) ?

« *Le premier fait d'agression sexuelle, c'était en internat, c'était en internat (..) alors attendez, je suis en train de réfléchir. Les faits d'agressions sexuelles au foyer c'était à mes 13 ans parce que je suis arrivé à 13 ans en famille d'accueil à « St Que » donc pénal, donc mes premiers faits, attendez c'était où ça, bah c'était à « Dui » ouais, c'est là qu'il y a les faits d'agressions sexuelles* ». Ces propos difficilement convoqués attestent que ce fait de délinquance survient au moment du placement.

⁶¹ Nom de la ville

⁶² Nom de la ville

Durant l'interaction, je remarque que « J » associe à ce souvenir des expressions verbales. Il soliloque, prend le temps de la réflexion, réfléchit à haute voix. Puis, des expressions non verbales avec des mimiques situées principalement au niveau du visage sont repérés. Il lève les yeux, les plisse pour se concentrer sur son propos. La confusion finit par laisser place à la certitude. Cette période de vie est laborieusement sollicitée. Il raconte plus en détails comment s'est déroulé cet acte qualifié d'agression sexuelle qu'il ne qualifie pas comme tel : *« la première fois, oui, nan la première fois c'était une personne que j'avais l'habitude de rejoindre le soir parce que lui on va dire, il était mis à l'écart (...) donc euh, donc voilà et des fois le soir on se rejoignait parce que bon, on dormait tard, il m'expliquait que lui aussi il avait du mal à s'endormir. Voilà et je le rejoignais dans sa chambre et puis bah c'est vrai qu'on a toujours été plus ou moins ambigu et puis et puis (hésitations) bah lui dit que non, qu'il dormait qu'il prenait des cachets pour s'endormir (...) je l'ai pas déshabillé en fait, c'était pas, mais euh, il a su me dire au revoir quand je suis sorti de la chambre ou des trucs comme ça, fin, il savait parler quoi (...) mais y'avait pas de pénétration ou quoi, c'était frotti frotta, je crois que c'est pour ça qu'on a dit que c'était une agression sexuelle (...) »*.

L'interrogation porte alors sur son rapport à la loi et sur sa connaissance des notions « d'interdit » et de « permis ». L'intégration des normes s'effectue d'abord au sein de la famille. A l'aune de l'adolescence, la question de l'identité et précisément celle de l'identité sexuelle émerge. L'adolescence est une période particulièrement charnière qui doit être soutenue et accompagnée par des adultes (Galland, 2009, 2010). Ces éléments et ces faits prouvent que cette insécurité du fait de l'absence d'adulte approprié pendant cette période a été synonyme de perturbation dans son évolution psychique mais également physique. L'adolescent subit des transformations biologique, physique et psychologique comme le précise Coslin (2001).

Durant ces placements à l'ASE, « J » ne rencontre pas de figure d'attachement ni de tuteur pouvant l'aider à traverser cette période « d'après famille ». Cet acte confirme la recherche de l'identité sexuelle en pleine adolescence. « J » s'oriente vers des adolescents qui présentent les mêmes problématiques avec un besoin d'assurance, de sécurité et exprime le besoin de se sentir en confiance.

« Par contre pour les faits en foyer euh, c'est à peu près la même histoire, euh, ouais, c'est quasi à peu près la même histoire (...) il avait dit que j'avais essayé de mettre ses parties intimes dans moi, dans moi euh, sauf que c'était du frotti frotta, fin, il a dit...expliqué cette affaire de frotti frotta, et il avait dit fellation, mais je crois, il avait dit que c'était moi euh voilà et que j'avais essayé d'introduire son pénis dans mes fesses (...) ».

« J » est « *mis en examen pour ces faits-là* ». La rencontre avec la Protection Judiciaire de la Jeunesse se fait donc dans ce contexte. A la suite de ces faits, puis de la « *garde à vue* », « J » est conduit dans un autre placement, celui-ci au pénal : « *je suis passé chez un juge, je suis sorti de etc., euh.. Ils m'ont amené à « St-Qu »* ».

Dans la trajectoire de « J », on assiste à une succession de placements (ASE/ PJJ) durant son adolescence.

Le placement à la PJJ s'inscrit dans un suivi judiciaire et éducatif compte tenu des différents actes commis : « *j'ai été jugé qu'est-ce que j'ai eu, j'ai eu euh (réflexion) alors pour les actes que j'ai commis, d'agressions sexuelles sur les deux, sur un des deux, j'ai eu une amende de 1000 euros et euh, sur les actes, parce que quand j'étais placé je me suis battu (...) dans le collège là et je me suis fait viré et porté plainte, je n'ai rien eu euh, j'ai juste eu un avertissement et euh, je crois que j'avais proposé de faire un stage* ». Un accompagnement éducatif dans ce cadre est mis en place.

Ce parcours d'accompagnement et la rencontre avec cette institution, à l'inverse de celle connue (ASE) jusqu'à présent a donné à « J » la possibilité d'entrer dans le processus de Résilience avec les facteurs de protection qui lui sont propre et qui lui aura permis de construire sa Désistance.

Les facteurs de protection qui agissent simultanément ont plus de chance de provoquer la Résilience (Rutter, 1976).

Dans le récit de « J » on repère les trois variables : familiale, extra-familiale et individuelle qui seront développées.

7.1.3. Les facteurs de protection liés à la Résilience

7.1.3.1. Le facteur familial : l'actant A2.2 (grand-mère) comme figure d'attachement

Les premières années de vie sont déterminantes dans le lien d'attachement qui s'incarne par les parents ou tout autre personne adulte (Bowlby, 2021). Dans le récit de « J », cette figure est représentée par l'actant A2.2 (grand-mère). Il utilise d'ailleurs l'analogie « référence parentale », et rejoint en ce sens la théorie de Bowlby. Ce lien d'attachement se définit également par le « toucher ». L'affection exprimée se manifeste à travers ce sens. « J » raconte qu'il : « *tenait le bras de sa grand-mère (...)* ». Cette approche se perçoit comme une émotion afin de faire ressentir à l'autre son attachement. Puis, du réconfort pour un enfant qui est en recherche de sécurité et d'affection en retour. Cette composante liée à la notion d'attachement relative à l'amour exprimé par le contact corporel est offerte à l'actant A2.2.

Ce réconfort recherché par la gestuelle est perçu dans son récit comme un comportement naturel dédié uniquement à celle qui représente cette « figure parentale ». Ce contact réciproque avec le corps permet d'être rassuré. L'absence de ses parents a orienté naturellement « J » vers l'adulte fiable et ressource à un moment précis de sa vie. Ce réservoir affectif permet de comprendre qu'il s'agit de communiquer son attachement par un geste simple. Cette émotion s'exprime avec une certaine gêne lors de notre rencontre. Elle n'est visible à aucun autre moment dans le récit ni pour aucun autre actant. Ce qui lui confère l'exclusivité et le statut privilégié de « figure d'attachement » nécessaire pour construire la Résilience.

A cela, « J » apporte un commentaire intéressant sur ce que la figure d'attachement lui a apporté : *« je le vis bien mon histoire, ça pas toujours été facile c'est vrai mais ça fait celui que je suis, voilà et aussi l'éducation de ma grand-mère on n'a pas été mal éduqué (...), j'ai eu une bonne éducation après tu la mets en application ou tu la mets pas en application. Je serais encore en famille je l'aurais mise en application mais là...., mais oui ça a été bénéfique »* (C47). L'éducation dispensée par cette figure d'attachement, c'est-à-dire jusqu'à l'âge de huit ans attribuée à « J » une stabilité psychologique conformément à la thèse de Bowlby (2021) qui consiste à dire que le lien d'attachement se construit durant les premiers mois jusqu'à deux ou trois ans. Le lien affectif construit durant les premières années de vie est en effet, une base solide sur laquelle le résilient pourra prendre appui. Il est le premier élément au processus de Résilience.

7.1.3.2. Le facteur extra-familial : les professionnelles de la PJJ comme tutrices de Résilience

Les passages à l'acte de « J » dans les foyers de l'enfance l'ont conduit à la PJJ. Les nombreux placements qu'il a connus ne l'ont pas rassuré. Il raconte que les éducateurs ne lui avaient pas expliqué les changements de lieux ce qui l'a insécurisé : *« j'ai compris, surtout quand elles discutaient entre elles (...) »* (C16).

Il est arrivé à la PJJ avec le sentiment selon lequel les professionnels manquent de fiabilité. Il ne peut leur faire confiance. Pour lui, l'institution est une entité qui manque de crédibilité : *« j'étais en foyer par exemple à « Arr » et du jour au lendemain on m'envoie en famille d'accueil à « Toul » alors que j'étais bien clair dès le début, on me dit tu vas passer des vacances, quand je reviens de « Toul », une éducatrice me dit ça te plairait d'aller vivre à « Toul » (...) y'avait pas de raison (...) »*. Il apparaît donc une certaine méfiance à l'égard des

professionnels qui ont manqué de transparence. Il approfondit son propos à ce sujet en expliquant : « *que ce n'était pas la première fois qu'on m'avait fait ça (...)* ».

« J » est encore ancré dans le rejet des institutions. Il scande à plusieurs reprises que : « *ma mère n'était pas totalement morte* » et que les « *familles d'accueil ce n'était pas possible* » (C26). Il a ressenti comme une injustice le fait que l'on veuille l'éloigner suite à des difficultés scolaires : « *je ne l'ai pas ressenti comme ça, par ce que y'en avait d'autres qui étaient en échec qui ont connu des réorientations des trucs comme ça et donc je l'ai pas du tout pris comme ça vous voyez (...) j'avais toujours souhaité ne pas être, ne jamais être en famille d'accueil dans tous les cas, parce que je n'avais pas du tout confiance aux éducatrices franchement, elles ne m'apportaient rien du tout, elles avaient une mauvaise approche (...)* » (C27). D'abord, il raconte que sa mère n'est pas « totalement morte ». Ce commentaire montre bien que « J » est inscrit dans le schéma de Bowlby avec son triptyque. Il semble à cette période de vie, dans l'attente d'un retour de sa mère. Ensuite, le départ dans une autre région engendre une nouvelle rupture et un nouveau changement. « J » partage son sentiment d'injustice à ce propos. Puis, il poursuit en précisant que la communication doit être une qualité pour le professionnel ce qu'il n'a pas trouvé. Sans cette « transparence » qu'il n'a pas observé chez les professionnels, il est difficile pour lui d'accorder sa confiance. Dans son discours, la déception envers les professionnels rencontrés jusqu'ici se laisse percevoir.

C'est dans un contexte de méfiance et de manque de confiance qu'il rencontre la famille d'accueil de la PJJ. Il ne croit plus en l'institution. Le lien était à construire avec « J » qui par ses comportements défensifs et pour se protéger n'a laissé dans un premier temps que peu de possibilité à l'accompagnement éducatif de prendre place.

« *La famille d'accueil je ne l'aimais pas trop (...) pour moi j'étais mieux au foyer pénal qu'en famille d'accueil parce que pour moi j'avais pas une famille qui n'était pas totalement morte* » (C28). On retrouve ici à quel point la perte de sa propre famille a eu un impact. On peut facilement comprendre que ce facteur de risque a perturbé « J ». En psychologie, le rejet est une défense, une façon de se protéger des dangers extérieurs. La famille d'accueil représente tout ce qui se rapproche le plus de sa famille d'origine. Cette famille qui s'est dissoute avec la perte de l'actant A2.2. Dans son récit, il le précise plusieurs fois, ce qui renvoie au fait que « J » est dans l'espérance de retrouver sa propre famille « pas totalement morte », qui se réfère à une sorte d'entre deux. Elle l'est mais elle ne l'est pas vraiment, il refuse de s'y résigner. S'approprier cette nouvelle famille l'aurait amené à un sentiment de culpabilité, celui de remplacer sa propre famille. L'attente avec l'espoir de retrouver une famille est très visible et fait référence à la thèse de Bowlby (2021) qui explique que des

figures d'attachement secondaires peuvent émerger. En ayant perdu sa ressource principale (la grand-mère), « J » s'accroche désormais à celle qui l'a mis au monde et malgré « qu'elle soit là sans être là », elle devient désormais pour lui, la seule adulte la reliant à sa propre famille. Il nourrit un espoir qui finalement deviendra vain, car l'actant A2.1 ne reprendra pas son rôle de parent auprès de lui. Cet élément raconté par « J » montre qu'il ne peut apporter de l'affection à cette famille d'accueil. La relation qu'il va créer avec « madame D » (famille d'accueil) est significative puisque les années passées en étroit lien vont permettre à « J » de construire sa Résilience. A travers les détails qu'il donne sur sa relation avec « madame D », on comprend comment celle-ci s'est construite, consolidée et les perturbations vécues. Un attachement s'entend dans son récit, même s'il faut comprendre de son point de vue que ce placement s'est effectué en dents de scie. Celui-ci lui a permis de retrouver des notions perdues telles que la confiance en l'autre et en l'adulte, particulièrement envers le professionnel.

Le placement en famille d'accueil apparaît comme le point de départ à une prise de conscience. L'arrivée chez « madame D » est d'abord empreinte de jugements négatifs. Ce fragment qui détaille son arrivée en atteste : *« j'arrive (...) c'était à peine si je lui parlais quoi (...) c'est-à-dire que je n'enlevais même pas mon manteau au départ quoi, du coup voilà (...) je la regardais en mode tout ce que tu vas faire pour moi, mais meuf cherche pas quoi (...) puis euh.. (...) Avec madame D on a dû s'adapter l'un à l'autre, on a mis un peu de temps, mais euh, (...) on a mis beaucoup même, je crois qu'on ne s'est jamais adapté l'un à l'autre, fin si on s'est adapté à minima, mais bon jusqu'à la fin ça a toujours été les montagnes russes (...) »* (C17).

Il donne des indications sur leur rapport puis les nuance : « on ne s'est jamais adapté, fin si à minima ». Ce qui permet de repérer qu'il s'agissait entre eux de : « montagnes russes ».

« J » a fait le choix de partager ces informations lors de son récit. Ce dernier comme l'explique Bertaux (2016) est une reconstruction arbitraire, il aurait donc pu taire cette partie mais j'observe qu'elle est une étape importante dans son cheminement.

« J » détaille donc son arrivée chez cet actant. Il ne laisse aucune possibilité à la famille d'accueil de prendre une place auprès de lui. Il raconte et justifie cela par le fait que : *« madame D est maladroite et qu'elle ne voulait pas lâcher l'affaire »* (C18). La relation entre les deux apparaît donc à première vue compliquée : *« elle voulait toujours que ma vaisselle soit faite tout de suite, immédiatement (...) »*. Il appuie ce propos avec un commentaire qui illustre son comportement à l'égard de madame D : *« et puis (...) comme elle avait tendance à m'énerver (...) Hiroshima des deux côtés quoi (rires) donc voilà »* (C19). Puis cette relation

racontée semble attachante : « elle *n'acceptait pas la fin de mon placement, parce que forcément j'étais le jeune qui est resté le plus longtemps* ». En définitive, on ressent chez « J » un certain attachement pour ce personnage avec qui il a vécu en proximité. Il lui attribue des qualificatifs positifs en poursuivant son propos avec l'appréciation suivante : « *madame D, c'est quelqu'un de très ouverte, toujours été très ouverte* » (C15). « *Madame D c'est quelqu'un qui est, elle est très très sociable (...)* » (C17).

Le commentaire qu'il partage montre le fonctionnement de leur relation. On comprend à quel point il a été nécessaire pour eux de s'approprier, de se comprendre et de s'accepter : « *bah j'ai mis du temps à l'accepter, j'ai mis beaucoup de temps à l'accepter, (...) je n'avais pas confiance en madame D du coup, moi je voulais pas lui faire confiance ou même je la trouvais trop intrusive* » (C20). « La confiance » énoncée ici renvoie aux expériences vécues dans les différentes institutions. L'adulte n'est plus un individu fiable, en arrivant chez « madame D », tout est à (re)construire. Cet actant a joué un rôle important dans la construction de « J ». Il le consent notamment lorsqu'il dit : « *(...) je me suis découvert, j'ai appris (...), ils m'ont aidé (...)* » (C34).

En utilisant le pluriel, « J » inclut « madame D » dans sa progression. La famille d'accueil remplace en quelque sorte la famille d'appartenance, celle qui n'a pas suffisamment rempli sa fonction de protection. « Madame D » a été une personne ressource en lui apportant de : « *la considération* » et a contribué à son développement et à sa stabilisation.

En effet, dans son parcours institutionnel au sein de la PJJ, « J » a rencontré plusieurs professionnelles. Il évoque les deux éducatrices de la PJJ « R » et « A ». La relation s'est construite par des rencontres régulières : « *A avait un suivi tous les vendredis (...)* ». Puis par la qualité communicationnelle de ces rencontres. « J » fait part dans son récit de l'importance d'être « honnête et transparent ». Selon lui, ces qualités professionnelles sont indispensables à la mise en œuvre d'une relation : « *R elle me disait t'es en possession de comprendre les choses (...)* ». Il poursuit avec un commentaire qui permet de comprendre l'importance qu'il accorde à cette relation : « *moi je dirais que ouais, si tu dois gagner la confiance du jeune et euh, nan il faut être transparent avec un jeune, c'est-à-dire, même quand ça va pas, quand ça blesse, y'a pas de euh, selon moi c'est la confiance (...) faut être clair avec le jeune tout en restant, je pense pédagogue (...) mais je pense aussi que c'est le fait qu'elles me parlaient comme un adulte, fin, mais c'est la relation de confiance ouais, je pense que tout passe par là* » (C36).

Ces deux professionnelles disposent alors des compétences attendues. Les éléments qu'il partage sur la construction de cette relation notamment « la présence », « la transparence » et

la régularité dans le suivi permettent d'observer et d'identifier que le rôle des professionnelles a été déterminant. Il commente : « A » *était très euh... on va dire elle était très présente quoi, fin j'ai eu des facilités avec elle qui ont fait que j'arrivais à lui parler pourtant c'était pas dans notre habitude nous, on va dire dans la famille de parler comme on doit pas parler aux éducatrices, c'est-à-dire à cœur ouvert (...)* » (C22).

Ces compétences ont été nécessaires pour « J » dans son évolution mais aussi dans le regard porté aux professionnels : « (...) *les éducatrices moi ça toujours été...., pour moi ce n'était pas des personnes en qui je pouvais avoir confiance vous voyez (...) y'avait ces éducatrices là comme « R », « A » (...)* je pouvais m'appuyer on va dire » (C23).

Ensemble, nous approfondissons le sens de cette relation. Il raconte qu'il s'agit de : « *leur approche* » (C24). La communication et l'authenticité sont nécessaires à la création du lien. A travers ce commentaire, « J » expose les qualités des deux éducatrices qui ont favorisé l'accompagnement éducatif : « *alors « R » c'est quelqu'un de très pacifiste très gentille donc j'avais envie de...., voilà, elle était mon éducatrice spéciale je ne sais pas c'est son aura, c'est ce qu'elle dégage voilà, et « A » elle a un fort caractère « A » donc euh dans tous les cas si t'as un fort caractère ça peut le faire mais elle a comment dire, elle était pas euh, comparé à d'autres éducatrices, y'en a qui vont pointer obligatoirement du doigt sans euh, vous voyez, et « A » ouais c'est un fort caractère, elle se laisse pas faire puis elle comprenait je sais pas si c'est le fait qu'elles comprennent (...)* » (C24).

Il insiste encore sur cette notion de « transparence » et la nécessité « de ne rien cacher ». Ce qui s'est produit avec ces deux professionnelles : « *avec « R », franchement ça l'a fait tout de suite* » (C30). Il poursuit en évoquant : « *l'instinct, elles étaient peut-être plus avenantes avec moi je sais pas et moi c'est mon instinct, franchement je saurais pas vous dire ce qui m'a le plus truc, mais moi je pense que c'est le fait qu'on m'ait rien caché dès le départ (...)* fin ça été euh, je sais pas comment vous expliquer mais on m'a mis, ça était euh, c'était plus une approche pédagogue on va dire plus diplomate tout en étant franc en fait (...) elles étaient vraies » (C32). Il y aurait donc d'une part, les compétences et les qualités requises pour le professionnel. D'autre part, un phénomène d'intuition, un ressenti et un jugement immédiat qui consisterait à s'orienter vers certains individus plus que d'autres. Ces éléments ont été utiles dans la construction de La Résilience. Ce qui confère aux éducatrices le statut de « tutrices de Résilience » (Cyrulnik, 2001 ; 2008).

Le travail de l'accompagnement éducatif avait pour dessein de permettre à « J » de prendre conscience des actes posés. Cette étape est fondamentale pour tout changement de trajectoire. Les actes commis (agressions sexuelles) ont été abordés par les éducatrices (les tutrices) :

« j'en parlais avec « R » et « A », et puis voilà (...) on a travaillé ça (...), j'ai le souvenir que j'ai eu un planning familial et qu'après j'ai dû juste expliquer les faits à « R » et « A » ma version des choses voilà on me demandait si j'avais bien compris (...) ». Il poursuit ce fait avec un commentaire qui montre comment il a géré cela : « (...) je n'étais pas très à l'aise avec ce truc (les actes) donc il fallait en parler pas trop et très rapidement parce que sinon j'allais me braquer (...) ce n'était pas quelque chose avec lequel je n'étais pas en accord ou en phase ce n'est pas quelque chose qui me travaillait moi en fait c'était pas ça qui me travaillait le plus c'était plutôt le côté famille d'accueil ou le côté familial on approfondit d'autres choses que le côté pénal parce qu'en effet, elles ont très bien compris que moi je sais très bien qui je suis peut-être que je me suis perdu un peu au niveau de l'identité sexuelle mais euh... » (C12).

Ce passage est intéressant, à travers cette expression, « J » parvient à prendre conscience et à exprimer ce qui l'a troublé. Il met en lien les faits dont il est coupable avec la rupture familiale. On remarque un lien de cause à effet dans son discours. On peut poser l'hypothèse que s'il « s'est perdu dans son identité sexuelle », c'est parce qu'il était perturbé d'avoir quitté sa famille. Il énonce clairement que ses troubles sont davantage liés à sa situation familiale qu'aux faits qu'il a commis. Cette manière d'entrevoir et d'appréhender sa situation montre que « J » est engagé dans un processus de Résilience. En effet, Marie Anaut (2015) explique que l'individu qui est soumis à des événements déstructurants, résiste, surmonte et parvient à conserver sa stabilité psychique et une qualité de vie malgré les épreuves traversées. La Résilience se fonde notamment sur la capacité à donner un sens aux événements. Le récit de « J » montre sa capacité à faire face aux événements, puis sa capacité à les verbaliser.

Il apporte un commentaire intéressant qui justifie la prise de conscience : « moi de base je ne suis pas un vrai délinquant de base donc du coup l'idée d'aller en garde à vue d'être au pénal machin, je suis quelqu'un qui assimile très vite les informations même si j'étais jeune j'avais très bien compris pourquoi j'étais là. Au final non je n'avais pas envie forcément de récidiver ce que j'avais fait pour quel motif alors je sais pas si c'est parce que j'étais isolé en famille d'accueil j'étais le seul jeune où parce que j'avais compris la leçon » (C13).

« J » est inscrit dans une volonté de progresser et de ne « plus récidiver ». L'aide apportée sur le plan éducatif par les éducatrices a restauré la confiance qu'il avait perdue. L'importance de la communication dans une relation éducative est relevée dans le récit de « J » comme une nécessité qui conduit au changement : « cette « A » qui était mon éducatrice et même avec « R » fin elles m'ont aidé quoi, c'est plus elles qui m'ont fait comprendre leur rôle parce que, elles étaient peut-être différentes des autres éducatrices, et puis peut-être que, avec « R » et

« A » fin elles m'ont tellement mis en confiance, elles m'ont mis en confiance quoi même pas en parlant que de mon suivi éducatif, mais en parlant de divers sujets » (C25).

Selon Maela Paul (2018), l'accompagnement suppose de travailler « avec » la personne. Cette notion fait référence selon l'auteure à la bienveillance et l'empathie, dispositions personnelles dont doit détenir le professionnel. Philippe Meirieu (1991) explique que l'accompagnement se construit en interaction entre un individu et un professionnel et que la qualité de l'accompagnement dépend en outre du professionnel.

On repère donc dans le récit de « J », le facteur psychologique qui paraît le plus important pour intégrer le processus de Résilience. Il s'agit des compétences individuelles de « J » (Rutter, 1976).

7.1.3.3. Le facteur individuel : les ressources psychologiques : capacité d'analyse et estime de soi

Pour diminuer l'impact des risques et réduire la probabilité de réactions négatives, il faut renforcer l'estime de soi et avoir le sentiment de sa « *propre compétence* » (Tisseron 2007, p.16). Pour que la Résilience prenne forme et que les facteurs de protection soient visibles, il faut que l'individu soit dans un environnement sécurisé. Dans le récit de « J », l'installation chez « madame D » (famille d'accueil) lui permet cette stabilité et cette sécurité indispensables à la Résilience. On repère dans l'histoire de « J », qu'il dispose de capacités individuelles pour la construire. Celles-ci se sont construites et développées progressivement et c'est en cela que l'on peut parler d'un véritable processus. Raconter son histoire induit une reconsidération de celle-ci, une forme d'introspection qui permet de poser un regard différent sur son histoire plusieurs années plus tard. « J » a pu partager son sentiment : « *je la vis bien mon histoire, ça n'a pas toujours été facile c'est vrai mais ça fait celui que je suis* » (C47). La compréhension de son histoire et la capacité d'analyse au travers du travail réalisé par les éducatrices sont des éléments de la Résilience et contribuent à la construction identitaire. Il fait aussi référence à « l'éducation de sa grand-mère » en expliquant que celle-ci lui a donné des jalons sécurisants. Cette sécurité affective vécue durant sa petite enfance auprès de sa grand-mère a été une base importante dans le processus. Il l'évoque régulièrement dans son récit. Dans le commentaire ci-après, il partage une émotion qui montre une nouvelle fois la valeur qu'il accorde à cette figure parentale : « *j'ai mis du temps à me rendre compte de la valeur des choses quoi, Dieu merci je m'en suis rendu compte avant qu'elle meurt* » (C48). On observe également une forme de reconnaissance voire d'hommage rendue à sa grand-mère. Ensuite, le fragment suivant : « *je vis bien mon histoire* » est un autre élément du

processus avec l'acceptation des événements liés à sa trajectoire qui rend possible l'existence de la Résilience. Cette capacité à conscientiser les événements est liée à la capacité d'analyse dont dispose « J ».

Pour être résilient, il ne faut pas se vouer à la souffrance mais se servir de cette souffrance qui constitue un tremplin à la Résilience (Cyrulnik, 2008). Ce qui semble se produire dans la situation de « J ».

Il semble en accord avec lui-même et partage des éléments de sa personnalité assez spontanément « J » se décrit comme : « *efféminé et caractériel* » (C 51), puis comme : « *extravagant, on ne va pas dire que je suis gay non en effet, je sais que toute ma vie ça va me suivre parce que, en effet on a un stéréotype du garçon qui est très viril et la fille très féminine bah malheureusement ça existe des garçons efféminés du coup donc c'est normal que je suis assimilé à ça* » (C 52).

Il aborde naturellement cet élément et cela renvoie au processus d'étiquetage dans l'approche interactionniste qui consiste à dire que si l'environnement attribue à l'individu une étiquette, ce dernier peut intérioriser cette opinion extérieure et se comporter en accord avec cette identité d'adoption (Lemert, 1951, Becker 1985).

« J » avec son commentaire illustre et confirme la thèse de Lemert (1961) et Becker (1985) : « *je dis aux gens que je veux pas être ce qu'ils veulent que je sois, si dans mon comportement je veux être efféminé, je vais être efféminé et non gay je n'ai pas à être efféminé et gay comme ils le veulent* » (C 53). L'acceptation et l'estime de soi sont des dominantes de la Résilience : « *je suis ok avec ça, faut être complètement suicidaire pour ne pas être ok avec ça voilà quoi donc non (...) c'est ma personnalité* » (C 55). Le fait d'être en accord avec ce qu'il est fait référence à la théorie du pygmalion, croire en ses compétences et ses capacités favorisent une meilleure estime de soi (Wolin & Wolin, 1993). Il raconte avoir : « *fait du travail sur moi* » (C54). Ce travail a été rendu possible par l'accompagnement éducatif dont il a bénéficié. Il a pu ainsi acquérir une certaine autonomie qui sera développée dans la partie suivante. Ces éléments permettent ainsi de mieux s'en sortir.

Après avoir évoqué le processus de Résilience avec ses facteurs de risque et ses facteurs de protection. Il sera abordé dans la partie suivante les composantes qui constituent le phénomène de Désistance dans le récit de « J ».

Ces étapes apparaissent vers la fin de l'accompagnement éducatif de « J » soit à l'aube de sa majorité.

7.2. Les étapes de la Désistance

La Désistance se caractérise notamment, par la qualité des liens sociaux qui permet à l'individu de reconsidérer son mode de vie. Dans le récit de « A » sont identifiés : le *Sens of Agency* ; la relation avec le frère « Jo » et les études.

7.2.1. Le désistant face à la conscientisation dans la Désistance primaire

Le *Sens of Agency* détient ainsi un rôle fondamental dans la projection d'une nouvelle identité. Cette qualité d'acteur ne trouve de sens seulement si les personnes parviennent à cultiver l'espoir d'un avenir meilleur. Elle puise dans la motivation de chacun, celle-ci étant soutenue par un réseau de relation et ici par un réseau de professionnelles. Il est parvenu à se saisir de cette opportunité pour apporter un changement : *« on va dire que je ne regrette pas ce passage au pénal parce que moi j'ai appris beaucoup de choses quand même ça fait celui que je suis aujourd'hui. (...) Voilà un mal pour un bien. J'en retire quand même quelque chose de ce qu'on a voulu m'enseigner (...) j'en suis gagnant, j'en tire une leçon, j'en sors plus grandi (...) »* (C 38). Ce fragment montre comment il a mis en œuvre le *Sens of Agency*. Il exprime que cet accompagnement a été « bénéfique », et que : *« ma vie d'aujourd'hui serait différente sans mon passage, je n'aurais jamais connu « st-Qu », je n'aurais pas mon réseau actuel, c'est toujours plaisant. Je suis content (...) je dirais pas à refaire je ne le referais pas parce que c'est pas normal de dire ça mais depuis j'ai trouvé ma stabilité (...) »* (C38).

La Désistance est un changement de paradigme, il s'agit d'identifier ce que la personne a mis en place pour s'en sortir. Maruna insiste sur le fait que *« l'on commence à croire que l'on est capable de changer de vie lorsque notre entourage pense qu'on le peut »* (Maruna, 2001, p.31). Ce qui signifie que le changement d'identité est possible s'il est soutenu (Stoll & Jendly, 2018).

Ces personnes croient en l'apparition d'un « vrai soi » (« *true self* ») qui représente leur véritable identité et qui ils sont vraiment.

Il apparaît dans son récit que l'émergence d'un « *true self* » est à mettre en lien avec la qualité de l'accompagnement éducatif qu'il a connu. En effet, la rencontre avec la PJJ par le biais des tutrices de Résilience a contribué à son évolution et à cette volonté de changement. Maruna (2001) explique que si les comportements antisociaux dans l'enfance influencent la délinquance à l'adolescence, la construction de nouveaux liens sociaux à l'âge adulte explique le changement. L'auteur montre ainsi que les désistés reconsidèrent leurs expériences délinquantes en fonction de leur mode de vie présent et à leurs ambitions futures. « J » raconte

que l'accompagnement : « *a été bénéfique parce que je me suis découvert, on a su mettre des mots en fait sur certains de mes comportements* » (C33).

Il poursuit en disant que : « *grâce à elles, je sais qui je suis en fait, je.. Voilà, je sais ce que j'ai vécu, on me l'a bien intégré dans le crâne, je sais euh, ouais j'ai découvert, on va dire j'ai grandi avec elles (sourire) et donc du coup voilà, en plus de madame D, parce que voilà on ne peut pas non plus leur attribuer tout le mérite (...) elles m'ont appris* » (C35).

La Désistance est un phénomène qui se construit et se caractérise dans une temporalité qui diffère d'un individu à un autre. L'entrée dans un parcours pénal a permis à « J » de se construire sa Résilience. C'est par le biais de ses ressources personnelles, puis par l'accompagnement éducatif avec la rencontre de professionnelles qu'il est parvenu à désister. La seconde étape de la Désistance concerne la relation avec son frère par laquelle il a acquis une stabilité. Cette relation qui a connue des ruptures et des perturbations s'est reconstruite puisqu'au moment de notre rencontre « J » cohabite avec son frère « Jo ».

7.2.2. Le désisteur face à la mobilisation dans la Désistance secondaire

Le frère « Jo » constitue dans la vie de « J » son seul lien avec sa famille d'origine. Il vit au domicile de celui-ci avec sa compagne et leur enfant.

« Jo » est une personne ressource, une personne équilibrée qui a un emploi et une stabilité familiale. « J » retrouve d'une certaine manière une famille à travers la famille que s'est construite son frère. Lorsqu'il évoque son frère, il raconte qu'il : « *me demande d'aller travailler en plus de mon université, d'avoir le code, d'avoir mes partiels* ». Il poursuit ce fait avec l'appréciation suivante : « *à un moment donné la vie c'est pas un kiwi* » (C 61). Ce qu'il faut comprendre dans ces fragments est que le frère est un élément favorable à la réussite de « J ». « La vie n'est pas un kiwi » signifie pour lui, qu'il souscrit aux propos de son frère. Il le décrit de manière positive en racontant qu'il est « ouvert » (C 59). La cohabitation se déroule sans difficultés entre les frères, l'influence du frère galvanise « J ».

Dans son récit, on comprend que l'accueil chez lui n'est qu'un tremplin. « J » a d'autre projet : « *j'ai envie de prendre mon indépendance non pas parce que je suis mal à l'aise ou quoi que ce soit, parce que je me projette (...) faut que toi tu avances mais le problème c'est que je suis bien aussi là-bas on paye pas de loyer (...) ça se passe relativement bien* » (C60).

La stabilité que lui apporte « Jo » n'est pas négligeable puisqu'il devient un exemple à suivre. Il souhaite « *prendre son indépendance* » parce qu'il se « *projette* » et qu'il souhaite « *avancer* ». Ces qualificatifs relèvent d'une Désistance. La qualité des liens sociaux et ici

avec son frère est favorable à une projection et à un changement de trajectoire. Il souhaite « avancer » ce qui caractérise que « J » est installée dans la Désistance. Comme l'explique Maruna (2001), les personnes qui désistent racontent un récit rempli de positivité. Les éléments racontés par « J » à l'égard de son frère et de ce qu'il lui apporte sont empreints de cette positivité. Maruna démontre aussi l'importance du discours dans la compréhension et la vision de soi et du monde qui entoure les individus. Son histoire racontée permet de s'apercevoir qu'il a une vision claire de ce qu'il souhaite et qu'il est également en accord avec l'histoire qui le constitue.

Enfin, l'étape de la pérennisation est identifiée dans le parcours de Désistance de « J ». Cette étape importante concerne sa vie d'étudiant. Elle montre son envie de poursuivre ses études et le plaisir qu'il associe à cette étape de sa vie.

7.2.3. Le désisté face à la pérennisation dans la Désistance tertiaire

Sampson et Laub (1992) explique que si les notions d'envie et de motivation sont présentes chez la personne alors le processus de Désistance sera facilité. Selon Villeneuve, Dufour et Farrall (2020), l'intégration dans la vie professionnelle est une variable importante dans le processus de Désistance.

Après avoir fait un BTS en alternance, « J » s'est orienté en première année de licence en sociologie à l'université. Il raconte ce changement d'orientation par le fait que : « (...) *j'ai fait deux mois avec l'alternance qui a mal tournée, pas de ma faute mais parce que les patrons n'étaient pas honnêtes du coup j'ai démissionné j'ai arrêté* ». Le choix de la sociologie apparaît dans son discours, comme un choix par défaut : « *j'ai toujours eu en tête de faire psycho (...) je me suis rendu compte qu'avec le comportement que j'avais avec les gens...je suis beaucoup dans l'aide, beaucoup dans la compréhension, dans le conseil, dans l'analyse des comportements, des états d'esprit, donc je me suis dit pourquoi pas psycho (...) j'ai pas fait psycho comme prévu sur parcours sup (...) parce que les effectifs étaient déjà plein et du coup j'ai pris ce qu'il me restait. J'ai vu sociologie, j'ai lu le descriptif (...) du coup je me suis inscrit en sociologie quantitative à l'université* ». La fin de l'alternance est vécue comme une déception car il « *aimait bien ce BTS* » (C56). Il a un discours plutôt valorisant de lui-même ce qui est intéressant pour comprendre la Désistance. Il justifie le choix de cette filière par sa capacité « d'empathie ». Puis, de « compréhension et d'aide ». Il envisage de poursuivre ses études : « *au minimum cinq ans d'études on va dire* » (C62). Il se projette et raconte que : « *le fait d'être surdiplômé ce n'est pas ça qui va te fermer les portes* » (C62).

Il entrevoit la réussite sociale par le biais des études supérieures : « *ça me plaît d'aller en cours* » (C57).

Il est tourné vers l'avenir, les études sont pour lui le seul moyen de parvenir aux objectifs qu'il s'est fixé : « (...) *je me dis ça peut m'aider, m'aider à passer mon permis qui est à 1080 euros (...) voilà tu as de l'argent qui rentre que tu peux économiser machin machin d'habitude je me serais plus dit aller hop on va commencer à faire tous les sites de vêtements, (...) je me suis dit bon j'ai peut-être changé aussi (..). Je pense que j'ai évolué (...) c'est plutôt positif on avance (...). Et puis, moi je crois à ma bonne étoile je sais pas comment vous dire ça, je sais que je ne suis pas tout seul, je suis quand même chez mon frère. Si j'ai un problème voilà j'ai quand même des gens sur qui compter mais mon avenir c'est vrai que je n'ai pas de projet tracé comme certains l'ont (...)* » (C58).

Ce commentaire : « je ne suis pas tout seul » renvoie à une forme d'assurance, de réassurance et de soutien qui lui permet de voir l'avenir plus sereinement.

« *Je n'ai que 20 ans, ma vie commence* ». Une forme d'insouciance et dans le même temps une forme de maturité s'entend dans son récit. Même s'il n'a pas « de projet tout tracé », il envisage l'avenir avec des buts, notamment en terme d'études tout en se laissant le temps de la réflexion et en se laissant la possibilité de tester différentes choses. La prévoyance puis la prudence sont des propriétés perceptibles. Il se donne une ligne de conduite qui le sécurise. Les commentaires suivants sont révélateurs de la Désistance. Il raconte : « (...) *pour l'instant c'est Feelgood dans ma vie (...) aujourd'hui je vis ma vie, moi je suis heureux dans ma vie (...). Je suis plutôt satisfait, il manquerait plus que j'ai le permis, la voiture, que je sois plus indépendant. Il est vrai que je serais alors là totalement épanoui dans ma vie. (...) J'évolue avec le temps c'est un enseignement quand même le pénal, c'est un enseignement pour moi je trouve même que le pénal m'a appris plus de choses sur moi ou dans la vie de tous les jours (...) mais honnêtement même quand j'étais au pénal je ne me sentais pas mal* » (C63).

Le changement, la motivation et l'espoir sont présents dans son discours. En effet, pour qu'il y ait Désistance, l'individu doit apporter une modification dans son comportement et dans sa trajectoire. Il est dans la projection d'une nouvelle identité. Il est alors un désisté.

7.3. Le rôle de l'accompagnement éducatif du point de vue de l'éducatrice

PJJ

« J » est pris en charge dans le cadre d'une Liberté Surveillée Préjudicielle pour agressions sexuelles. Après avoir été jugé pour ces faits, il a bénéficié d'une mesure de Mise Sous

Protection Judiciaire (MSPJ). Enfin, il a bénéficié d'une mesure de réparation pour des faits de dégradations.

Lorsque l'éducatrice « R » rencontre « J », il avait déjà un parcours institutionnel important dans un cadre civil à l'ASE. Ces éléments corroborent les propos de « J » dans son récit. Elle le rencontre régulièrement au « *service* » pour créer du lien mais aussi lors de temps plus informels comme des repas ou des sorties culturelles. « R » explique avoir été présente et avoir été une personne ressource pour « J » sur des temps importants (rencontre au niveau scolaire, spectacle). La relation de confiance s'est aussi créée à travers des échanges par messages pour individualiser au mieux la relation. Elle raconte que tous les deux partageaient une passion commune pour la danse. Un accompagnement dans une école de danse a été entrepris pour travailler ses compétences sociales. Elle relève qu'il a pu s'ouvrir vers l'extérieur et être fier de ce qu'il a produit. La valorisation favorise l'estime de soi. On remarque dans son discours, l'importance en tant qu'éducateur de dévoiler une part de soi pour espérer une certaine confiance chez l'autre. De même que la diversité des outils et des moyens de communication pour favoriser la relation éducative. Le lien a été maintenu au-delà de la prise en charge, puisque « J » continuait à la convier à ses spectacles. Dans l'ensemble de ses projets, l'éducatrice a apporté un accompagnement diversifié en évitant de focaliser sa prise en charge uniquement sur l'aspect judiciaire. La relation s'est construite progressivement avec « J » qui testait le lien et, compte tenu de son parcours à l'ASE, manquait parfois de confiance en l'adulte. Il lui a fallu du temps pour s'ouvrir et retirer la carapace qu'il s'était construit. Elle explique que pour ne pas forcer la relation, aller au rythme du jeune est important. Respecter ce temps est nécessaire à la création d'une relation éducative et pour permettre cela, des qualités de « *patience et d'originalité* » sont importantes. D'après l'éducatrice, la relation se construit en fonction du profil de chacun. « *L'adaptabilité* » est primordiale pour rendre singulière chaque prise en charge et répondre au mieux aux objectifs et aux problématiques de chaque jeune.

Elle explique l'importance : « *d'aller vers lui et avec lui* », ce qui renvoie à la définition de l'accompagnement et le faire « *avec* » de Maéla Paul (2018). Pour « J » mais aussi pour les autres jeunes suivis, l'éducatrice met en avant l'importance de centrer l'intervention autour : « *de leur centre d'intérêt pour créer du lien et faire un pas de côté. Humaniser la relation et qu'il voit autre chose que la mesure et les rendus compte au magistrat. Pour « J », il s'agissait de la danse, de la musique. Je me suis intéressée à ses goûts, ses passions en le questionnant et en partageant parfois les miens* ». On constate que la palette d'outils à la disposition du professionnel est multiple. Elle poursuit en expliquant que : « *dans notre*

intervention, nous avons la possibilité de mettre en œuvre de nombreuses choses, des inscriptions en club, des sorties...les projets portés par la PJJ sont également de bons leviers. Je pense à la marche de nuit que j'ai faite avec lui et qui a soudé la relation. J'utilise aussi des outils comme des portraits chinois...l'aspect ludique permet de parler de soi sans s'en rendre compte et est une mine d'informations importantes ».

« R » explique que les échéances et la lenteur de la justice ont perturbé le lien éducatif. Ce qu'il faut comprendre c'est que lien éducatif est fragile et qu'il constitue un élément essentiel pour amener un changement chez l'individu. Le récit de « J » puis l'entretien mené avec l'éducatrice l'ayant accompagné durant plusieurs années confirme l'importance de la confiance accordée aux professionnels et le chemin parcouru pour y parvenir. Par l'intermédiaire de l'accompagnement éducatif et grâce à la Résilience, « J » devient un désisté.

Conclusion

Farrall (dans Stoll, Jendly, 2018) montre que l'intervention des professionnels est importante pour soutenir la Désistance afin de maintenir un mode de vie socialement acceptable. L'accompagnement éducatif dispensé au sein de la PJJ a été un élément fondamental pour sortir de la délinquance. Le rôle endossé par le professionnel permet le changement (McNeill, 2016). Toutes les attitudes que « J » relèvent dans son récit (transparence, considération, présence et régularité), puis le maintien du lien avec l'éducatrice « R » une fois la prise en charge à la PJJ terminée illustrent les trois rôles proposés par McNeill.

D'une part, un rôle qui permet d'encourager et soutenir la motivation au changement. D'autre part, un rôle qui permet de renforcer et mobiliser le capital humain du jeune, en particulier ses capacités, ses connaissances et son sentiment d'efficacité personnelle. Et enfin, un rôle de soutien, pour l'aider à accéder et saisir des opportunités de changer (emploi etc.). L'implication du professionnel favorise l'implication du jeune. Elle apporte un changement dans l'identité de l'individu. Marwan Mohammed (2012) observe que la Désistance peut s'expliquer par l'efficacité de la mesure dans un cadre pénal. Ce qui semble avoir été le cas dans la trajectoire de « J ».

Schéma de « J » : Le chemin vers la confiance

| Parcours d'entrée en délinquance | Processus de Résilience | |
|---|--|--|
| | Facteurs de risque | Processus psychologique de transformation |
| <p>Eléments biographiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Culture africaine. - Vit avec sa grand-mère et son frère. - Demi-frères et demi-sœurs. | <p>Maladie de la grand-mère. Evénement traumatique. Séparation avec le frère « Jo ».</p> | <p>La grand-mère maternelle : figure d'attachement apportant de la sécurité émotionnelle.</p> |
| <p>Absence du père et de la mère :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Éducation donnée par la grand-mère. - | | |
| <p>Deuil et séparation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « J » est âgé de 8 ans. | | |
| <p>Foyer ASE : 8-13 ans</p> <ul style="list-style-type: none"> - Changement de région et d'école (CM1/CM2). - Difficulté d'adaptation dans les lieux de placements ASE : choix de l'internat scolaire. | <p>Décès de la grand-mère. Aucune ressource familiale.</p> | |
| <p>13 ans : premier fait de délinquance à l'internat.</p> | <p>Rôle joué par les institutions de l'ASE dans le passage à l'acte de « J ».</p> | <p>Fait de délinquance qui renvoie à la recherche d'une identité sexuelle</p> |
| <p>14 ans : deuxième fait :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rencontre avec la PJJ : une semaine en foyer PJJ. | | <p>Les éducatrices en milieu ouvert. Environnement sécurisant chez madame « D » : tutrices de Résilience.</p> |
| <p>14-18 ans : placement en famille d'accueil chez madame « D » :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Refus d'accepter la famille d'accueil. « <i>je n'avais pas une famille pas totalement morte</i> ». | | <p>Les attitudes qui lui ont permis d'évoluer :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transparence - Régularité - Considération - Compréhension - Le fait d'être vrai dans la relation |
| Parcours de Désistance | | |
| <p>Accompagnement éducatif au sein de la PJJ.</p> | <p>Conscientisation Le désistant</p> | <p>Soutien des professionnelles : apparition du <i>Sens of Agency</i>.</p> |
| <p>Départ de chez madame « D » à 18 ans :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contrat en alternance qui a pris fin. - Arrivée chez le frère « Jo » et sa compagne depuis un an (2019). | <p>Mobilisation Le Désistéur</p> | <p>Soutien du frère « Jo » qui a une influence positive.</p> |
| <p>Les études : moyen pour s'en sortir :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Première année à l'université en psychologie. - Puis changement en sociologie : première année. | <p>Pérennisation Le Désisté</p> | <p>Stabilité et projection dans l'avenir. Le rôle médiateur des études. « <i>Je n'ai que vingt-ans ma vie commence</i> ».</p> |

Chapitre 8. Le récit de « Ni » : La détermination

L'exercice narratif a été structuré en trois fois. « Ni » est âgé de 21 ans lors de nos rencontres. La durée totale des rencontres est de 170 minutes, soit 2 heures et 50 minutes. « Ni » partage son récit avec beaucoup d'émotions. Plusieurs sentiments tels que la tristesse ou la joie sont visibles à travers les gestes ou par les expressions du visage. Une relation de confiance s'est rapidement mise en œuvre. Les rencontres en lieu neutre permettent à la personne une plus grande facilité pour s'exprimer.

Pour rappel, La trajectoire délinquante de « Ni » est marquée par des violences et des cambriolages. L'accompagnement éducatif a duré quatre ans. Il a été accompagné par la PJJ dans le cadre de plusieurs mesures (une liberté surveillée préjudicielle, un contrôle judiciaire, un sursis avec mise à l'épreuve et un travail d'intérêt général).

Dans un premier temps, les facteurs de risque liés à la Résilience sont questionnés. Le contexte intrafamilial défaillant organise cette partie. Les informations relevées à ce sujet permettent d'aborder ensuite, l'expérience de la délinquance de « Ni ». Puis, d'identifier les différents actants qui ont joué un rôle dans celle-ci (l'école et les pairs). L'entrée dans la délinquance débute à l'âge de treize ans. Enfin, les facteurs de protection sont analysés. Les tuteurs de Résilience relatifs à l'environnement familial (la grand-mère paternelle), l'environnement extrafamilial avec les professionnels de la Protection Judiciaire de la Jeunesse et les ressources psychologiques montrent le cheminement réflexif de « Ni ».

La seconde partie de l'analyse est structurée par les trois étapes liées à la Désistance qui se succèdent. La conscientisation est marquée par la rencontre amoureuse et les enfants. La mobilisation est marquée par l'accès à l'emploi. La pérennisation est marquée par le *Sens of Agency*. Ces étapes montrent l'évolution de « Ni » et les actions concrètes qu'il a mises en œuvre pour sortir de la délinquance.

La troisième partie est consacrée au discours du professionnel de la PJJ quant à l'accompagnement proposé et ses effets. Une conclusion termine l'analyse de la trajectoire de « Ni ».

»

Les faits sont répertoriés de F1 à F70, les commentaires de C1 à C110.

Les actants et les sous-actants suivants sont relevés :

| Codage | A1 | A2 (famille) A2.1 | A2.2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 | A9 | A10 |
|---------|----------|--------------------------------|------|-----------------------|-----------------------|---------------|------------------|-----------|-----------------|----------|----------|
| Actants | Lui-même | père | mère | Grand-mère maternelle | Grand-père paternelle | L'enseignante | L'oncle maternel | Les pairs | L'éducateur PJJ | Sa fille | Sa femme |

8.1. Le processus de Résilience

Un système éducatif défaillant est repéré dans les facteurs de risque. Ces éléments permettent d'aborder en deuxième partie, la délinquance de « Ni » qui se révèle par un contexte familial déstructurant. Les informations recueillies vont permettre ensuite d'aborder les facteurs de protection dans sa trajectoire. Nous identifions le facteur familial avec la grand-mère comme tutrice de Résilience ainsi que le facteur extra-familial avec l'accompagnement éducatif. Enfin, le facteur individuel avec les ressources psychologiques qui lui sont propres va être développé. Ces événements qui structurent son récit sont indispensables à l'identification du processus de Résilience.

8.1.1. Les facteurs de risque liés à la Résilience

8.1.1.1. Le facteur familial : un système éducatif défaillant

L'histoire familiale de « Ni » est empreinte d'un certain nombre d'événements qu'il qualifie lui-même de : « *traumatisants* » (C1). Il évolue dans un environnement où ses besoins semblent ne pas être satisfaits. Si l'on se réfère à la pyramide de Maslow (1940), les besoins physiologiques (le socle de la pyramide), les besoins de sécurité, les besoins d'appartenance et d'amour, les besoins d'estime et au sommet de la pyramide, le besoin d'accomplissement de soi ne sont pas identifiés dans le récit de « Ni ».

Ainsi, on observe que les notions de négligence voire de maltraitance sont présentes : « *on se faisait frapper* », qu'il répète à plusieurs reprises. Il raconte : « *on devait monter dormir, aller aux toilettes pour plus redescendre et c'est tout (...) on se faisait frapper* » (...) *dans notre chambre, on n'avait rien on n'avait notre lit et une armoire (rires) » ; « on prenait des cartons pour fabriquer des voitures, on n'avait pas de jeux, même une petite voiture on n'avait pas » ; « j'allais à l'école avec des vêtements et des chaussures trouées ». Il commente ces événements par un sentiment fort celui de la « honte » (C4).*

« Ni » est issu d'une fratrie de 7 enfants. Ses deux frères et sa sœur aînée sont issus d'une union précédente. Il n'exprime pas de lien particulier avec eux (C8). Il raconte qu'il : « *ne se sentait pas aimé par eux, je me sentais rejeté, pas à ma place* » (C2). Par « eux », il faut comprendre ici qu'il s'agit également de ses parents. Il ne se sentait pas : « *proche d'eux* » (C8) (Kherfi, 2000). Un sentiment de désamour se fait ressentir.

Ensuite, il corrobore ce commentaire avec un fait précis : « *eux ont un père différent, moi elle me refusait toujours tout, tout ce que je demandais elle me disait nan, et par exemple à ma*

sœur elle disait oui, alors qu'on demandait la même chose (...) je n'étais pas suivi par mes parents (...) ».

Durant sa petite enfance, « Ni » ressent une différence de traitement qu'il explicite clairement : *« ma mère faisait des différences, surtout entre mes grands frères et ma grande sœur et moi (...) après il ne faut pas s'étonner que je ne travaillais pas à l'école, j'avais zéro de moyenne à l'école, zéro tu te rends compte, c'est grave j'arrivais pas à me concentrer (...) ils en avaient rien à foutre de moi, j'étais pas bien, traumatisé »* (C3).

Il établit un lien intéressant entre ce qu'il a vécu au sein de sa famille et les difficultés qu'il a rencontré à l'école. Cette association montre que l'institution familiale au sens de Bourdieu joue un rôle fondamental dans la construction de l'enfant. Ce que corrobore Yazid Kherfi (2000) lorsqu'il raconte sa trajectoire délinquante. On comprend, à travers ce partage d'événements que les sentiments qui sont les siens n'ont pas permis une sécurisation affective et un attachement suffisamment sécuritaire au sens de Bowlby (2021).

Il exprime sans détours *« avoir été traumatisé »*. Ce lien défaillant est à l'origine d'une enfance et d'une adolescence tourmentée. Pourtant, il est dans l'attente et dans l'espoir d'un changement, d'une évolution qui émanerait de ses parents et en cela on se situe dans le triptyque de Bowlby *« protestation, désespoir et détachement »* (Bowlby, 2021, p.100). La première phase s'observe par le fait que l'enfant par le biais d'émotions comme la tristesse (les pleurs) ou de colère (les cris) réclame la figure d'attachement. La seconde phase correspond à l'attente du retour de cette figure. Enfin, la troisième phase est celle du *« désespoir »*, l'enfant n'est plus dans l'attente. Cette analyse est appuyée par le commentaire suivant : *« oui franchement, je n'étais pas bien, je recherchais toujours leur affection, et je voyais tout ce qui se passait, je comprenais tout, les différences, les violences, et tout et quand ma petite sœur est tombée malade, j'avoue j'en ai profité, pour essayer de me rapprocher de ma mère (...) j'ai cru que ça allait nous rapprocher mais nan, elle me disait dégage, même quand j'allais chez eux à la maison, ils me disaient dégage, pars, on a pas besoin de toi, laisse nous tranquille. C'est normal à un moment donné j'ai fait des cambriolages, des vols, vendu de la drogue, j'avais besoin de sous pour me nourrir, dès que j'avais un peu de sous j'allais m'acheter un kebab »* (C9).

Il explique que la cause de tous les obstacles rencontrés dans sa trajectoire est liée à ses parents et à la manière dont ils n'ont pas su apporter de son point de vue, toutes les composantes nécessaires à une bonne construction psychique et émotionnelle. Ce manque d'affection, d'amour, d'attention et de soutien amène à des perturbations que « Ni » exprime parfaitement. Une corrélation entre le soutien familial et l'entrée dans la déviance et la

délinquance est démontrée. « Ni » est confronté à un bouleversement. Il vit dans un environnement vulnérable et la seule manière de s'en sortir semble la fuite. A travers son récit, il transmet des émotions fortes qui sont la souffrance et la douleur, émotions qu'il parvient aujourd'hui à maîtriser : *« je suis parti à 13 ans, je suis parti, j'ai dormi dans une voiture pendant un mois » ; « mes parents n'ont pas cherché après moi ».*

Le sentiment d'exclusion qu'il a ressenti au sein même de sa famille a conduit à un mal-être profond. La bienveillance et la bienséance n'apparaissent pas être des valeurs reconnues chez ses parents. Elles trouvent dans le récit de « Ni », une nécessité absolue pour permettre à un enfant de se développer : *« c'est pour ça, à l'heure actuelle, j'ai un enfant, je fais tout pour pas reproduire ce que j'ai vécu, je lui donne tout, tout ce dont j'ai rêvé quand j'étais enfant et que je n'ai pas eu (...) »* (C1).

Ensuite, on repère quelques éléments relatifs à la délinquance des actants A2.1 (père) A2.2 (mère).

« Mon père faisait beaucoup de conneries ma mère aussi oui » (C10) sans qu'il ne développe davantage pour l'actant A2.2. Quant à l'actant A2.1, « Ni » raconte : *« qu'il a fait de la prison à l'armée (...) il a déserté pour aller faire un cambriolage (...) »*. On repère que la délinquance est présente dans la trajectoire du père : *« beaucoup de cambriolages »* puis il s'installe dans une forme de déviance *« en conduisant sans permis »*. La déviance est la désobéissance d'une loi ou d'une règle et la mise en place d'un projet ou d'une action quel que soit le mode permettant de répondre à cette « désobéissance » (Becker, 2002, p.193). Ce schéma est repéré chez l'actant A2.1. Le rapport à la norme peut être questionné dans l'environnement familial de « Ni » qui, en se livrant à diverses transgressions se situe dans un schéma similaire en reproduisant lui-même ce schéma de déviance et de délinquance dès l'adolescence. Goffman (1973) explique que l'individu se comporte et adopte des comportements selon l'environnement dans lequel il se trouve. On peut supposer que les agissements de l'actant A2.1 ont été transmis comme un modèle à « Ni ».

Ces conduites adoptées par les adultes qui entourent « Ni » deviennent des facteurs de risque liés au processus de Résilience et lui donnent la possibilité d'entrer dans le schéma de la délinquance.

8.1.2. L'expérience de la délinquance

Comme démontré dans la partie consacrée aux facteurs de risque, l'insécurité affective et le manque de soins apporté l'ont conduit à s'enfuir du domicile familial : *« à 13 ans »*.

Une délinquance de « survie » est identifiée. Il raconte que la délinquance s'est imposée à lui sans aucune autre alternative possible pour se nourrir. Il emprunte ce chemin et fait le seul choix qui s'offre à lui à ce moment de vie, celui de la délinquance. « *Je n'avais pas d'argent, j'avais pas de toit* ». Désormais seul et sans protection, il n'envisage aucune autre possibilité pour survivre. Les actes commis sont alors en lien direct avec cette notion de survie puisqu'il était : « *dehors (...)* ».

Il poursuit en précisant la temporalité de cette situation : « *trois semaines, un mois, j'ai dormi dans une voiture, chez des copains et des fois je ne dormais pas, je restais réveillé toute la nuit* ». On peut supposer qu'à l'âge de treize ans, ces conditions de vie sont caractéristiques d'un contexte traumatogène et participent à la vulnérabilité à laquelle il est déjà confronté dans son milieu naturel auprès de ses parents. L'intensité de l'événement vécu ajoute une forte portée émotionnelle (Cyrulnik, 2014). La bulle protectrice de « Ni » au sens de Cyrulnik montre que celle-ci a été atteinte. Le traumatisme repéré dans l'histoire de « Ni » est appuyé par le propos suivant : « *je n'avais pas d'argent pour manger, pour m'habiller, pour me couper les cheveux, tout ça* ». Cette période de « *trois semaines, un mois* » où il est parti du domicile ne trouve pas chez les parents (actants A2.1 et A2.2) d'inquiétudes, ni de compassion pour « Ni ».

Il se livre alors à des passages à l'acte : « *les vols, je pensais à l'argent que j'avais gagné, je gagnais bien pour quelqu'un de 13 ans, 200 euros, 300 euros* » (C64). Puis : « *l'adrénaline* » (C64). Ce sentiment le pousse à poursuivre dans cette trajectoire qui se construit malgré lui.

Les « *conneries* » (C66) qu'il évoque sont réalisées en groupe et à l'école. Les pairs jouent un rôle important dans les agissements délictuels de « Ni ».

En effet, l'école et les pairs sont identifiés comme la porte d'entrée à la déviance et à la délinquance. Il est remarqué que l'entrée au collège et l'influence des pairs (actant A7) : « *ouais carrément (...) je faisais mes conneries* » (C66) modifient le comportement de l'adolescent passant d'un entourage scolaire sécurisant (l'école élémentaire) à un environnement scolaire où l'autonomie est prépondérante provoquant ainsi une probable insécurité pour un adolescent qui n'est pas suffisamment soutenu dans sa famille. Cet élément d'analyse, à l'instar d'autres individus interrogés s'observe également dans le récit de « Ni ».

Pour comprendre comment le collège est devenu un moyen pour « Ni » d'exercer ses diverses transgressions, les événements dans sa trajectoire de vie l'ayant amené à cela vont être exposés. Il raconte que l'école doit être soutenue par les parents : « (...) *on se débrouillait, on faisait nos devoirs tout seul* ». Ce fait atteste le manque de soutien. Les nombreux changements d'écoles : « *j'ai changé déjà en maternelle, j'ai changé trois fois, je suis parti*

dans une école privée, je suis parti dans une école publique pour retourner dans une école privée », ne semble pas avoir contribué à une stabilité et une pérennité. Pourtant, il exprime un sentiment positif : « *je travaillais vraiment bien, j'aimais bien l'école, j'avais des bons professeurs (...)* » (C24). La scolarité à l'école élémentaire, malgré les changements d'établissements apparaît dans son discours comme : « *des bons souvenirs (...)* » (C26). En ce qui concerne cette période de vie, « Ni » a une bonne vision de l'école. Il trouve une enseignante à l'écoute qui l'encourage : « *elle était énormément derrière moi je ne sais pas pourquoi elle m'aidait à fond (...). J'avais l'impression que j'étais comme son fils elle m'aidait toujours, vient « Ni » je vais t'expliquer, elle prenait son temps elle ne s'énervait pas* » (C27). Ce commentaire montre que dès lors que l'enfant est considéré et soutenu alors il évolue et montre de l'intérêt et de l'investissement (Rayou et al., 2009 ; Felouzis, 2014 ; Pagoni, 2009). Aussi, ce qu'il faut comprendre est que l'aide apportée par les enseignants ne saurait suffire si l'institution principale (la famille) ne joue pas son rôle de soutien. Dans son milieu familial, la priorité ne semblait pas être focalisée sur le plan scolaire. Ce commentaire en témoigne : « *on ne m'a jamais dit que c'était important pas plus que ça (...)* on s'en foutait de ce que je faisais, on ne me demandait pas t'as fait quoi aujourd'hui ça n'intéressait vraiment pas (C35).

Puis au décès de son oncle maternel : « *on était très proches, c'était comme un deuxième père mieux que le mien (...)* » (C29), « Ni » a : « *décroché et tout arrêté* » (C30). La seule personne dans son entourage avec qui un lien était créé et pour qu'il exprimait de l'affection : « *s'est suicidé* ». A partir de cet événement tragique que l'on peut identifier comme un événement traumatique (Cyrulnik, 2001), « Ni » ne s'est plus investi sur le plan scolaire (C34) : « *ça m'a vraiment marqué, c'est quelque chose qui m'a vraiment, vraiment mis un coup dans ma scolarité et même à moi-même* » (C32).

Cet événement corrèle avec l'arrivée au collège : « *c'était le carnage* » (C36). La scolarité se déroule difficilement. « Ni » est dans le même établissement que son grand frère. Lui-même aux prises avec des difficultés comportementales. « Ni » partage un sentiment de stigmatisation (Lemert, 1951 ; Goffman, 1973). Il exprime avoir été étiqueté par le corps enseignant et par : « *la CPE* » parce qu'il est le frère de son frère. La possibilité de prouver qu'il pouvait être différent ne lui a pas été donnée. Ce sentiment d'étiquetage est difficile à vivre pour « Ni ». Il adoptera le comportement que l'établissement attend de lui. Goffman (1973) montre qu'un individu étiqueté par la société va se comporter selon ce que l'on attend

de lui : « *j'étais dans les couloirs, je prenais une heure de colle parce que mon frère faisait un carnage* ». C'est précisément le schéma repéré ici.

Deux phases sont donc observées dans sa scolarité. L'école élémentaire avec des enseignants qui l'ont poussé vers l'excellence. Puis, le collège avec ce sentiment d'exclusion dès le départ causé par le fait qu'il est le frère d'un tel. « Ni » l'exprime explicitement : « *en fait ça allait bien les premiers mois, j'étais content, nouveau monde, collègue (...)* » (C37). LeBlanc (2003) explique que la régulation scolaire repose sur trois mécanismes complémentaires. Il s'agit de la performance (retards et résultats), les liens avec l'école et enfin le niveau des contraintes scolaires. Si le niveau de performance est élevé, alors les liens seront plus solides avec l'école. Ensuite, l'investissement est conditionné par la performance et l'attachement aux professeurs. Ce qui s'est produit chez « Ni » (Rayou et al., 2009 ; Felouzis, 2014).

L'étiquetage, la différence de traitement et l'exclusion, sont des sentiments qui favorise l'étiquette du délinquant. Becker (1985) et Lemert (1961) montrent que si l'environnement traite l'individu comme un danger ou une menace, alors il peut intérioriser cette opinion extérieure et se comporter en accord avec cette identité d'adoption. « Ni » devient alors, ce qu'on suppose de lui puisqu'il est le : « *frère d'Anis* », il ne peut en être autrement. Il est étiqueté de façon négative et enfermé dans cette identité puisqu'il finira par : « *frapper la CPE et être viré* ». Il connaîtra plusieurs établissements, notamment : « *le collège Albert R* », cet établissement est : « *le pire des collèges* » (C39) et que « *c'était la jungle* » (C40). Après s'être « *bagarré* », il se fait une nouvelle fois exclure du collège. Il apparaît que le collège emploie un certain nombre de lois implicites où certains adolescents s'engouffrent. La loi du « plus fort » est observée dans le récit de « Ni ». En effet, pour ne pas perdre la face ou pour espérer la tranquillité, les « bagarres » deviennent un passage obligé. Une forme de rite auquel il faut nécessairement se soustraire pour gagner une certaine légitimité. Lagrange (2001) explique que les bagarres sont une forme de délinquance dite « expressive ». Cette violence exercée s'effectue dans le récit de « Ni » en groupe.

Les pairs (A7) exercent une influence qu'il convient d'aborder dans sa trajectoire. « Ni » ne se sent pas à sa place, pourtant il n'exprime pas de difficultés d'apprentissage. Il se trouve rapidement en décrochage qui le conduit à des problèmes de comportements ou de « *chahut anomique* » (Bourdieu, 1967). Pour Bourdieu, si les capitaux sociaux au sein de la famille ne se retrouvent pas en corrélation avec ceux de l'école alors les élèves vulnérabilisés par un contexte familial peuvent plus facilement enfreindre le règlement de l'institution scolaire et ainsi entrer dans un processus lent de décrochage voire d'échec : « *j'allais une heure, je*

faisais acte de présence, une heure, je parlais, j'allais jamais à l'école ». L'inscription dans un groupe de pairs (A7) poursuivant les mêmes buts facilite cette décadence. Il raconte qu'au collège : « *il y a beaucoup d'influence* » (C44). A l'école élémentaire, il apprécie l'école. Au collège : « *pour moi c'était impossible, c'était trop long* » (C46).

Il veut : « *gagner de l'argent, je voulais faire un métier* » (C45). Il met en œuvre des démarches pour réaliser une troisième prépa-professionnelle : « *ça m'intéressait là (...) je me suis tellement renseigné, j'étais tellement à fond dedans* » (C47). Il veut trouver un nouveau sens à sa vie, mais il rencontre des obstacles de la part du collège qui : « *refuse de signer le dossier, car mes notes et j'avais beaucoup d'absences* » et de la part de sa mère qui : « *a arraché le dossier devant moi (...)*.

A force d'obstination que l'on repère comme une véritable qualité, « Ni » avec l'aide de sa grand-mère, qui on le verra, dans la partie consacrée aux facteurs de protection est une véritable ressource pour lui, parvient à intégrer la classe dédiée au prépa-professionnelle. Une nouvelle fois, il exprime : « *c'est vraiment des jeunes de quartiers là-bas (...) j'ai décroché parce qu'il n'y avait pas de suivi (...) c'est la jungle c'est une prison* » (C55). Les perturbations rencontrées ont entaché l'espoir de « Ni ». La scolarité en prépa-professionnelle ne lui a pas donné la possibilité de croire à nouveau au système scolaire. « *Je pense que s'il y avait quelqu'un qui m'aurait suivi j'aurais pu aller un peu plus, j'aurais pu passer des classes.* » (C57). Il poursuit ce commentaire avec une prise de conscience intéressante et montre qu'à partir de l'entrée au collège, les adultes rencontrés ne lui ont pas donné la confiance nécessaire pour croire en lui et en ses potentialités. Il ne croit plus en l'adulte et à leurs discours : « *(...) prof bien au collège, mais son aide je ne la voulais pas, je refusais (...) mais son aide je n'en voulais pas. J'avais l'impression qu'elle avait plus pitié de moi que de vouloir m'aider mais moi je n'aime pas les gens qui ont pitié de moi je galérais, je me suis débrouillé tout seul dans ma tête c'était comme ça je ne voulais pas de son aide* » (C58).

Puis, l'attitude parentale à laquelle il a été confronté a été un élément important dans sa trajectoire délinquante : « *tu te démerdes (...) j'ai pétié un câble, j'ai fait n'importe quoi, j'ai fait que des conneries (...) je faisais exprès de m'embrouiller avec la police pour qu'elle me mette en garde à vue* » (C53).

Ce commentaire livré par « Ni », montre l'attention et la reconnaissance recherchée auprès de ses parents au point où il n'a pas hésité à se mettre en danger pour cela. Il est alors installé dans une délinquance qui n'est plus seulement une délinquance de survie mais une

délinquance afin d'attirer l'attention de ses parents. L'arrêt du collège se situe à l'âge de quinze-seize ans, ce qui correspond à l'entrée dans la délinquance : « *je dormais, je buvais, à ce moment-là je vivais la nuit, je sortais la nuit je sortais vers 20 heures* ».

Les facteurs de risque étant identifiés, dans la partie suivante seront évoqués les facteurs de protection en lien avec la Résilience.

8.1.3. Les facteurs de protection liés à la Résilience

8.1.3.1. Le facteur familial : la grand-mère paternelle (A3) comme tutrice de Résilience

« *Elle a joué le rôle des parents (...) elle ne comprenait pas comment un père pouvait laisser son fils de 13 ans dormir dans une voiture (...) et là j'ai pleuré* » (C13). Ce commentaire concerne la grand-mère paternelle qualifiée d'actant A3. Elle endosse davantage le rôle de tuteur que de la figure d'attachement car cette dernière est relative à la petite enfance. Dans le récit de « Ni », l'actant A3 intervient alors qu'il a treize ans. En ce sens, elle est davantage concernée par la figure de « tutrice ». L'attachement se caractérise comme le maintien du lien vécu comme une source de quiétude entre un enfant et sa mère ou tout autre adulte qui se montre attentionné, disponible et sécurisant. Lorsqu'elle découvre la situation de son petit-fils, il est parfois accueilli par : « *un pote, je pouvais manger chez lui, me laver et tout et un jour ma grand-mère paternelle l'a su, elle est venue me voir, elle m'a pris chez elle, vivre jusqu'à 18 ans* ». Elle participe à l'étayage de « Ni » et notamment durant la période d'adolescence. « Ni » est confronté à des épreuves significativement adverses et traumatiques dans son enfance. D'ailleurs, nous pouvons émettre l'hypothèse que, s'il avait été accueilli plus tôt dans son enfance, l'actant A3 aurait pu symboliser cette figure d'attachement.

Ensuite, il évoque dans son récit le mari de l'actant A3 qu'il considère comme son grand-père représenté par l'actant A4 : « *il me considérait vraiment comme son petit-fils* » (C16). Il découvre des adultes fiables en qui il peut avoir confiance, qui le sécurise et le protège. Ils jouent et remplacent les parents. Cette anecdote qu'il partage montre que l'actant A4 a substitué les parents dans certaines tâches liées à l'éducation : « *j'étais toujours avec lui (...)* » (C17).

La Résilience est un processus qui se construit, la variable familiale est une donnée importante. Si le soutien est présent et qu'il existe de bonnes relations au sein de la famille, alors cela favorise la Résilience. Ce processus ne peut s'enclencher uniquement après la

disparition du danger. L'individu doit se trouver dans un environnement sécurisé. Ce qui est le cas pour « Ni », cette variable constitue le premier pallier à sa Résilience. En étant pris en charge par l'actant A3 (grand-mère), l'impact du risque a diminué : « *elle s'est très bien occupée de moi* » (C15).

Les relations entre « Ni » et l'actant A3 sont maintenues et préservées. Il indique qu'il passe tous les soirs chez elle après le travail. Puis : « *quand elle a besoin de moi, j'y vais* » (C14).

La seconde variable identifiée dans le processus de Résilience est liée au facteur extra-familial.

8.1.3.2. Le facteur extra familial : l'actant A8 (éducatrice PJJ) comme tutrice de Résilience

Il est difficile pour « Ni » de se rappeler les mesures auxquelles il a été sujet pendant l'accompagnement dispensé par la Protection Judiciaire de la Jeunesse : « *je sais plus trop mais je sais que j'ai eu pas mal de choses* ». (C65) « Ni » est suivi à l'âge de quatorze-quinze ans et pendant : « *quatre ans* » soit jusqu'à la majorité. Sans trop entrer dans le détail, il raconte qu'il avait fait : « *beaucoup de bêtises, beaucoup d'affaires, au moins une quinzaine* ». La rencontre avec la PJJ se fait dans ce contexte. Les débuts sont compliqués pour « Ni » : « *au début c'était compliqué, je ne voulais pas trop venir aux rendez-vous et tout ça, mais après euh, bah, je me suis mis à la raison qu'il fallait arrêter les conneries et qu'il fallait suivre l'accompagnement et ça c'est super bien passé au final* » (C67).

On repère dans ce fragment, la nécessaire implication de l'individu à l'accompagnement. L'adhésion est fondamentale et semble obtenir de meilleurs résultats. « Le projet d'éduquer est la quête de l'adhésion libre » (Meirieu, 1991, p.67).

La volonté dans l'accompagnement est la source première de la réussite, aussi les outils proposés dans le cadre de cet accompagnement sont nombreux : « *j'ai passé mes CASSES, une formation (...) on a fait des CV ensemble y'avait la garantie jeune aussi (...)* ». En ce sens, il a réalisé : « *pas mal de choses* » (C69).

Ces propositions auxquelles il a souscrit lui ont permis de bien vivre son accompagnement, il s'est saisi de la main tendue. Il est constaté que l'investissement et la croyance de l'éducatrice PJJ caractérisée par l'actant A8 ont permis à « Ni » de croire en lui-même et de tout mettre en œuvre pour évoluer. La relation de confiance s'est rapidement créée avec l'actant A8 : « *c'est grâce à elle que j'ai pu passer mon permis (...) elle voulait absolument que j'ai le permis. J'avais l'impression que j'avais décroché la lune, elle était contente et ça.. ça nous fait du bien de rencontrer ces personnes franchement. J'ai rencontré cette personne (...) je lui*

confiais tout, j'avais l'impression que c'était comme ma mère je pouvais lui parler, je me rappelle je vais là-bas j'avais pas trop le moral bah qu'est-ce qui se passe et tout j'étais un peu timide elle m'a dit qu'est-ce qui se passe vient dans mon bureau on parle et tout » (C70).

Ce fragment montre l'importance de trouver chez les professionnels des qualités permettant aux accompagnés d'évoluer et de se créer une trajectoire différente de celle connue jusqu'alors.

En effet, pour Meirieu (1991), l'éducateur est un pédagogue. Il favorise l'émancipation des personnes qui lui sont confiées par la mise en place d'une formation progressive : « *de médiation d'apprentissages déterminés* » (ibid., p.13) qui va révéler leurs capacités et leurs compétences. L'éducatrice croit et a l'espoir en l'éducabilité de « Ni ».

L'accompagnement : « *ouais c'est bien ça sert à quelque chose* » (C69). L'implication de l'individu et l'implication du professionnel semblent fonctionner ensemble pour permettre à la personne d'acquérir les notions de motivation, d'autonomie et d'individualisation (Paul, 2018).

« Ni » évoque l'importance de l'accompagnement en ces termes : « *il faut un suivi, il faut une motivation, un projet, moi j'avais un projet et il faut surtout un suivi* (C71). Le travail de l'éducatrice a été à l'origine d'une véritable envie de transformation chez lui. La notion d'envie et la volonté conduisent à cette modification. Le comportement de l'actant A8 (éducatrice PJJ) dans la prise en charge a induit cela. Il commente ainsi : « *bah je crois que je serais en prison, continuer mes bêtises* ». (C72). La finalité de l'accompagnement est bien l'émancipation (Meirieu, 1991 ; Paul, 2018). L'objectif est de permettre à la personne de devenir active et de mettre en œuvre sa propre volonté. L'actant A8 devient le moyen par lequel « Ni » va construire et opéré cette transformation : « *ouais, heureusement que je suis passé par là, parce qu'à l'heure d'aujourd'hui je n'aurais peut-être pas tout ce que j'ai, j'aurais peut-être pas ma fille, ma femme, j'aurais peut-être pas le permis, j'aurais peut-être pas un appartement* » (C75).

Ce passage à la PJJ a été à l'initiative d'un véritable changement de trajectoire. Le commentaire suivant corrobore cette analyse : « *c'est un mal pour un bien au final* » (C73).

Il relève les caractéristiques d'une bonne relation : « *sur le moment je m'en foutais, c'était un peu compliqué, et au fur et à mesure tu prends conscience (...) déjà une bonne relation avec un jeune et les bons mots, pas manquer de respect, aller au rendez-vous parce qu'après on se fait engueuler (rires), et avoir le respect de la personne parce que vous êtes là pour nous aider en réalité, pas pour nous enfoncer et nous faire évoluer, de la confiance surtout de la confiance. Au début c'est dur, ce n'était pas intéressant, c'est la justice quoi, je me disais*

c'est de la merde et au final si la justice elle serait pas là ce serait n'importe quoi, et au final, bah les mesures qui donnent ça sert, ça sert vraiment » (C74).

Cette partie est en lien direct avec la partie suivante. Elle permet d'enclencher le facteur individuel et les ressources psychologiques qui sont propres à « Ni ».

8.1.3.3. Le facteur individuel : les ressources psychologiques : perspicacité, prise de conscience et indépendance.

Les facteurs de protection sont aussi des ressources et des compétences liées à la personne qui aident à combattre les effets négatifs des facteurs de risque. Ce que l'accompagnement éducatif et les mesures judiciaires lui ont permis.

On remarque, dans son récit que l'accompagnement éducatif a permis à « Ni » de s'inscrire dans une démarche réflexive par rapport à ses propres agissements. En effet, un individu ayant ces compétences parvient à mieux s'en sortir.

On repère chez « Ni », les ressources relatives au mandala de Wolin & Wolin (1993). *La perspicacité* qui consiste à se poser les bonnes questions relatives à la capacité d'analyse : « *je vais ramener de l'argent pour elle, de l'argent honnête et on dort bien, et on a plus peur le matin, on n'a pas peur, la police elle vient, garde à vue, tribunal...* » (C76). Puis, le commentaire suivant : « *au bout d'un moment il faut arrêter les bêtises, faut même pas commencer, il faut aller à l'école, il faut écouter (...)* » (C90).

Ensuite, *l'indépendance* relative à la capacité d'autonomisation qui consiste à établir des limites entre soi et les autres et rompre avec les relations de mauvaises qualités : « *nan quand j'ai arrêté, j'ai arrêté aussi de les fréquenter, les fréquentations, le quartier ça joue un rôle très important, moi à 12 ans j'allais à l'école et tout et à 13 ans c'est parti en vrille (...)* » (C89).

La capacité *d'initiative* est également repérée. Celle-ci renvoie à la capacité d'élaboration de « Ni » : « *voir ma fille le matin déjà c'est une motivation, je me dis je vais travailler pour elle* » (C77).

Puis la capacité liée à *la moralité* est identifiée dans son discours : « *y a qu'une chose que j'ai à dire, c'est que je n'ai pas de famille, je n'ai qu'une seule famille c'est ma femme et ma fille et ma grand-mère* » (C77). Ces facteurs sont considérés comme des facteurs de Résilience.

Il exprime des regrets, notamment concernant l'école puisqu'aujourd'hui, il n'a pas de diplôme. Il : « *aurait bien aimé avoir son bac* » (C78). Ces réflexions liées à la prise de conscience montrent que « Ni » est totalement engagé dans un processus de Résilience. Il se

sert de sa propre expérience pour agir de manière différente avec sa fille (actant A9) en utilisant des notions telles que le dialogue : « *je veux justement que dans ma petite famille y'a toujours le dialogue* » (C83). Puis, la valorisation : « *surtout quand elle fait quelque chose de bien surtout lui dire lui dire c'est bien* » (C84). Enfin, le soutien scolaire : « *en tout cas ma fille quand elle va rentrer à l'école je vais pas la lâcher* » (C81) ou encore : « *je ne la lâcherai pas, c'est pour ça qu'un diplôme c'est important, et malgré ce qu'on dit avec des diplômes on a rien, c'est pas vrai, avec un diplôme on peut aller loin, être éducateur par exemple (rires)* » (C91).

Ce travail de prise de conscience intervient au moment de la prise en charge à la PJJ. Ces éléments permettent ainsi de mieux s'en sortir.

Après avoir évoqué le processus de Résilience. Il sera abordé dans la partie suivante, les composantes qui constituent le phénomène de Désistance dans le récit de « Ni ».

8.2. Les étapes de la Désistance

La Désistance se caractérise notamment par la qualité des liens sociaux qui permet à l'individu de reconsidérer son mode de vie. Dans le récit de « Ni » sont identifiés : le facteur lié à la famille, le facteur lié à l'emploi et le facteur lié à lui-même le *Sens of Agency*.

8.2.1. Le désistant face à la conscientisation dans la Désistance primaire

La conscientisation agit sur la reconsidération de sa propre identité qui nécessite une réflexion profonde sur ses interactions et ses expériences (Mohammed, 2012). Le principe de conscientisation se caractérise par la prise de conscience de vouloir passer à autre chose : « *à 18 ans j'ai pris mon appartement* ». Cette première phase lui permet de ralentir ses actes de délinquance : « *quand je me suis mis avec ma femme, j'étais encore mineur* ». Il raconte que la rencontre avec sa compagne a été décisive dans son parcours de Désistance : « *c'est elle qui m'a un peu aidé, sa rencontre a été positive* » (C99). Elle-même est active puisqu'elle exerce l'emploi : « *d'aide à la personne, elle aide les personnes âgées, c'est bien (rires)* ». Elle espère néanmoins évoluer et devenir : « *comme toi, éducatrice (...)* » dit-il.

L'ambition et l'envie d'évoluer sont des notions qui le galvanisent et l'impactent positivement. La petite amie exerce une influence positive. Pour Maruna (2001), le fait de construire une famille apporte un soutien non négligeable. « Ni » se situe dans ce schéma

avec le commentaire suivant : « *oui je construis la mienne (famille), je vais encore avoir des enfants et je vais bien les éduquer* » (C93). Il retrouve en sa compagne et sa famille, une nouvelle famille : « *tous les dimanches on va dans le jardin c'est trop bien, j'aime bien en plus je m'intègre bien. En plus c'est trop familial j'en parlais encore ce matin avec ma femme, je découvre une nouvelle famille* » (C95).

La stabilité que lui apporte sa compagne lui permet de s'inscrire dans cette Désistance primaire. Il trouve un équilibre qui l'engage vers le chemin de la sortie de la délinquance. Il envisage et entrevoit l'avenir autrement qu'au travers de la délinquance. On remarque, dans son discours une harmonie, un bonheur inestimable qu'il exprime en souriant lorsqu'il le raconte. L'avenir n'est plus à craindre, désormais, il se sent en sécurité auprès de son entourage.

Ce qu'il n'a connu dans son propre environnement familial : « *je vis tout ce que je n'avais jamais vécu, c'est trop bien, y a pas d'histoire tout le monde rigole avec tout le monde, on parle de tout de rien, ouais c'est un c'est un truc de fou (...) vraiment c'est marrant toujours une bonne ambiance* » (C97). Il exprime des sentiments de joie, de bien-être et de l'enthousiasme à l'évocation de ce commentaire.

La prise de recul et l'éloignement avec sa propre famille semblent lui avoir permis d'évoluer positivement. Son histoire a été une expérience pour écrire sa propre histoire en évitant les écueils et les obstacles qu'il a lui-même rencontré : « *je me débrouille tout seul, j'ai besoin de personne, ma famille c'est ma fille et ma femme* » (C92).

Nous comprenons dans son récit que la Désistance s'installe à l'aube de la majorité avec la rencontre de sa compagne. Puis avec l'étape de l'indépendance : « *à dix-huit ans, j'ai pris mon appartement* ». Le changement de trajectoire s'opère alors puis continue de se poursuivre.

La seconde étape de la Désistance correspond à la période de mobilisation et à l'étape du désisteur.

8.2.2. Le désisteur face à la mobilisation dans la Désistance secondaire

Laub et Sampson (1992) explique que l'envie et la motivation contribuent à la Désistance. Si elles sont présentes chez l'individu, alors le processus de Désistance sera facilité. Selon Villeneuve et al. (2020), l'intégration dans la vie professionnelle est une variable importante dans le processus de Désistance. « Ni » raconte que : « *depuis que j'ai 18 ans j'ai travaillé* » ; *j'ai eu 18 ans le 11 juillet, j'ai été m'inscrire à la boîte d'intérim le lendemain et j'ai*

travaillé ». Inscrit dans une évolution et dans le changement identitaire, l'intégration par le travail est entreprise par « Ni ».

Il travaille dans les : « *travaux publics* » depuis : « *trois ans* ». Dans son discours, il ne relève pas les notions de plaisir et de satisfaction que l'on retrouve dans la Désistance.

En effet, « Ni » raconte que : « *oh non déjà c'est un métier que je n'aime pas, c'est un métier que je fais par obligation (...). Je l'ai fait en fait parce que dans ma tête...parce que ma femme elle était enceinte (...) on m'a proposé ce travail on m'a dit écoute ta femme elle est enceinte tu vas travailler en intérim tu vas bien gagner (...)* » (C101).

La motivation première n'est donc pas le plaisir mais la nécessité compte tenu de l'arrivée de son enfant. Cette variable que l'on retrouve dans d'autres récits mérite qu'on lui accorde une importance. Elle renvoie à la notion de « besoin ». Cette mobilisation dans l'emploi est en corrélation avec la reconstruction de « soi » et à la vie qu'il envisage loin de la délinquance. Il ne s'agit pas d'une orientation choisie mais d'un choix par nécessité.

Il a des rêves et de l'ambition, c'est un métier qu'il décrit comme laborieux : « *ouais très difficile dans ce métier là je trouve que c'est difficile (...) c'est un travail que je déconseille et il faut aller à l'école, faire un bon métier dans un bureau ou autre* (C103). Il souhaiterait s'orienter et travailler : « *dans un magasin parce que je parle bien (...) être dans un magasin Conforama, Darty, oui je sais que je pourrais vendre.* » (C100).

Il a conscience de ses aptitudes et a (re)trouvé une bonne estime de lui-même et une confiance en lui (Wolin & Wolin, 1993).

Enfin, dans son récit, la Désistance se pérennise au travers d'un véritable « true self ». La Désistance signifie bien « *la cessation définitive de tout comportement criminel* » (Mohammed, 2012, *ibid.*, p.216). Son caractère long ne se limite donc pas à un seul critère et prend en compte l'aspect plurifactoriel (Maruna, 2001). Cette dernière donnée correspond à l'étape du désisté.

8.2.3. Le désisté face à la pérennisation dans la Désistance tertiaire

« *Je travaille, j'ai une petite fille de 2ans bientôt 3 ans, j'ai une vie de famille, j'ai un appartement, j'ai le permis, ma femme a le permis, on travaille tous les deux* ». Ce propos résume la vie actuelle de « Ni ».

Maruna (2001) développe trois caractéristiques visibles dans le récit de « Ni ». La croyance qui marque l'émergence d'un *true self*. Le sentiment de pouvoir agir sur sa vie qualifiée de *Sens of Agency* qui se réfère à la capacité individuelle d'agir et le sentiment d'efficacité personnelle. L'apparition d'un vrai soi « *real me* » (Maruna, 2001, p.85) est observée dans

son récit avec la volonté d'apporter un véritable changement dans son identité. Son récit est empreint de positivité : « *on est bien* » (C104) ; « *ma vie aujourd'hui elle est géniale, je suis la personne la plus heureuse* » (C105), ou encore : « *on a une belle vie maintenant* » (C108). En ce sens, il est une nouvelle personne : « *I have changed my ways* » (Maruna, op.cit). Ce commentaire en témoigne : « *jamais de la vie, jamais de la vie, je préfère gagner mon salaire de 1200 euros, plutôt que de prendre 10 000 euros et aller en prison et pas voir ma famille grandir, pour moi la famille est très importante* » (C106).

La construction de nouveaux liens sociaux à l'âge adulte explique le changement (Maruna, 2001). Ce changement s'explique dans la projection d'une nouvelle identité avec l'espoir, la satisfaction et la motivation : « *ma fille et ma femme c'est la plus grande motivation au monde, voir le sourire de ma fille, aller au magasin avec ma fille et ma femme, si ma fille elle veut un jouet, je peux me permettre, je peux me permettre de l'acheter. Je me dis dans ma tête c'est de l'argent propre, j'ai travaillé pour cet argent* ». Il montre un fort attachement et un lien fort à l'égard de sa compagne et de sa fille (C109).

Les nouvelles fonctions qu'il occupe, celui de père et de conjoint le rendent « heureux ». On observe que son existence est vouée à sa fille et sa femme. Il exerce un métier qu'il : « *n'aime pas trop* » pour : « *gagner sa vie* » dans l'objectif : « *(...) pour acheter ma propre maison* » (C105). Pour le bien-être de sa famille, on entend dans son discours le sacrifice qu'il est prêt à réaliser.

« *Je suis un papa poule, ma fille je lui donne tout (...). Tout ce que je n'ai pas eu en étant petit, je le donne à ma fille, les vacances, partir en famille, les balades dans un parc, tout ça j'ai pas eu donc moi, je le fais avec ma fille pour pas (silence), pour pas qu'elle vit la même chose que moi, et pour pas qu'en grandissant elle dise j'ai pas de souvenirs avec mon père, parce que moi à l'heure d'aujourd'hui, j'ai pas de souvenirs avec mon père et avec ma mère* » (C110).

Le récit de « Ni » montre la détermination qui est la sienne. Il a fait de son histoire une force pour se créer sa propre histoire avec sa femme et ses enfants. Pour qu'il y ait Désistance, il doit y avoir un arrêt total de la délinquance et un changement d'identité. Ici, ce phénomène s'observe au moment de la majorité, elle semble avoir débutée à la fin de la prise en charge au sein de la PJJ.

8.3. Le rôle de l'accompagnement éducatif du point de vue de l'éducatrice

PJJ

« Ni » a évoqué durant son récit l'actant A8 relatif à l'éducatrice de la PJJ qu'il a rencontré dans le cadre de la mise en œuvre des activités liées à l'insertion à l'unité éducative d'activité de jour (UEAJ).

L'éducatrice explique que la relation s'est construite facilement puisqu'il : « *sait pourquoi il est là* ». Selon elle, la relation a été facilitée par le : « *« faire avec », l'éducateur est celui qui dispose du savoir-faire et qui va lui retransmettre, par exemple quand le jeune ne sait pas faire une manœuvre, je monte sur le chariot, lui montre et lui demande de le faire à son tour* ». Dans ce discours, l'éducatrice fait référence à l'atelier cariste auquel « Ni » a participé. De son point de vue, il est important de rester auprès du jeune jusqu'à ce qu'il réussisse. Ensuite, valoriser le moindre progrès est d'après elle, un moyen pour l'adolescent de se sentir soutenu. Puis, elle ajoute : « *quand il s'énerve on tempère, on le reconforte* ».

Le « faire-avec » permet de construire une relation de proximité où le jeune finit par livrer quelques bribes de sa vie : « *au début ce sont des choses très banales, puis au fur et à mesure des échanges, il livre des choses plus personnelles comme la relation avec son père, sa grand-mère, etc....* ». Ce qu'il faut pour entrer en relation : « *c'est l'humilité, il faut paraître accessible. Dans le « faire avec » j'utilise beaucoup l'humour, ce qui me semble très important* ».

Les qualités relevées par la professionnelle ont sécurisé et rassuré « Ni ». Ce qu'il ressort de cet entretien avec l'éducatrice est que la valorisation, puis les notions d'humour et de soutien sont des éléments qui contribuent à favoriser la relation éducative et constituent des repères (estime de soi, confiance en soi et en l'autre) indispensables.

Conclusion

Dans le récit de « Ni », il est observé que la présence de la grand-mère (A.3) et l'intervention de l'éducatrice PJJ (A8) lui ont donné les caractéristiques essentielles pour entrer dans le processus de Résilience telles que la confiance en soi, les encouragements ou encore le soutien. En ce sens, l'accompagnement éducatif est un médiateur important du processus de Résilience. Il permet d'opérer ensuite, un changement et une transformation avec les étapes de la Désistance. Bien que l'on n'identifie pas de figure d'attachement durant sa petite enfance, on peut supposer que le rôle joué par les deux tutrices a permis l'étayage nécessaire à une bonne évolution.

Cette sécurisation a produit un changement dans son identité et dans sa trajectoire. Il n'est plus dans l'insécurité ou dans l'attente d'un changement de la part de ses parents. La distance et la prise de recul qu'il a su mettre en œuvre sont relatives à une véritable transformation : *true self*.

Les facteurs de protection liés à la Résilience puis les étapes de la Désistance lui ont permis de mobiliser et de renforcer ses capacités personnelles.

La Résilience comme l'explique Fergus et Zimmerman (2005), n'est pas un long fleuve tranquille. Elle comporte plusieurs conditions pour affirmer qu'un individu est résilient.

D'abord, on repère dans le récit de « Ni » qu'il a su faire face à l'adversité, puisqu'il a été exposé à un risque significatif dans son développement. Ensuite, il est observé chez lui une faculté à la résistance pour enfin s'adapter, remonter et se transformer positivement.

Son récit de vie est une véritable source de motivation et de détermination. Il est un résilient car il a su rebondir.

« Ni » est parvenu à se reconstruire et se développer normalement (Anaut, 2005). En ce sens, « Ni » est un résilient et un désisté avec un arrêt de la délinquance depuis quatre ans.

Schéma de « Ni » : La détermination

| Parcours d'entrée en délinquance | Processus de Résilience | | |
|---|---|---|---|
| | Facteurs de risque | Processus psychologique de transformation | |
| <p><i>Eléments biographiques :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - « NI » est issu d'une fratrie de 7 enfants. - Deux demi-frères et une demi-sœur | <p>Désamour. Maltraitance. Insécurité. Exclusion. Délinquance des parents. Décès de l'oncle maternel = Evénements traumatiques.</p> | | |
| <p>0-13 ans : Environnement familial insécurisant et défaillant</p> | | | |
| <p>13 ans :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fuite du domicile, il dort dans une voiture pendant 1 mois. - Il est accueilli de temps en temps chez un ami pour se nourrir et prendre des douches. - Vols pour « acheter un kebab ». | <p>Délinquance de survie.</p> | <p>La grand-mère : tutrice de Résilience. Soutien du mari de la grand-mère.</p> | |
| <p>L'attitude de l'institution scolaire au collège</p> <ul style="list-style-type: none"> - Étiquetage par rapport à son frère, au début la scolarité se passe bien pendant plusieurs mois. - Violence sur la CPE. - Changement d'écoles. - Arrêt de la scolarité en classe de prépa-professionnelle : 3ème. | <p>Le frère Anis. La bande des pairs. Aucun soutien parental.</p> | | |
| <p>15 ans-16 ans : délinquance plus importante</p> <ul style="list-style-type: none"> - La délinquance s'intensifie et se transforme pour l'argent et l'adrénaline. - Rencontre avec la PJJ. | | <p>L'éducatrice PJJ : tutrice de Résilience. « C'est un mal pour un bien ».</p> | |
| Parcours de Désistance | | | <p>Les ressources psychologiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pespicacité relative à la capacité d'analyse - Indépendance : rompre avec les fréquentations d'origine. <p>Transformation de soi.</p> |
| <p>18 ans : il prend un appartement, il a une copine et un enfant.</p> | <p>Conscientisation Le désistant</p> | <p>Stabilité et projection dans l'avenir. Le rôle médiateur de la famille.</p> | |
| <p>Il travaille à l'usine depuis 3 ans. Il n'aime pas vraiment. Il veut gagner de l'argent pour subvenir aux besoins de sa famille.</p> | <p>Mobilisation Le Désisteur</p> | <p>Le rôle médiateur du travail. Changement de valeurs. La délinquance ne l'intéresse plus.</p> | |
| <p>Sentiment d'efficacité personnelle : il travaille, il a une petite fille, un appartement et le permis.</p> | <p>Pérennisation Le Désisté</p> | <p>Le <i>Sens of Agency</i> (sentiment positif). Arrêt de la délinquance depuis 4 ans.</p> | |

Chapitre 9. Le récit de « Y » : La souffrance pour s'en sortir

L'exercice narratif a été structuré en deux fois. « Y » est âgé de 20 ans lors de nos rencontres. La durée totale du récit est de 114 minutes d'entretien soit 1 heure et 54 minutes. Lors des entretiens, « Y » a partagé son histoire assez facilement. Il s'est montré très loquace. Je n'ai posé que très peu de questions souvent concernées par des relances.

Pour rappel, La trajectoire délinquante de « Y » est marquée par des violences intrafamiliales. L'accompagnement éducatif a duré deux ans. Il a été accompagné par la PJJ uniquement dans le cadre de mesures éducatives (liberté surveillée préjudicielle et mise sous protection judiciaire). « Y » a été placé en famille d'accueil de l'Aide Sociale à l'Enfance, puis en structure de semi-autonomie de la Protection Judiciaire de la Jeunesse.

Dans un premier temps, les facteurs de risque liés à la Résilience sont analysés. Le contexte de violence intrafamiliale organise cette partie. Les informations relevées à ce sujet permettent d'aborder l'expérience de la délinquance de « Y ». Les facteurs de protection sont ensuite développés. Les tuteurs de Résilience relatifs à l'environnement familial (la grand-mère maternelle), l'environnement extrafamilial avec l'accompagnement éducatif de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, puis les ressources psychologiques montrent le cheminement réflexif de « Y ».

La seconde partie de l'analyse est structurée par les trois étapes liées à la Désistance qui se succèdent. La conscientisation est marquée par la Désistance assistée. La mobilisation est marquée par l'accès à l'emploi. La pérennisation est marquée par le *Sens of Agency* et l'accès à l'autonomie. Ces étapes montrent l'évolution de « Y » et les actions concrètes qu'il a mises en œuvre pour sortir de la délinquance.

La troisième partie est consacrée au discours du professionnel de la PJJ quant à l'accompagnement proposé et ses effets. Une conclusion clôture l'analyse de la trajectoire de « Y ».

Les faits sont répertoriés de F1 à F47, et les commentaires de C1 à C98.

Les actants et les sous-actants suivants son repérés :

| Codage | A1 | A2 (famille) A2.1 | A2.2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 | A9 |
|---------|--------------|-------------------------|---------------|------|----------------------------------|---------------------|--------------------------|-----------|--------|------------|
| Actants | Lui- même | mère | Beau- père | père | L'Aide Sociale à l'Enfance | Tante maternelle | Grand-mère maternelle | Les pairs | La PJJ | Le travail |

9.1. Le processus de Résilience

La maltraitance et la violence psychologique sont repérées dans les facteurs de risque. Ensuite, le harcèlement scolaire qu'il a subi à l'école est également identifié comme un événement traumatique dans son parcours de vie. Ces éléments vont permettre d'aborder en deuxième partie, la délinquance de « Y » comme réponse aux violences subies durant son enfance. La troisième partie est structurée par les facteurs de protection. Le facteur familial avec la grand-mère qui a joué le rôle de tutrice de Résilience, ainsi que le facteur extra-familial avec l'accompagnement éducatif qui a participé à la transformation de « Y » sont identifiés. Enfin, le facteur individuel avec les ressources psychologiques qui lui sont propres sera développé. Ces événements qui structurent son récit sont indispensables à l'identification du processus de Résilience.

9.1.1. Les facteurs de risque liés à la Résilience

9.1.1.1 Le facteur familial : la maltraitance comme événement traumatique

La petite enfance et l'enfance de « Y » se déclinent en deux moments distincts.

La première commence de la naissance jusqu'à cinq ans. Cette période correspond à la séparation de ses parents. Durant ce temps, il ne voit quasiment pas son père : « *jusqu'à deux-trois ans (...) quelques fois* ». Il explique l'absence de son père qualifié d'actant A3, par le fait que : « *(...) il s'est passé tel truc avec quand j'étais gosse (...)* » (C2). En poursuivant avec un autre commentaire : « *ma mère (actant A2.1) dit qu'elle m'a protégé parce que y'a des choses qu'on fait pas à un enfant* » (C3).

A ce stade du récit, « Y » n'évoque pas encore à quoi ces éléments correspondent. Il s'exprimera sur ces faits lors de notre seconde rencontre, sûrement parce que la relation de confiance entre nous commençait à s'installer. Lors de la seconde rencontre, j'apprends qu'il s'agissait d'attouchements sexuels de la part de l'actant A3 (père). Ces événements sont : « *trop vieux pour que je puisse m'en souvenir* » (C5). Le récit induit une reconsidération de son histoire (Bertaux, 2016). Raconter son histoire et la partager demande une certaine concentration pour faire appel à des souvenirs lointains. Est-ce une partie qu'il veut taire ?

Les attouchements sexuels dont il a été victime lui ont été contés par sa mère et sa : « *grand-mère* ». Puis, plus tard à la majorité par son père lui-même qui lui a confirmé cet événement.

Alors qu'il n'est qu'un jeune enfant, il subit des attouchements de la part de son père. On peut donc parler ici de traumatisme puisque le second facteur de risque répertorié par Cyrulnik

(2001, 2008) dans le processus de Résilience est lié à l'environnement familial. Cet événement est rattaché à une forme de violence. La Résilience est liée à la notion de risque, elle implique la probabilité de subir un dommage, d'être exposé à un danger ce qui est le cas dans le récit de « Y ».

Cyrułnik (2000) dit que le traumatisme est avant tout psychique et qu'il est inclut dans la personnalité de l'individu.

Ensuite, une seconde période est identifiée et correspond à un changement dans la vie de « Y » : *« j'avais 5 ans, ma mère a rencontré quelqu'un donc un beau-père, qui lui par contre avait déjà des enfants, on peut dire que, du côté de mon beau-père, j'ai une demi-sœur et après deux grands frères, et après mon beau-père et ma mère ont eu, euh., deux enfants, donc j'ai deux petits frères »*.

Cette étape est importante dans la trajectoire de « Y », elle marque un certain bouleversement. D'abord, parce qu'il n'est plus seul avec sa mère. Un autre personnage intervient dans sa trajectoire. Cette personne qualifiée d'actant A2.2 devient déterminante dans la suite de son parcours : *« en fait c'est-à-dire c'est plus ou moins bien en fait, euh, jusqu'à mes 5 ans en fait, c'est après que ça a changé donc au niveau de mon beau-père et tout, fin, changement familial forcément ça à beaucoup joué »* (C6).

Il poursuit ce commentaire en apportant quelques précisions à ce changement : *« on va dire que ça a vraiment changé quand elle a connu mon beau-père (...) c'est ce qui a vraiment commencé à dégénérer avec mon beau-père »* (C7).

Lorsque, ensemble nous approfondissons ces éléments, il raconte la violence qu'il a subie de la part de son beau-père : *« il n'avait pas la même méthode éducative (...) »* (C7).

Une transition s'opère donc à partir de : *« cinq ans »*, alors qu'il est en pleine période de l'enfance : *« à partir de là ça commence à changer après je sais que vers mes cinq ans, j'ai commencé à pas être totalement normal on va dire (rires) »* (C8).

Il identifie facilement le début des : *« soucis »* (C8) auxquels il va être confronté jusqu'à l'adolescence.

Nous revenons sur la violence puisque celle-ci se situe à différents niveaux : *« c'était souvent du coup, violences physiques et violences verbales fin, psychologique »* (C10). Ces violences exercées à son encontre de la part des actants A2.1 (mère) et A2.2 (beau-père) sont régulières : *« oui souvent (...) j'en ai eu marre »* (C11).

Les deux actants ont joué un rôle dans ces violences. Pour l'actant A2.1, il s'agissait de violences psychologiques, quant à l'actant A2.2, les violences étaient physiques (C12).

Le lien d'attachement ne peut se construire avec ces actants. « Y » évolue dans un climat de violences quotidiennes où il ne peut s'échapper. L'environnement familial ne lui accorde pas la sécurité affective et émotionnelle reconnue dans la théorie de l'attachement (Bowlby, 2021). La création de lien sécure ne peut s'effectuer avec ces adultes qui l'entourent. Ce lien qui n'est pas suffisamment construit et solide provoque de nombreux troubles émotionnels notamment la colère qui est une émotion repérée dans le récit de « Y ». L'enfant a besoin de se rattacher à une figure d'attachement, celle-ci étant incarnée par les parents. L'enfant doit recevoir une attention constante de la part de la figure d'attachement durant les premières années de sa vie. « Y » évolue dans un contexte familial vulnérable.

Il n'exprime pas de souvenir en lien avec des moments heureux : « *alors (rires), faut que je réfléchisse parce que je me rappelle très bien y'avait une assistante sociale qui m'avait dit est-ce que tu te sens heureux, j'avais dit oui sans être convaincu parce qu'y avait la peur de ma mère, justement, qui, quand je disais ce qui se passait à la maison ce qui montre aussi qu'elle réagissait pas bien, enfin bref, et euh, après un souvenir heureux, je pense qu'il doit y en avoir quelques-uns, mais certainement avant mes 5 ans* » (C30). Ces épisodes de violences sont occultés par « Y » au moment où il les vit. En effet, il raconte : « *pendant la dispute en fait j'oubliais comment ça avait commencé, je savais qu'y avait des disputes, mais dès qu'on me demandait des détails c'était vraiment l'amnésie quoi, impossible de... de dire quoi que ce soit* » (C9).

Suite à ces violences, les services sociaux et judiciaires interviennent dans la situation de « Y ». Il parvient difficilement à situer les événements, mais il pense qu'il avait « *dix-onze ans* ». Il est alors pris en charge au sein d'une famille d'accueil durant un an. Ensuite, il réintègre le domicile familial. L'intervention des éducateurs « *en 2014* » n'a pas été efficace d'après lui : « *ça n'a absolument rien changé, le problème c'est que c'est toujours la même chose, les parents ont raison et c'est le gosse qui a tort* » (C15).

Les violences continuent de se poursuivre et s'intensifient : « *les disputes ont recommencé (...) ça a toujours été, surtout des disputes, des disputes* ». En ce qui concerne l'actant A2.2 (beau-père) « Y » partage ses sentiments à son égard : « *je n'ai pas beaucoup d'avis positif sur lui hein, euh (...), qu'est-ce que tu veux dire de correct* » (C19). Il commente avec un regard critique le modèle éducationnel de cet actant en indiquant les violences qu'il exerce : « *il met des fessées (...)* ». Puis : « *c'est difficile d'avoir un avis neutre, j'peux qu'avoir un avis négatif* » (C20). L'entente entre les deux est impossible eu égard de la maltraitance exercée à son égard.

L'actant A2.1 (mère) apparaît soutenir l'actant A2.2 (beau-père) dans l'éducation apportée. D'ailleurs, à travers le commentaire suivant, une certaine rancœur est perceptible. Il semble en vouloir à sa mère : « *elle refuse de se remettre en question, déjà si elle faisait ça, elle irait voir un psy, parce qu'elle a besoin d'en voir un bah déjà y'aurait énormément de choses qui changeraient à la maison en fait, vraiment y'aurait beaucoup de changement (...) il faut qu'elle voit un psy pour qu'elle puisse changer* » (C17).

Il qualifie leur relation de : « *compliqué* » (C31) et conflictuelle. Cette difficulté est apparue avec l'arrivée de l'actant A2.2 (beau-père).

L'influence de l'actant A2.2 sur l'actant A2.1 l'éloigne de sa mère. Il décrit celle-ci avec un certain recul et une certaine distance. Elle ne trouve dans son récit aucune mansuétude ou indulgence. Elle est une : « *manipulatrice* » (C32).

Les différents agissements, la personnalité, le manque d'affection et de protection de l'actant A2.1 à son égard ont été des éléments contribuant à la vulnérabilité et au traumatisme de « Y ». En effet, l'instabilité et l'insécurité affective connues par « Y » l'amène à : « *passer à l'acte* » (C33) contre lui-même d'abord : « *j'avais déjà préparé un mélange de médicaments* » dit-il. L'environnement pathogène et défaillant auquel il est confronté durant la petite enfance et l'enfance joue une action destructrice dans le développement psychologique de « Y ».

A ce moment de vie, il ne peut se fier aux adultes censés lui assurer une bulle protectrice. Ces événements traumatiques le conduisent à envisager le suicide. Pourtant, dans la partie réservée aux facteurs de protection on observe qu'il est parvenu à dépasser ces situations délétères. Malgré l'intervention des éducateurs, de « *l'AEMO*⁶³ », de l'Aide Sociale à l'Enfance qualifié d'actant A4, la situation personnelle et familiale de « Y » demeure inchangée. Il apporte un commentaire réservé aux professionnels : « *j'ai un avis très négatif envers l'Aide Sociale à l'Enfance maintenant, voilà, quand je vois à quel point ils ont fait de la merde dans leur travail pendant toutes ces années, ça me renvoie juste l'image, fin, je n'ai pas envie d'être insultant envers tous, mais clairement ça renvoyait juste une image d'une bande d'incompétents quoi genre ils faisaient pas leur travail* » (C34).

Il dénonce leur manque d'investigation et de soutien : « *ça se voit qui avait un problème en fait, même si ma mère me manipulait, à partir du moment où un gamin, fin, n'arrive pas à donner de détails faut que tu cherches* » (C35).

Ensuite, on voit apparaître d'autres événements liés aux facteurs de risque. En plus de son environnement instable « Y » est confronté au harcèlement scolaire.

⁶³ Action éducative en Milieu Ouvert

9.1.1.2. Le facteur extra-familial

- *L'école et le harcèlement scolaire*

Le parcours scolaire de « Y » est marqué par le placement en famille d'accueil. Puis, par le harcèlement qu'il a subi ayant pour conséquences des changements d'établissements. Il ne s'attarde pas sur cet événement évoquant un manque de souvenirs. Il se décrit comme un élève solitaire avec très peu voire pas d'amis (C70 ; C71) mais comme un élève qui aurait : « *pu être bon* » s'il n'avait pas été dans un environnement déstabilisant.

« Y » n'aimait pas l'école, il met en lien cela avec le fait qu'au domicile : « *il y avait trop de disputes (...) j'en avais marre* ». Même si l'école n'est pas appréciée de « Y », il raconte que celle-ci est une échappatoire pour fuir et échapper au domicile (C66). Il arrête son cursus en première au lycée : « *j'ai fait maintenance équipement industriel et après ça été euh, gestion administration* ». Il explique que ces filières ont été choisies par : « *défaut* » (C59). Malgré sa situation personnelle et familiale, « Y » tente de maintenir sa scolarité et partage son sentiment : « *l'école, c'est t'as des bonnes notes tu réussis, t'as de mauvaises notes tu te foires, aucune vraiment, science de l'éducation véritable quoi* » (C62).

Pour éviter le décrochage scolaire, il pense que le système scolaire devrait être modifié : « *un système plus ludique et en plus les profs ne sont pas toujours pédagogues* » (C63). Rejoignant ainsi, les théories de Felouzis (2014) ou de Rayou & al., (2009) sur les inégalités que peut provoquer l'école.

Il existe des : « *solutions alternatives* ». (C65) dont il a bénéficié lui-même : « *j'ai été dans un centre de jour, et après ça, j'ai arrêté pour entrer en formation* » (C69).

Son histoire familiale et le harcèlement scolaire qu'il a connu dans son parcours l'ont plongé dans une addiction à internet.

- *L'addiction à internet révélatrice d'un contexte traumatogène*

« (...) *Ils ont essayé de m'envoyer dans une clinique pour essayer que j'aille mieux (...), j'avais 16-17 ans* ».

« Y » trouve un sens à sa vie au travers des réseaux sociaux. Sans soutien familial et sans amis, son seul allié est désormais : « *internet* ».

Il raconte comment cette appétence s'est traduite en addiction : « *j'avais tellement mal vécu, mais en fait, je m'en suis sorti tout seul (...)* » (C24). On comprend qu'il se tourne vers les réseaux sociaux parce qu'il n'est pas bien : « *mentalement* » (C23). Cette bulle virtuelle lui donne la possibilité d'envisager un monde meilleur (C27). La dépendance provoque un

isolement et un repli sur soi. Il se crée un monde avec des amis qu'il ne rencontre jamais mais pour qui, il éprouve un sentiment d'amitié fort. Cet usage entraîne une modification dans son comportement.

La liberté et le manque de limites qu'il trouve au sein des jeux provoquent une certaine violence qu'il ne parviendra pas à contrôler. En pleine période d'adolescence : « *16-17 ans* », il n'a plus peur d'affronter sa mère et son beau-père. Désormais, il rend les coups qu'on lui porte.

L'entrée dans le système judiciaire et institutionnel (PJJ) est liée aux : « *violences intrafamiliales* ».

9.1.2. Les violences provoquées par le climat familial

« (...) *La situation se dégrade et je sens qu'à un moment-donné ça va être une dispute pire que les autres (...) bref, ce n'était pas des menaces parce que ça a fini par arriver, une dispute assez violente autant physiquement que verbalement (...); j'étais obligé là d'accepter la réalité qui venait de s'afficher devant moi, et en fait, c'est à partir de là que ça a totalement changer à partir de là que c'est parti en sucette d'ailleurs (rires)* » (C38 ; C39).

Ce commentaire permet d'introduire ce paragraphe consacré aux violences dont est l'auteur « Y » à l'endroit des actants A2.1 (mère) et A2.2 (beau-père).

Au sens de la loi, elles sont considérées comme un délit. Pour « Y », c'est un moyen de défense. Ne supportant plus cette maltraitance et pour ne plus être une victime, il répond à la violence par la violence tel un modèle transmis. Il reproduit ce qu'il a appris, Bourdieu dit de la reproduction qu'elle est l'héritage d'un capital culturel (Bourdieu, 1970). On comprend que son vécu a une incidence sur ses propres agissements et que la seule réponse qui s'offre à lui est la violence en retour : « *ça été très violent, vraiment à tel point que ma mère a appelé les urgences psychiatriques voilà à quel point ça été (...)*. L'agressivité et l'usage de la force sont les seuls outils à sa disposition pour mettre un terme à ce qu'il a vécu. Cette violence s'est avérée destructrice pour « Y ». Désormais, adolescent, les disputes déclenchent chez « Y » des passages à l'acte violents envers ses proches qui ont été les persécuteurs de sa petite enfance et son enfance. « Y » parvient difficilement à situer les dates de façon chronologiques. Les commentaires suivants datent de la fin de l'année 2017 selon lui.

J'en suis arrivé à un point où j'ai failli tuer ma famille, là vraiment c'était de vraies envies de meurtre (...); tout objet qui est dans une pièce est une arme, comme je n'ai pas de force pour me défendre, je jetais ce que je trouvais » (C40 ; C41 ; C42 ; C43).

Ces passages à l'acte sont à l'origine de la rencontre avec la Protection Judiciaire de la Jeunesse. Suite à ces faits : « *j'ai fait une garde à vue* ». Il sera alors placé à la PJJ dans une structure de semi-autonomie.

La déviance dans laquelle il est inscrit est à mettre en lien avec sa propre histoire et le dysfonctionnement familial.

A présent, seront évoqués les facteurs de protection liés à la Résilience.

9.1.3. Les facteurs de protection liés à la Résilience

9.1.3.1. Le facteur familial : la grand-mère comme tutrice de Résilience

A l'aube de l'adolescence et pour échapper aux violences et aux conflits familiaux, « Y » se réfugie chez sa tante, qualifiée d'actant A5 en 2017. C'est à partir de cette période qu'il a commencé à s'en sortir (C44). Dans son parcours semé d'embûches, l'actant A5 est intervenu ponctuellement dans la vie de « Y ». Cette période chez la tante apparaît transitionnelle, elle intervient au moment où « Y » doit se rendre en famille d'accueil PJJ (C46).

Un second actant est visible dans son discours. Il s'agit de sa grand-mère qualifié d'actant A6 : « *j'y ai passé deux ans* » avant de vivre quelques temps chez la tante. Nous n'avons pas d'informations quant à la durée. Il a été difficile pour « Y » de se remémorer et se souvenir du temps passé chez l'actant A5 et chez l'actant A6 : « *(...) je vivais chez ma grand-mère la semaine et le week-end je rentrais chez ma mère en fait* ». Il identifie l'actant A6 comme : « *ma propre mère* » (C48), puisqu'elle a été un soutien pour lui et a essayé de : « *l'aider* » (C49).

On observe des personnes ressources ayant joué un rôle de protection. La grand-mère est un actant présent encore dans la vie de « Y », puisque : « *quand je ne vais pas bien je vais chez elle* » (C51). Elle semble lui apporter une assistance ponctuelle et de l'apaisement notamment lorsqu'il se sent dépassé par certaines situations : « *(...) disons que quand je vais chez elle ça m'aide à me calmer et à penser à autre chose, parce qu'elle se débrouille bien pour m'aider* » (C51).

Il qualifie sa grand-mère d'aidante (C52) et disponible (C53). En ce sens, elle peut être identifiée comme la tutrice de Résilience. Elle constitue le seul lien stable dans son environnement familial (Cyrulnik, 2001).

Il a réussi à accepter son histoire pour mieux s'en sortir. La Résilience est la capacité pour tout individu à réussir à dépasser un état ou une épreuve qui aurait pu être traumatique (Manciaux et Al, 2001).

La Résilience n'est donc pas un récit de réussite. C'est l'histoire d'un combat d'un enfant poussé vers la mort qui invente une stratégie de retour à la vie. C'est plus proche du « *western que de success story* » (Cyrulnik, 2008, p.133).

Il raconte ensuite les retrouvailles avec son père : « (...) *quand on s'est rencontrés ça été très spécial, tous les points communs alors qu'on ne se connaissait pas, je me suis rendu compte en fait, on se serait connu pendant toutes ces années, j'aurais bien mieux vécu parce que j'aurais eu quelqu'un avec qui j'aurais bah partagé et surtout que j'aurais été beaucoup moins isolé* » (C55).

Ensuite, le second facteur de Résilience repéré dans le parcours de « Y » est lié à l'environnement extra-familial et notamment dans la rencontre avec le système judiciaire et éducatif.

9.1.3.2. Le facteur extra-familial : l'accompagnement éducatif PJJ

Les faits de violences sont devenus une opportunité pour « Y ». Il raconte son passage devant le juge : « (...) *elle m'a mis plus des mesures pour me protéger comme la mesure d'éducateur et heureusement* » (C72).

La mesure de protection à laquelle il se réfère est l'orientation en famille d'accueil de la PJJ identifiée par l'actant A7. Durant presque un an : « *j'ai eu de la chance (...), c'était en 2018, peut-être 2019* », dit-il (C73). Une troisième rencontre était envisagée pour approfondir ce point, mais « Y » n'a plus répondu aux sollicitations. Toutefois, ce qu'il ressort est que ce placement marque une distance avec son environnement familial et lui permet de prendre le recul nécessaire pour se reconstruire : « *j'ai coupé les ponts euh, bon pas totalement bien sûr, pendant plus d'un an j'ai quasiment jamais eu de contact en fait (...)* ». Il est toujours dans l'attente d'un réel changement à l'égard de sa mère et semble nourrir des espoirs qu'il sait vains : « *ma mère n'a pas changé, y'a que moi qui a vraiment changé (...)* » (C74).

Ce fragment permet d'introduire le dernier facteur identifié, celui du facteur individuel. En effet, les deux facteurs précédents ont permis à « Y » de s'engager sur le chemin de la réflexivité.

« Y » dispose d'une très bonne capacité d'élaboration (Wolin & Wolin, 1993).

9.1.3.3. Le facteur individuel : les ressources psychologiques : capacité d'analyse et autonomisation

Les commentaires de C75 à C94 montrent l'engagement dans une prise de conscience profonde. Il parvient à se saisir de l'outil du récit de vie pour réaliser le chemin parcouru et le schéma familial dans lequel il a grandi.

Il raconte : « *il ne fallait pas que je retourne chez ma mère* » (C79). Cette prise de conscience est facilitée et mise en œuvre grâce aux qualités qui sont les siennes. Un individu ayant des compétences psychologiques parvient mieux à s'en sortir : « *il y avait beaucoup de problèmes malheureusement, après j'ai eu le temps de prendre du recul* » (C82).

Ce qui semble avoir induit cette évolution et ce changement est le passage au sein de la PJJ : « *plus j'arrive à me rappeler plus j'arrive à me rendre compte depuis quand ça dure en fait, c'est... c'est là que je me dis que ça fait longtemps que ce n'est pas normal* » (C77).

Wolin & Wolin (1993) retiennent plusieurs caractéristiques de personnalité pouvant permettre d'avoir un rôle protecteur face aux événements difficiles. Ils retiennent sept caractéristiques qui permettent d'avoir un rôle protecteur face aux événements difficiles. Ces traits sont repérés chez « Y ». *La capacité d'analyse* : « *j'ai vraiment un fonctionnement différent d'eux, j'ai vraiment fait beaucoup par moi-même et aussi par rapport à ma grand-mère etc., euh (...) j'en suis conscient et je sais qu'y a des choses que je ne ferais pas pour l'instant, par exemple, je ne vais pas particulièrement avoir de relation ou autre (...) du coup ça me suffit à me mettre de grosses barrières pour pas faire les mêmes erreurs que ma mère donc voilà, moi je sais m'auto-analyser* » (C83).

Puis *d'autonomisation* qui permet de mettre des limites entre soi et les autres. Il a dû mettre en œuvre un travail autour de ses émotions pour avancer : « (...) *en fait, les émotions je les ressens très peu, les seules émotions que je ressens vraiment c'est la colère* » pour ainsi s'en sortir psychologiquement (C86).

Enfin, *la capacité d'élaboration* est observée : « *mon cerveau lui, dit non tu ne mémorises pas pour me protéger* » (C89). Il bénéficie donc des caractéristiques nécessaires au processus de Résilience.

Les facteurs relevés dans son récit amènent à discuter des étapes de la Désistance dans sa trajectoire.

9.2. Les étapes de la Désistance

Les principaux facteurs de la Désistance qui sont identifiés (Villeneuve, F.-Dufour et Farrall 2020) sont : l'âge, au sens de maturité,^[SEP] les événements positifs de la vie (ex. : rencontre amoureuse, naissance d'un enfant ou obtention d'un emploi stable). On retrouve les trois composantes suivantes dans le récit de « Y » : la Désistance assistée, le travail, le *Sens of Agency* et l'accès à l'autonomie.

9.2.1. Le désistant face à la conscientisation dans la Désistance primaire

L'accompagnement éducatif et l'intégration en famille d'accueil sont des éléments déclencheurs dans la Désistance de « Y ». Le soutien des professionnels est important dans le rôle de la Désistance assistée (Villeunve, Dufour & Turcotte 2020). En ce sens, le désistement assisté est efficace. Le cadre institutionnel dans lequel « Y » a été inscrit (PJJ) a favorisé cela. Dans le fragment suivant, il raconte qu'il ne souhaite : « *pas faire comme ma mère* » (C92).

La question de la temporalité demeure sans réponse dans la littérature scientifique mais on peut ici s'interroger sur la délinquance de « Y », puisque celle-ci est en lien avec le contexte familial violent. Cette transgression se situe dans la courbe de l'adolescence « *16/17 ans* » (Mohammed, 2012). La prise en charge à la PJJ intervient à ce moment de vie.

Dans la Désistance, l'individu influe sur son parcours de vie (Maruna, 2001). « Y » est un désistant, car il reprend le contrôle sur sa vie en se reconstruisant un nouveau soi et en répondant différemment aux événements vécus.

9.2.2. Le désisteur face à la mobilisation dans la Désistance secondaire

Le travail est une cause de réussite dans le processus de Désistance (Laub et Sampson, 1992). La stabilité, l'engagement et la qualité dans une insertion professionnelle sont propices. « Y » effectue : « *une formation (...) technicien, dépannage* ». Le plaisir et la satisfaction sont des dominantes de la Désistance. Il semble apprécier cette orientation : « *ça m'a plu* » (C96 ; C97). Il indique qu'il cherchera ensuite : « *du travail* » (C97). Il entrevoit aujourd'hui l'avenir sous un angle meilleur avec une image de lui valorisante et positive en faisant de son passé douloureux qui constitue son histoire de vie une véritable force créatrice pour continuer d'avancer. Si les comportements antisociaux dans l'enfance influencent la délinquance à l'adolescence, la construction de nouveaux liens sociaux à l'âge adulte (emploi) explique le changement (Laub et Sampson, 1990).

Enfin, dans le récit de vie de « Y », le troisième facteur identifié est lié à la pérennisation dans son parcours de vie avec le *Sens of Agency* et l'intégration dans un logement autonome éloigné de son environnement familial. Cette troisième étape est associée au statut du désisté.

9.2.3. Le désisté face à la pérennisation dans la Désistance tertiaire

Le Sens of Agency détient ainsi un rôle fondamental dans la projection d'une nouvelle identité et d'une reconstruction de soi. Cette qualité d'acteur ne trouve de sens seulement si la personne parvient à cultiver l'espoir d'un avenir meilleur. Une prise de conscience permet une transformation de soi et donc de la trajectoire de vie. Le *Sens of Agency* est associé au sentiment d'efficacité personnelle ce qui est le cas de « Y ».

Dans sa trajectoire, on situe le changement à partir du moment où il rencontre le système judiciaire et la PJJ. En effet, l'aide apportée lui a permis de prendre conscience d'un *true self*. Les efforts fournis ont permis à « Y » une véritable projection pour envisager l'avenir de façon plus positive. L'accompagnement dans le cadre de la PJJ lui a donné l'accès à l'emploi comme il est indiqué dans le second facteur puis à l'autonomie par le biais d'un logement en studio. Le phénomène de Désistance renvoie à un changement identitaire profond et pérenne.

9.3. Le rôle de l'accompagnement éducatif du point de vue de l'éducateur

PJJ

N'ayant obtenu que très peu d'informations de la part de « Y » quant au travail éducatif et les effets produits dans sa propre trajectoire, la rencontre avec l'éducateur PJJ qui l'a accompagné est d'autant plus pertinente. « Y » est d'abord suivi dans le cadre d'une mesure de Liberté Surveillée Préjudicielle (LSP) puis d'une Mise sous protection judiciaire (MSPJ) pour les faits de violences envers sa mère après qu'il ait été jugé pour ces faits. Le travail de l'éducateur dans le cadre de son suivi a consisté en des rencontres régulières afin d'évaluer les besoins et les réponses à apporter. La mise en place d'un placement compte tenu de la conjoncture familiale s'imposait inévitablement, selon l'éducateur.

Ensuite : « *des solutions d'insertion* » lui ont été proposées, ce qui corrobore les propos de « Y ». L'éducateur raconte que : « *dans le cas de « Y », il fallait qu'il puisse être jugé avant sa majorité afin que puisse se poursuivre le suivi. Il fallait que le mineur bénéficie d'une MSPJ avant ses 18 ans afin qu'il puisse toujours être accueilli* ». Ce fragment montre l'intérêt et l'importance de l'investissement et l'implication du professionnel afin de faire émerger chez le jeune l'envie de progresser en se sentant soutenu et accompagné.

Ensuite, selon lui, il faut tenter de créer une relation de confiance pour que le jeune ait le sentiment que : « *nous pouvons lui apporter quelque chose dans son parcours* ».

L'importance est d'être crédible, présent et : « *ne pas mentir* ». Ces compétences et qualités apparaissent primordiales dans la création d'une relation de confiance et pour permettre aux jeunes pris en charge de se sentir valorisés : « *lui dire quand il fait des choses positives* ».

Ces facteurs permettent aux jeunes d'intégrer le processus de Résilience, puis d'apporter un changement et une reconstruction de soi nécessaires à la Désistance observés chez « Y ».

Conclusion

« Y » a été partie prenante durant les deux rencontres réalisées dans le cadre du récit de vie. Une troisième rencontre aurait été nécessaire pour approfondir certains éléments qui ne semblaient pas suffisamment exploités, notamment en ce qui concerne les apports de l'accompagnement éducatif dans son parcours de vie. Néanmoins, il s'est saisi de cet outil en faisant preuve d'une grande lucidité face à son histoire racontée avec authenticité. L'histoire de « Y » est empreinte de violences et de traumatismes qu'il a su dépasser grâce aux facteurs de protection.

D'abord, sa grand-mère qui, en étant sa tutrice de Résilience a contribué à la Résilience de « Y ». La figure d'attachement durant sa petite enfance n'a pas été identifiée dans son récit.

Ensuite, ses capacités individuelles et enfin l'accompagnement éducatif ont été des facteurs repérés de la Résilience de « Y ». Il a raconté le changement qu'il a opéré pour aboutir à une transformation et une reconstruction de soi.

Le travail éducatif proposé a été un élément dans le processus de Résilience et dans la Désistance de « Y ». On peut s'interroger sur la délinquance de « Y » puisqu'elle est une réponse à la maltraitance.

En effet, dans son histoire les événements traumatisants liés à la maltraitance l'ont amené à reproduire cette violence pour se défendre et se protéger de ces agressions.

Depuis qu'il s'est éloigné du domicile familial, c'est-à-dire depuis un an et demi « Y » n'a plus commis de violences.

Schéma de « Y » : La souffrance pour s'en sortir

| Parcours d'entrée en délinquance | Processus de Résilience | |
|---|---|---|
| | Facteurs de risque | Processus psychologique de transformation |
| <p>Eléments biographiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Y » est l'enfant unique de ses deux parents. - Deux demi- sœur et trois demi-frères. | | |
| <p>0-5 ans :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Séparation des parents. - Seul avec sa mère. - Voit son père quelques fois jusqu'à 2-3 ans. | | |
| <p>5-10-11 ans :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nouveau compagnon de sa mère (beau-père). | | |
| <p>10-11 ans :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Placement en famille d'accueil pendant un an suite aux violences. | <p>Evénement traumatique : Atteinte sexuelle de la part de son père.</p> | |
| <p>12-13 ans jusqu'à 15/16 ans :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Retour au domicile. - Mise en place d'une AEMO. | <p>Maltraitance physique du beau-père. Influence du beau-père sur la mère : maltraitance psychologique sur « Y ».</p> <p>Evénements traumatiques.</p> | |
| <p>15-16 ans- 18/19 ans :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Séjour en hôpital psychiatrique quelques jours. - Départ chez la tante, puis chez la grand-mère durant deux ans. - Placement en studio autonome PJJ un an. | <p>Retour des violences de la part des parents. Harcèlement scolaire. Addiction à internet.</p> | <p>Il répond à la violence par la violence : besoin de défense.</p> <p>La grand-mère maternelle : tutrice de Résilience. L'éducateur PJJ.</p> |
| Parcours de Désistance | | |
| <p>18 ans : accompagnement par la PJJ sur le projet d'autonomie en studio PJJ.</p> | <p>Conscientisation Le désistant</p> | <p>La Désistance assistée : stabilité et projection dans l'avenir. Le rôle médiateur de l'accompagnement éducatif.</p> |
| <p>« Y » est inscrit dans une formation dans le domaine du dépannage. Il apprécie.</p> | <p>Mobilisation Le Désisteur</p> | <p>Le rôle médiateur du travail.</p> |
| <p>Sentiment d'efficacité personnelle. Il a pris du recul par rapport à son histoire familiale.</p> | <p>Pérennisation Le Désisté</p> | <p>Le <i>Sens of Agency</i> (sentiment positif) et autonomie.</p> |

Conclusion de l'analyse des neuf récits

Cette partie avait pour dessein d'analyser la trajectoire des neuf individus rencontrés. L'outil du récit de vie a permis de retracer les trajectoires individuelles afin de repérer les facteurs de délinquances et les facteurs de sorties de délinquances.

Dans un premier temps, le processus de Résilience a mis en exergue les facteurs de risque existants dans le parcours des individus. On observe plusieurs indicateurs appartenant à l'environnement familial dans la petite enfance des participants.

Chacun a évolué au contact de parents déviants, violents, maltraitants, absents et délinquants. Des ruptures, des séparations ou des deuils ont été relevés entre zéro et douze ans comme étant des événements traumatiques ou traumatogènes.

Les figures d'attachement (les parents) relatives à la théorie de Bowlby n'ont pas suffisamment rempli la fonction de sécurité affective. Elles semblent d'ailleurs absentes dans les trajectoires de « Ni » ; de « Q » et de « Y ».

L'enfant apprend les règles et les normes sociales d'abord au sein de sa famille. Par le principe du mimétisme, il reproduit ce qu'il observe et ce que les parents lui inculquent. C'est ce rapport aux normes qui a été analysé. En effet, la délinquance peut s'expliquer par le contexte familial. Il ne s'agit pas simplement d'établir un lien de cause à effet, mais de comprendre quel est le rôle et la participation de la famille dans cette expérience de la délinquance, puis de saisir comment ces perturbations ont résonné chez l'individu. Les résultats obtenus confortent ce que disent Bowlby et Cyrulnik lorsqu'ils expliquent que les liens d'attachement entre l'enfant et les parents ou les adultes qui entourent l'enfant nécessite une stabilité, une sécurisation et une protection. En repérant chez chacun d'eux, des figures parentales qui ne répondent pas à ces critères, on comprend que ces liens n'ont pas été correctement construits. Les actants en rapport avec les facteurs de risque sont les parents pour les neuf individus interrogés.

Questionner le processus de Résilience sous le prisme des facteurs de risque et de protection avait pour effet de révéler les événements traumatiques ou traumatogènes dans la trajectoire des individus. Dans ce contexte, les récits de vie montrent une fragilité dans chaque situation familiale. Les difficultés rencontrées dans les parcours ont conduit à l'adoption de comportements déviants, violents et délinquants dès l'entrée à l'adolescence.

Ensuite, d'autres indicateurs en lien avec le facteur extra-familial ont participé aux passages à l'acte comme l'influence des pairs qui apparaît dès l'entrée au collège (onze-douze ans).

Ces déviances participent de l'activité et de l'expérience délinquante. Les attitudes déviantes sont observées dès l'âge de douze ans pour certains (« Q », « Ni », « R ») avec une délinquance observée à quinze-seize ans pour la majorité des acteurs. Les actes commis par les individus sont variés : infractions liées aux stupéfiants, les cambriolages, les vols, puis les violences. Ces différentes transgressions montrent la singularité et la diversité des actes de délinquances auxquels ils se sont livrés. C'est pourquoi le pluriel a été priorisé.

La délinquance est décrite comme admirable. Elle a été une position qu'il a fallu préserver dans un premier temps pour tous les individus, puisqu'elle provoquait des sentiments d'admiration, de vénération voire de peur.

Concernant la délinquance de « J » et de « Y », on peut ici s'interroger sur l'identité du délinquant. En effet, pour « J » les circonstances du passage à l'acte s'expliquent par les placements institutionnels dont il a fait l'objet. Quant à « Y », la maltraitance dont il a été sujet s'est transformée en violence à l'égard de sa mère. Ces actes sont uniquement dirigés et repérés dans ce cadre, comme pour se protéger de ces attaques physiques.

Pour les autres individus, l'identité s'est construite et s'est déterminée au sein d'un groupe social. Elle s'est enrichie par les relations qu'ils ont tissées entre eux. Chacun est influencé par sa propre expérience. La recherche de l'adrénaline est un dénominateur commun à tous les individus. Ensuite, la délinquance de survie a pu être exprimée dans les récits de « A », « Ni » et « Q » dans un premier temps, et l'adrénaline ressentie à chacun de ces actes les a amenés à expérimenter et à poursuivre vers le chemin de la délinquance.

D'autres éléments ont été retirés des récits. L'appât du gain, l'identification et la référence à des personnages fictifs (Tony Montana) par exemple pour « N » remplacent les motivations du départ et augmentent cette sensation agréable d'être perçu par les autres comme une figure importante et redoutée.

Les participants ont intégré un certain nombre de normes liées à des interdits, qu'ils ont eux-mêmes expérimentés dès l'entrée au collège. Ce moment marque un tournant important dans la commission d'actes déviants d'abord, puis de délinquances ensuite.

Cette transition de l'école élémentaire au collège est alors identifiée comme un rite de passage avec ses codes. Puis, une forme d'émancipation qui a fait ressentir aux individus un sentiment de toute puissance et d'impunité. Les règles et les normes scolaires qui diffèrent entre l'école élémentaire et le collège expliqueraient cette liberté qu'ils ont expérimentée. Les individus se définissent dans une interrelation, une interaction avec leurs familles, leurs quartiers, leurs pairs et la société qui participent de leurs expériences délinquantes et non délinquantes. La délinquance comme un construit social prend ainsi tout son sens (Becker, 1985).

L'ancrage dans une trajectoire délinquante permet de comprendre les mécanismes, les ressources personnelles et environnementales que les individus ont mobilisées pour s'en sortir. Cela permet de questionner la notion même de l'expérience, puisque c'est précisément celle-ci qui détermine les trajectoires délinquantes et non délinquantes. Ces expériences négatives de la délinquance se transforment en ressources positives. Dans les deux cas, l'identification des personnages qui ont contribué à ces expériences montre l'importance de la « rencontre ».

Pour répondre de manière efficace aux facteurs de risque, le processus de Résilience propose un ensemble de facteurs de protection.

Ces indicateurs liés à l'environnement familial, extra-familial et individuel sont observés chez chacun des individus.

Concernant l'indicateur familial, une ou plusieurs figures d'attachement ont été observées dans les récits de « N », « A », « I », « M », « J » et « R ». Ces personnes ont favorisé le cheminement vers le processus de Résilience. Sans l'existence de ces figures, il aurait été difficile pour ces jeunes de s'en sortir conformément aux positions défendues par Bowlby et de Cyrulnik.

Or, concernant « Q », « Y » et « Ni » pour lesquels, les figures d'attachement n'ont pas été relevées, on constate qu'ils sont parvenus à s'en sortir à l'instar des autres participants. Est-ce à dire que ces individus ont fourni davantage d'efforts ?

En tout état de cause, même si l'ensemble des individus a grandi dans un contexte peu favorable, tous ont bénéficié de figure de protection. Les figures d'attachement identifiées sont les suivantes : les grands-mères (« I » ; « Y » ; « J ») ; les mères qui les protègent des comportements des pères (« N » et « I ») ; l'oncle (« N ») ; les sœurs (A »). Pour « M », il s'agit en revanche de la famille d'accueil.

Ensuite, d'autres figures appartenant davantage à la catégorie extra-familiale apparaissent à partir de l'adolescence. Il s'agit des tuteurs de Résilience (Cyrulnik, 2000, 2001, 2008). Cette fonction de tuteur est assumée par les professionnels de la PJJ notamment. En revanche, « I » identifie sa mère et sa grand-mère comme ses tutrices de Résilience, puis « Ni » ajoute sa grand-mère.

L'accompagnement éducatif et la qualité de celui-ci comme l'écoute, le soutien et l'implication sont des termes relevés par les individus. La croyance et la projection d'une image positive à leur égard participe à l'émergence d'un véritable *true self* (Maruna, 2001). Ces caractéristiques procurent un sentiment de sécurité chez les individus.

Concernant les placements PJJ, on observe qu'ils sont présents dans les récits de « Q », « M », « N », « J » et « Y ».

Dans le discours de « N », l'expérience du CEF est une alternative qui a contribué à sortir de la délinquance, ce qui n'est pas le cas pour « M ».

Concernant les lieux privatifs de liberté : l'EPM et la maison d'arrêt ne sont pas identifiés par « M » et « Q » comme étant bénéfiques aux sorties de délinquances. La prison pour majeurs est pourtant dans le récit de « M », l'endroit où l'on observe une prise de conscience. Les récits racontés à ce sujet montrent qu'il s'agit davantage des personnages de ces institutions que l'institution elle-même qui a joué un rôle dans leur prise de conscience et dans leurs sorties. En effet, l'institution s'incarne au travers des personnes qui la constitue.

C'est à partir de ces éléments de compréhension que le facteur individuel qui apparaît le plus important peut s'enclencher grâce au rôle médiateur des deux facteurs précédents et notamment de l'accompagnement éducatif. Il renvoie directement aux ressources psychologiques de l'individu. Ces ressources cognitives et émotionnelles relatives au mandala de Wolin et Wolin (1993) ont été observées chez les participants. En effet, l'estime de soi, l'altruisme, la perspicacité, la prise de conscience par la capacité d'analyse, l'indépendance et l'autonomie ont été nécessaires dans le cheminement vers la Résilience.

Il est important de souligner que même si l'on retrouve des thèmes communs et des ressemblances dans les actes de délinquances, dans les facteurs de risque et de protection de la Résilience, puis, dans les étapes de la Désistance, les récits ne sont pas analogues compte tenu de la subjectivité des trajectoires. Chaque sortie est marquée du sceau de la singularité. Il existe ainsi une myriade de sorties.

Les événements chronologiques et les contextes dans lesquels sont apparus ces indicateurs (Résilience-Désistance), avec les figures d'attachement et les tuteurs de Résilience ainsi que les trois étapes liées à la Désistance (désistant, désisteur et désisté) diffèrent d'un individu à un autre. Chacun présente sa Résilience et sa Désistance.

Ainsi, la Résilience est un processus dynamique et progressif qui se construit selon trois principes. D'abord, familial caractérisé par le soutien des personnages féminins, notamment des grands-mères et/ou de la mère.

Le facteur extra-familial avec l'accompagnement éducatif et les professionnels de la PJJ qui endossent ce rôle. Le récit des professionnels qui ont suivi les personnes montre que les

compétences et la qualité du lien sont importantes dans le processus de Résilience. La reconnaissance de ces qualités professionnelles (l'écoute, la confiance, la transparence, la régularité) évoquées par les individus puis par les professionnels eux-mêmes est favorable à une sortie de délinquance. Il s'agit donc, à l'instar d'autres facteurs, d'un facteur qui conduit à la Résilience. L'appui et le soutien éducatif s'intègrent dans cette dimension réflexive qui leur aura permis d'entrer dans ce processus psychologique qui semble alors se réaliser uniquement dans la rencontre avec un autre personnage. Enfin, par le biais du facteur individuel, l'acteur intègre une image plus positive de « soi ».

A travers cette analyse, on remarque que les actants exercent une influence empreinte d'une positivité évidente dans la trajectoire des individus. En ce sens, ils bénéficient d'une place importante dans le processus de Résilience.

Une seconde étape dans l'analyse a été proposée afin d'identifier plus spécifiquement les événements chronologiques qui constituent la Désistance primaire, secondaire et tertiaire en se basant sur les trois étapes proposées par Mohammed (2012) : la *conscientisation*, la *mobilisation* et la *pérennisation*. Ces trois étapes n'apparaissant pas linéaires, un schéma en trois étapes a été proposé : le désistant, le désisteur et le désisté. Chaque trajectoire individuelle est marquée par ces trois composantes qui montrent le chemin parcouru pour accéder d'un pallier à l'autre. Le critère temporel n'a pas été retenu car eu égard de la singularité des parcours, il semble complexe de délimiter un seuil qui soit objectif.

Ce qui apparaît frappant d'emblée est que les facteurs de sorties soient nombreux et ne constituent pas une liste exhaustive.

On remarque que le *Sens of Agency*, l'emploi ou les études, la rencontre amoureuse, la croyance religieuse, la Désistance assistée et les enfants sont des éléments qui ont été repérés dans les récits de chaque personnage. Ces différents indicateurs émergent dans chacune des étapes des trajectoires. Ces étapes liées à la Désistance s'observent donc par la mise en œuvre concrète de différentes actions par les individus.

En revanche, un consensus s'observe dans l'apport d'un véritable changement dans leur trajectoire qui prend une autre direction. Le discours des individus montre que l'âge est un critère de sorties de délinquances. La fin de la délinquance se situe donc entre dix-huit ans ou dix-neuf ans.

Deux périodes s'observent : une période d'adolescence décrite par les personnes elles-mêmes comme permissive et inconsciente où tout est possible.

Puis, une seconde période qui met un terme à la délinquance à partir de la majorité. Passant d'un modèle à l'autre, l'accompagnement éducatif dispensé par les professionnels de la PJJ joue le rôle de médiateur entre le processus de Résilience et du phénomène de Désistance. Les individus ont intégré d'autres normes et valeurs.

Ainsi, chacun se dégage de l'étiquette du délinquant en revêtant une autre étiquette celui de : « *père de famille* » en construisant leurs propres familles ; de « *travailleurs honnêtes* » ; « *d'étudiants* » dans laquelle les notions de plaisir ou de satisfaction sont circonscrites. Si elles n'apparaissent pas chez tous les individus, on repère toutefois, que la notion de « *nécessité* » émerge. Même si cette notion n'est pas présente chez tous les participants, le retour à une délinquance n'est envisagé pour aucun des individus. Il semblait intéressant de discuter de cette notion de « *nécessité* » chez l'adolescent car la littérature scientifique évoque la satisfaction et le plaisir comme deux notions fortes dans le parcours de Désistance.

La notion de *nécessité* renvoie aux efforts que l'individu doit exercer pour poursuivre dans le chemin de la Désistance sans qu'il y ait l'envie de reprendre une activité illicite certainement plus facile. C'est pourquoi, elle est ici intéressante puisqu'avec le plaisir et la satisfaction, la « *nécessité* » (« je n'ai pas le choix ») montre que la Désistance n'est pas un long fleuve tranquille et demande un réel effort. Les désistés poursuivent leur progression au sein de la troisième étape, celle de la Désistance tertiaire.

Cette analyse sémantique et approfondie a mis en exergue que pour étudier la Désistance, la Résilience apparaît un préalable nécessaire sans pour autant affirmer qu'elle est la seule manière de sortir de la délinquance.

L'analyse en deux étapes et les différentes catégories proposées pour la Résilience avec les facteurs de risque et de protection (familiale, extra-familiale et individuelle). Puis, pour la Désistance (primaire, secondaire et tertiaire) montre le chemin parcouru, les étapes et l'évolution des désistés.

Les événements marquants et les actants qui sont intervenus dans la trajectoire des individus ont été analysés et c'est parce que des analogies ont été remarquées dans les trajectoires, qu'une analyse comparative est proposée dans la partie suivante.

Chapitre 10. La démarche comparative : une autre dimension de l'analyse

L'objectif de la démarche comparative est d'approfondir l'analyse en deux temps effectuée sur la base des travaux de Demazière et Dubar (1997) et de Mohammed (2012). Cette démarche ne peut aboutir que si les récits entretiennent entre eux « *une certaine proximité* » (Demazière et Dubar, 1997, p.211).

Il s'agit de repérer pour chaque récit les expériences communes chez les jeunes et d'identifier les événements biographiques semblables en dégagant les thèmes principaux et récurrents. Cela doit permettre de répondre aux hypothèses posées par la recherche.

Les individus n'ont pas été choisis par hasard puisqu'il s'agit à travers ce corpus de s'orienter vers un socle commun. Celui d'identifier le phénomène de Désistance avec les facteurs ayant permis aux neuf personnes de sortir d'une trajectoire délinquante par le biais de la Résilience.

Le tableau ci-après permet ainsi de repérer les changements qui se sont opérés dans la trajectoire des individus : de la Résilience à la Désistance.

Il sera proposé de dégager les analogies correspondantes à chaque récit et d'en relever les divergences. Ces catégories font l'objet d'une analyse par la suite.

Le processus de Résilience est analysé selon les trois facteurs (familial, extra-familial et individuel).

Le phénomène de Désistance (désistant, désisteur, désisté) est présenté selon les trois étapes identifiées à partir de l'analyse au cas par cas.

Tableau 3 : Catégories des récits et thèmes communs

| Catégories/ Personnes | Délinquance | Résilience | | | | | | Désistance | | |
|--------------------------|--|--|--|--------------------------------|--|--|---|---|-------------------------------------|---|
| | | <i>Facteurs de risque</i> | | | <i>Facteurs de protection</i> | | | | | |
| | | <i>Familial</i> | <i>Extra-familial</i> | <i>Individuel</i> | <i>Familial</i> | <i>Extra-familial</i> | <i>Individuel</i> | <i>Conscientisation : désistant</i> | <i>Mobilisation : désisteur</i> | <i>Pérennisation : désisté</i> |
| J | Placement ASE | Abandon Séparation Deuil | | Trouble De L'attachement | Grand-mère (maternelle) : figure d'attachement | Les éducatrices PJJ : tutrices de Résilience | Capacité d'analyse Estime de soi positive | Le Sens of Agency | Le lien fraternel | Les études supérieures : <i>plaisir et satisfaction</i> |
| A | Les pairs Le collègue Délinquance de survie | Violence intrafamiliale | | Trouble de l'attachement | Les sœurs : Figure d'attachement | L'éducatrice PJJ : tutrices de Résilience | Capacité d'élaboration Empathie | Le sens of Agency Désistance assistée | La rencontre amoureuse | Le travail |
| M | Les pairs Le collègue | Séparation Délinquance des parents | Hospitalisation Noyade du copain | Trouble de l'attachement | La famille d'accueil : figure d'attachement | L'éducateur PJJ : tuteurs de Résilience | Réflexivité Capacité d'analyse | La rencontre amoureuse | Le Sens of Agency | Le travail |
| Ni | Délinquance de survie Le collègue | Maltraitance | | Trouble de l'attachement | Grand-mère (paternelle) : Tutrice de résilience | L'éducatrice PJJ : tutrice de Résilience | Perspicacité relative à la capacité d'analyse Indépendance : rompre avec les fréquentations d'origine | La rencontre amoureuse et sa propre famille | Le travail | Le Sens of Agency |
| Y | Violence familiale | maltraitance | Harcèlement scolaire | Troubles de l'attachement | Grand-mère (maternelle) : Tutrice de résilience | L'accompagne ment éducatif | Capacité d'analyse Autonomie Capacité d'élaboration | Le Sens of Agency/ Désistance assistée | Le travail | Autonomie (logement) |
| Q | Délinquance de survie Le collègue | abandon | | Trouble de l'attachement | Néant | L'éducateur PJJ: tuteur de Résilience | La majorité comme décliv | Le Sens of Agency | Le travail | Le travail |
| R | Les pairs Le collègue | Délinquance du père | | Trouble de l'attachement | (non identifié) | L'accompagne ment éducatif | (non identifié) | Le travail | (non identifié) | (non identifié) |

| Catégories/ Personnes | Délinquance | Résilience | | | | | | Désistance | | |
|--------------------------|--------------------------|--|--|-----------------------------|---|--|--|---------------------------|---------------------------|--|
| | | | | | | | | | | |
| I | Les pairs Le collègue | Séparation Délinquance du père | | Trouble de l'attachement | Grand-mère (maternelle) Mère : Figures d'attachement/ tutrice de résilience | La croyance religieuse | Autonomie Réflexivité Estime de soi positive | Le Sens of Agency | La rencontre amoureuse | Les études supérieures |
| N | Les pairs Le collègue | Violence intrafamiliale maltraitance | | Trouble de l'attachement | Mère L'oncle maternel : Figures d'attachement | La psychologue PJJ : tutrice de Résilience | Altruisme Empathie Réflexivité <i>Sentiment de sécurité</i> | La croyance religieuse | Le Sens of Agency | Le travail : <i>satisfaction et plaisir</i> /Désistance assistée |

10.1. Le processus de Résilience

Les analogies identifiées dans les récits des individus sont présentées dans cette partie. Elles se déclinent en deux catégories.

Les facteurs de risque et les deux variables observées dans les récits : familiale et extra-familiale.

Puis, les facteurs de protection selon les trois variables : familiale, extra-familiale et individuelle.

10.1.1 Le facteur familial : trouble de l'attachement et émergence du traumatisme

Après avoir procédé à une segmentation des récits en trois catégories (faits/actants/commentaires), ce qu'il ressort de cette analyse structurale est que le facteur de risque *familial* est dominant chez tous les individus. On observe des récurrences importantes. Les thèmes suivants ont été extraits des récits analysés : l'abandon et la séparation, la violence des parents et la maltraitance. Puis, la délinquance des parents.

Une distinction est ici apportée entre la séparation et l'abandon. Bien qu'elles supposent une rupture ces deux notions ne recouvrent pas les mêmes caractéristiques qui méritent d'être différenciées.

- *Abandon et séparation : quelle différence ?*

Au regard des récits, l'abandon consiste en une action volontaire d'un ou des parents. Le code pénal qualifie l'abandon comme « *le fait, pour les parents, de se soustraire, sans motif légitime, à ses obligations légales au point de compromettre gravement la santé, la sécurité, la moralité ou l'éducation de son enfant mineur* » (article 227-17 du Code pénal). Il est donc reconnu dans notre société comme un délit réprimé et puni par la loi.

Alors que la séparation consiste en une action involontaire. Ce sont ces événements factuels qui sont constatés dans les trajectoires et qui provoquent cette séparation. Celle-ci est causée par un deuil ou une incarcération comme cela est le cas dans le récit de « J » avec sa grand-mère (F2, F9, F10), puis chez « M » (F4).

Quant à l'abandon, il est plutôt identifié dans les récits comme un commentaire, une appréciation ou un jugement. Dans les récits de « Q » (C1), de « J » (C1), et de « Ni » (C3, C13).

Les commentaires « *abandon* » et « *traumatisés* » montrent une blessure chez les individus. Ils expriment un sentiment d'incompréhension selon lequel les parents auraient dû répondre autrement que par l'abandon.

Alors que pour la séparation, on perçoit un caractère inéluctable lié à des événements de vie qui interviennent et sur lesquels les acteurs n'ont eu aucune maîtrise.

Ces ruptures appartiennent à la catégorie des troubles de l'attachement. L'abandon ou la séparation précoce témoigne toutes les deux d'une perturbation avec la figure d'attachement représentée par les parents, puisque les expériences précoces sont fondatrices de nous-mêmes et des relations que les personnes tisseront ultérieurement. En effet, Bowlby (2021), explique que la base de l'équilibre psychique est posée dès l'enfance.

- *Les violences conjugales*

Ensuite, la présence de violences conjugales est identifiée dans les récits de « N » et de « A ». Cette violence constitue une variable relative aux facteurs de risque (Rutter, 1990).

Les faits de violences chez « A » (F10, F12) montrent que l'impact n'a pas été identique chez l'un et l'autre. Ces violences s'exercent sous l'effet de l'alcool qui est un élément aggravant et pouvant être reconnu comme un critère de déviance selon LeBlanc et Bouthillier (2001, dans LeBlanc 2003). Ces auteurs identifient « la famille conflictuelle » qui est représentée par le fait que les conflits conjugaux sont fréquents et significatifs.

Les violences intrafamiliales chez « N » sont fortement présentes et deviennent l'élément traumatique de son récit qui se transformera comme une valeur transmise à soi et dans laquelle il va lui-même s'inscrire.

Cette violence est une forme de déviance. Celle-ci étant caractérisée comme tout comportement qui s'écarte de la norme sans que la loi ne soit convoquée. Cette violence va devenir l'outil privilégié pour « N » dans son mode d'expression et dans son interaction avec le monde extérieur (F8, F13, F17).

En cela, et même si l'impact ne joue pas la même fonction chez l'un et l'autre, elle demeure un facteur de risque en lien avec le processus de Résilience.

- *La maltraitance*

Il est repéré le thème de la maltraitance subie. On le retrouve dans les récits de « Y », « N » et « Ni ». Ces épisodes de violences sont marquants chez chacun d'eux et vont conditionner et structurer leurs trajectoires futures. Cette maltraitance infligée par les parents alors qu'ils sont

encore de jeunes enfants ne favorise pas une sécurité affective qui provoquera à son tour des troubles chez eux.

Comme indiqué pour les faits de violences conjugales, la maltraitance dans le récit de « N » est révélatrice d'un contexte traumatogène et elle se révèle davantage physique (F8, F14, F20).

Alors que pour « Ni », cette maltraitance se situe tant sur le plan physique, que sur le plan psychologique (F5, F7).

Cette maltraitance physique et psychologique est également remarquée chez « Y » qui subit des attouchements d'ordre sexuel de la part de son père. Puis, de la maltraitance physique de la part de son beau-père et de la maltraitance psychologique de la part de sa mère (F7, F11).

On peut donc parler ici de traumatisme, puisque le second facteur de risque répertorié par Cyrulnik (2001, 2008) dans le processus de Résilience est lié à l'environnement familial. La notion de « traumatisme » ressort de leurs récits.

Enfin, le dernier thème repéré dans les récits des individus concerne la délinquance des parents repérés chez « M », « I » et « R ». Puis chez « Ni » et « Y ».

- *La délinquance des parents*

Ce facteur de risque et notamment la variable familiale est lié aux facteurs de délinquances. En effet, la conduite délinquante est d'abord liée à une structuration familiale dissociée et dont les caractéristiques parentales sont déviantes (LeBlanc, 2003).

C'est dans le récit de « M » que la délinquance des parents est très présente puisque ces actes de transgression vont conduire à la séparation de « M » avec ses parents. La délinquance est ici le point de départ à la trajectoire de vie de « M » (F4, F7). Ensuite, on constate chez « R » (F5), « I » (F16), « NI » (F10) et « Y » (F11) une délinquance paternelle.

Le couple Glueck (1950) et Farrington et al., (1996) montrent que les familles où sont présentes les attitudes ou les comportements déviants contribuent au processus de délinquance chez les adolescents.

Il est constaté dans chacun des récits, que la variable « famille » du facteur de risque lié au processus de Résilience est présente chez tous les individus sans exception. Ils ont évolué dans un contexte traumatogène et de vulnérabilité important.

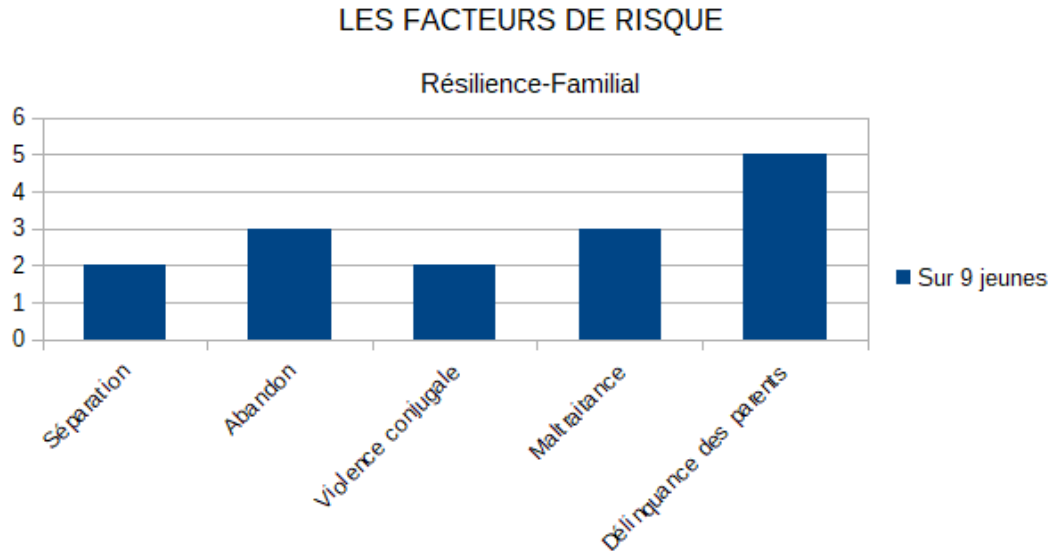


Figure 1

10.1.2 Le facteur extra-familial

On constate que le facteur de risque extra-familial est présent chez deux personnes. D'abord, chez « M » avec la noyade du copain (F32) et l'hospitalisation (F29). Puis chez « Y » qui évoque du harcèlement scolaire sur lequel il n'a pas souhaité s'épancher. Les facteurs qui agissent de manière simultanée constituent un risque plus grand.

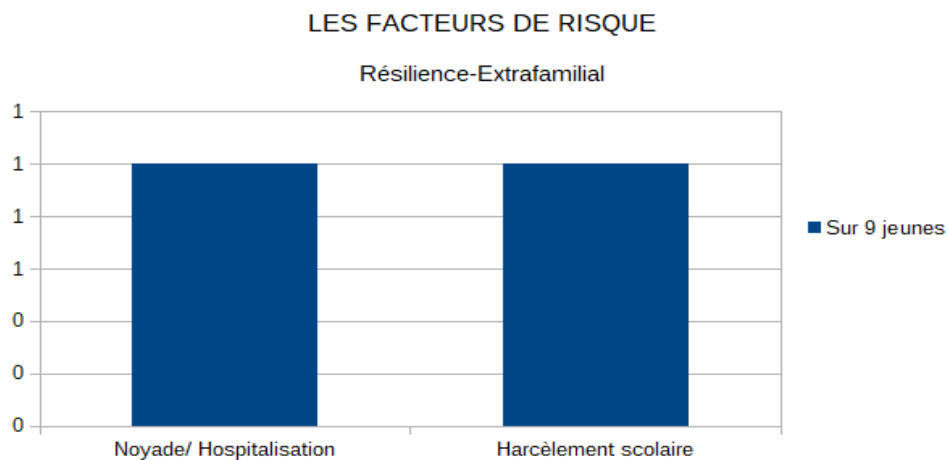


Figure 2

Conclusion

Ces différents facteurs de risque ont contribué à la découverte de la délinquance qui s'est construite comme une expérience et dont les facteurs évoqués précédemment ont constitué un terreau de découverte important. En effet, identifiés comme précurseurs, les facteurs de risque et notamment la composante « familiale » ont permis à la délinquance de se mettre en œuvre. Les valeurs, les savoirs et les connaissances déviantes voire délinquantes apprises dans la structure familiale ont ouvert une brèche dans laquelle les individus se sont créés une identité en dehors des normes socialement acceptables. L'indicateur dominant est celui de la délinquance des parents. Suivi de la maltraitance et de l'abandon. Enfin, la séparation et les violences conjugales complètent le panel des facteurs de risque.

10.2. La Délinquance

10.2.1 L'apprentissage de la délinquance à travers les pairs et l'arrivée au collège

L'analyse transversale montre l'émergence de thématiques en lien avec l'expérience délinquante. Selon Born (2014 ; 2017), la délinquance à l'adolescence est davantage exploratoire, puisqu'ils testent les limites et les normes que la société impose. C'est une période où ils prennent des risques et s'exposent aux dangers (Coslin, 2002). C'est en cela qu'elle est une expérience pour l'adolescence. Ces éléments sont relevés à partir des commentaires des individus.

Pour Mucchielli (2008), la délinquance s'observe déjà à la préadolescence par des comportements déviants. Ce qui, en effet est repéré dans les récits des personnes qui s'essayent à diverses expériences (conduites addictives) avant d'entrer dans une trajectoire délinquante. « Ni » raconte : « (C52) j'ai traîné, j'ai fait des conneries ».

Plusieurs thèmes apparaissent similaires chez l'ensemble des personnes, à l'exception de « J » et de « Y ».

L'entrée dans la délinquance est le fruit d'une liberté qui s'exprime soit de manière explicite ou de manière implicite. Cette liberté évoquée renvoie à la notion « d'impunité ». L'arrivée au collège marque un tournant fort dans leurs trajectoires. En effet, sept individus sur neuf ont connu des difficultés scolaires (décrochage et échec).

Ils racontent comment le collège est devenu le terrain privilégié pour faire leurs expériences, s'exercer et s'essayer à des pratiques déviantes d'abord puis délinquantes ensuite.

Le pouvoir que leur octroie cette liberté s'inscrit bien souvent dans un groupe ou dans une bande au sens de Mohammed (2007) qui motive chacun de ces membres et procure une certaine exaltation voire de « l'adrénaline » (« Ni », C66).

L'âge des individus est de douze ans au moment où ils commencent leurs transgressions et cela rejoint la théorie de Mucchielli (2008). Ils indiquent connaître la loi et ses interdits mais que l'appât du gain les pousse à transgresser davantage. Comme c'est le cas de « A » (C32).

Plusieurs extraits de faits montrent que l'influence des pairs est corrélée à l'arrivée au collège. « M » (F25, F27) ; « Ni » (F36, F48) ; « Q » (F12, F13) ; « N » (F40, F45) ; « A » (F43) ; « I » (F44).

Cette émancipation qui intervient dès le collège est-elle simplement le fruit d'une différence entre l'école élémentaire et le collège ? La première semble apporter plus de contenance et donc de sécurité. La seconde semble procurer moins de contenance et donc d'insécurité pour des jeunes

ayant déjà un parcours de vie empreint de vulnérabilité, de défaillances parentales se jetant alors à corps perdu dans les méandres de cet affranchissement.

Ces délinquances ont conduit « N », « M », « J », « Y » et « Q » à expérimenter les placements PJJ.

Plus particulièrement « N », « M » et « Q » ont fait l'expérience des institutions enveloppantes au sens de Foucault qui les définit comme ayant la capacité « *de normaliser les êtres, de leur inculquer en quelque sorte une identité institutionnelle, d'exercer sur eux la contrainte d'une conformité à réaliser* » (1975, p.129). « M » et « Q » ont été incarcéré en maison d'arrêt, celle-ci étant considérée comme une institution totalitaire au sens de Goffman (1961).

10.2.2. Une adolescence marquée par les placements au sein de la PJJ

Cinq individus « N », « M », « J », « Y » et « Q » ont connu durant leurs adolescences dès l'âge de treize-quatorze ans des placements au sein de la Protection Judiciaire de la Jeunesse.

Le placement est un dispositif visant la réinsertion du jeune (Rapport du Sénat, 2022). Dans leurs récits, on identifie plusieurs lieux de placements (EPE-CEF-CER-EPM-famille d'accueil). Ces lieux réservés aux mineurs ne recouvrent pas les mêmes conditions ni les mêmes missions.

L'EPM est un lieu clos et isolé du reste de la société par une séparation physique. Le CEF est représenté par une institution enveloppante. La différence entre les deux réside dans leur programme. Au CEF, les éducateurs sont seuls face aux mineurs, alors qu'à l'EPM, les éducateurs sont en binôme avec un surveillant de l'administration pénitentiaire (Sallée, 2016).

Dans le parcours de « M », plusieurs structures sont identifiées : les centres éducatifs fermés, les centres éducatifs renforcés. Puis, des périodes d'incarcérations en EPM et en centre pénitentiaire, lorsqu'il est majeur.

Concernant ces placements, il raconte les avoir bien vécus (C22). Cependant, les placements qui se succèdent ne mettent pas un coup d'arrêt aux actes de délinquances (C23). Le placement dans une institution enveloppante (Foucault, 1975) : le CEF semble même accentuer les transgressions ce qui le conduit en établissement pénitentiaire pour mineurs : institution totalitaire.

« N » rencontre également des lieux de placements. Il s'agit d'un EPE puis, d'un CEF. D'abord, l'EPE pour lequel il exprime une difficulté d'adaptation (C46). Puis, le placement au CEF qui est bien vécu (C69). La rencontre avec la psychologue du CEF est un des facteurs de réussite dans la trajectoire de « N ».

« Q » a connu à l'instar de « M », une période d'incarcération en EPM (C27). L'EPM n'est pas reconnu par les individus comme un vecteur de changement et d'évolution.

Le CEF, notamment grâce au principe de négociation et de micro-négociation des règles (Chantraine & Sallée, 2013) évoqué dans les récits de « N » et de « M » (tabac, chichas, téléphones portables) montre les différents avantages dont ils ont bénéficié. Ces privilèges, dans un lieu où la mission principale est la surveillance (Sallée, 2018) sont apparus essentiel autant pour le jeune que pour les professionnels. Ces négociations sont-elles intégrées dans le processus d'accompagnement ? A qui profitent-elles ? Les professionnels peuvent-ils s'en passer ? Certains les utilisent alors qu'avec « *d'autres tu sais que c'est mort* » (récit de « N »). Ces questionnements renvoient aux pratiques des professionnels dans ces lieux clos et à la manière dont l'accompagnement prend forme.

Quant à « M », le CEF et son lot de privilèges ne lui a permis de stopper ces agissements qu'il a poursuivis au sein même du CEF.

Tous ces propos ont vocation à montrer que le passage en institution ne produit pas les mêmes effets d'un individu à un autre. L'interaction entre l'individu et les institutions au sens des interactionnistes (Becker, 1985) montre l'importance de cette expérience dans la trajectoire des individus. Puis, de façon plus générale, ce que la société induit sur les comportements (Goffman, 1973). La société construit l'individu, le regard que porte la société sur lui détermine qui il est. Une étiquette lui est alors posée, sans qu'il ne puisse s'en défaire. Le manque de soutien parental mais aussi le rôle entretenu par l'institution scolaire a pu creuser davantage cet écart et ce sentiment d'insécurité et d'exclusion, poussant ainsi les personnes à s'organiser en bande avec des pairs ayant les mêmes buts et les mêmes caractéristiques sociales et familiales pour correspondre à la définition que la société se fait d'eux.

Ils disent connaître les interdits que posent la loi, pourtant à l'aune de l'adolescence, ils n'éprouvent aucune contrainte qui ne soit d'ailleurs posée par la constellation familiale comme étant une limite à ne pas dépasser.

On remarque d'abord, qu'ils se regroupent, puis commettent des actes de déviations (alcool, drogues, bagarres). L'identité délinquante se construit. La force du groupe et le pouvoir qui lui est attribué les poussent à transgresser davantage. L'appât du gain, le statut et le besoin de reconnaissance dans la communauté délinquante les animent particulièrement.

Ensuite on identifie un autre variant dans le récit notamment de « Ni », « A » et de « Q » qui mérite d'être abordé. Il s'agit de *la délinquance de survie*.

10.2.3 La délinquance de survie

Cette situation de délinquance est relevée chez trois individus : « A », « Ni » et « Q ». Elle se réfère à un besoin fondamental de « survie ». Pour rester en vie, « Ni » ne trouve aucune autre alternative que les vols pour se nourrir. On peut se poser la question si à cet âge treize-ans d'autres choix lui ont été proposés et exposés. Il apparaît dans son récit une forme de solitude. Il est seul et isolé et plutôt que de réclamer de l'aide et particulièrement à sa grand-mère paternelle qui a une place importante dans la suite de sa trajectoire, « Ni » s'est retrouvé seul, à dormir dans des voitures et à voler pour se nourrir.

Ce paradigme est important puisque bien que la littérature scientifique montre un lien de cause à effet entre pauvreté et délinquance, elle ne propose pas d'éléments sur cette délinquance de survie en particulier chez l'adolescent. Or, elle est présente et caractérisée dans les récits de trois personnes.

Elle est importante car elle est la porte d'entrée à une délinquance qui s'installera par la suite pour « Ni », « A » et « Q ». Ce dernier commet des vols et des cambriolages (C15). Ce commentaire démontre, à l'instar de « Ni » l'isolement et la solitude à laquelle il est confronté : « *j'ai besoin de personne* » ou encore « *c'est mieux comme ça* » est révélateur d'un manque de soutien parental et d'une forme de fatalité.

« Ni » raconte que les vols et les cambriolages lui permettent de répondre à ses besoins primaires et deviennent de plus en plus avides (C66).

Cette délinquance identifiée chez trois personnes gagnerait à être explorée davantage. Elle permettrait d'alimenter ce point dans la littérature scientifique particulièrement sur le sujet de la délinquance chez l'adolescent, par le biais du récit de vie et dans une perspective interactionniste qui donne la parole aux individus.

Conclusion

La rencontre avec les pairs dans les trajectoires des individus favorise l'expérience de la délinquance. En effet, pour sept d'entre eux les liens avec les pairs dès l'entrée au collège (onze-douze ans) poursuivant les mêmes objectifs a contribué à la déviance, puis, à l'émergence de la délinquance. D'autres indicateurs sont identifiés dans les récits, notamment les placements PJJ pour cinq individus. Pour « J », elle a débuté dès l'arrivée en institution.

Concernant les autres individus (« N », « M », « Q ») elle s'est poursuivie voire intensifiée. La visée éducative dans ces lieux de placements doit permettre de rompre avec les trajectoires délinquantes, ce n'est pas le cas pour ces participants. Le caractère uniforme des parcours semble créer davantage de délinquances.

Enfin, il apparaît important de mettre en lumière *la délinquance de survie* des adolescents qui n'est pas assez exploitée dans la littérature et qui pourtant est visible chez trois participants.

Celle-ci étant apparue à la suite d'un contexte familial néfaste.

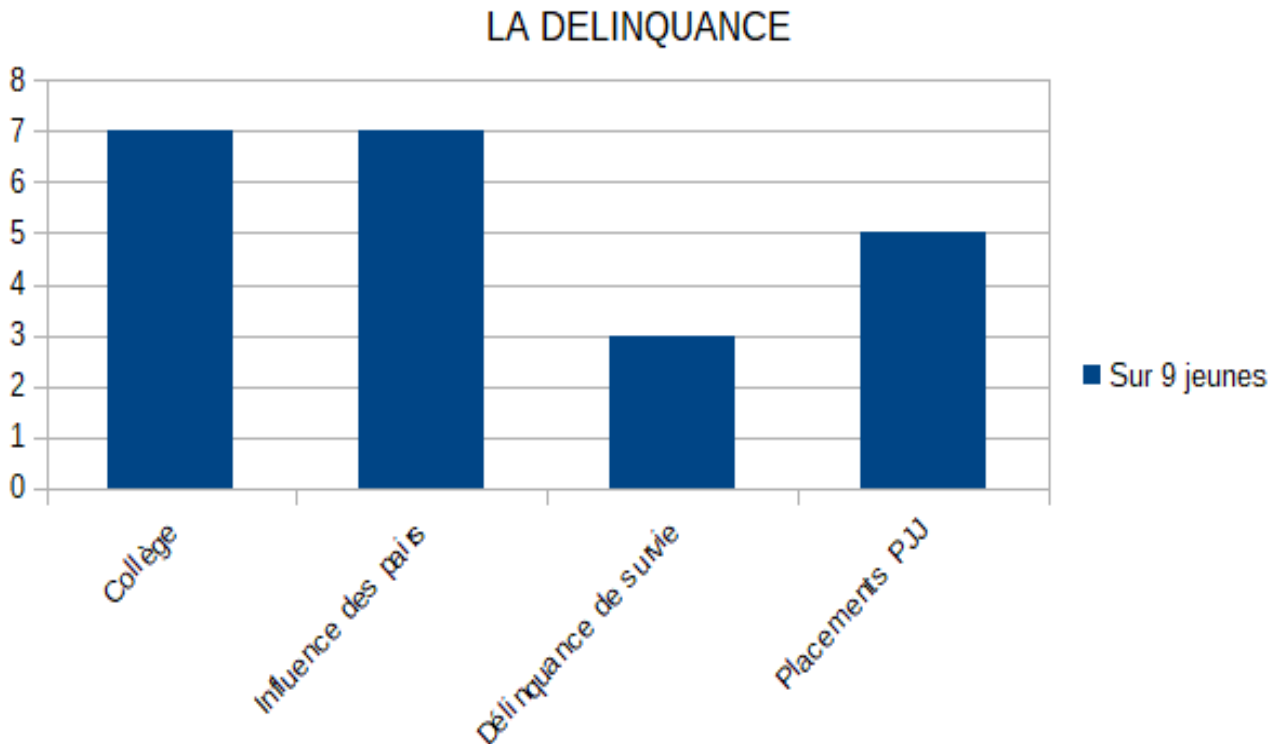


Figure 3

10.3. Les facteurs de protection identifiés dans les récits comparés

Après avoir comparé les facteurs de risque du processus de Résilience, il est question dans cette partie d'apporter un regard sur les facteurs de protection. Ceux-ci sont en lien avec la catégorie des « commentaires », puisqu'il est question de toutes les appréciations que font les individus.

10.3.1 Le facteur familial

- *La figure d'attachement*

Concernant « Q » et « R » je n'ai pu approfondir ces points. J'ai observé chez eux une difficulté à situer les événements et les personnages.

La figure d'attachement (Bowlby, 2021) chez les autres participants est associée à un personnage de l'environnement familial (grand-mère, oncle, sœurs).

Pour rappel, la figure d'attachement est « *toute forme de comportement ayant pour conséquence l'établissement et le maintien d'un individu avec une autre personne, clairement différenciée et préférée* » (Bowlby, 2021, p.234). Il est remarqué que la grand-mère a joué cette fonction dans le récit de « J » (C3).

Pour « I », les figures d'attachement sont la mère et la grand-mère maternelle (C5). Sa mère est présente depuis sa naissance. Elle lui a assuré une sécurisation affective, une protection et un soutien tout au long de sa vie. Elle est donc la figure d'attachement au sens de Bowlby, mais aussi, la tutrice de Résilience puisque sa mère est une personne qui est signifiante avant tout pour lui. Il noue donc des liens affectifs avec sa mère et sa grand-mère qui occupe également la fonction de figure d'attachement et de tutrice de Résilience.

Ensuite, dans le récit de « N », les figures d'attachement sont la mère et l'oncle maternel (C24) et (C25).

Concernant « M », cette figure d'attachement est endossée par la famille d'accueil (C 10).

Ensuite, dans le récit de « A », ce sont ses sœurs qui prennent cette fonction (C17).

Le rôle joué par les grandes sœurs favorise ce lien l'attachement. Il a permis une sécurisation et une quiétude chez « A ».

Un enfant a besoin de se rattacher à une figure principale d'affection. Ce rôle est joué principalement par les parents ou toute autre personne présente durant la petite enfance

substituant les parents. Ensuite, l'enfant doit recevoir une attention constante de la part de cette figure d'attachement durant les premières années de sa vie. Cette relation d'attachement l'entoure d'une sécurité affective qui est indispensable pour la construction d'une image de soi positive.

- *Le tuteur de Résilience en lien avec la composante familiale*

Les trois individus : « I », « Ni » et « Y » bénéficient de tuteurs de Résilience en lien avec la composante « famille ». En ce sens, « Ni » est concerné par deux tutrices (la grand-mère et l'éducatrice).

Le statut de tuteur de Résilience est concerné par une ou des personnes qui seront significatives pour les individus. Comme l'explique Anaut (2015), ces personnages qui participent au soutien des personnes en souffrance manifestent de l'empathie ou de l'affection, ils les valorisent. Ce rôle peut donc être attribué à un membre de la famille ou à toute autre personne.

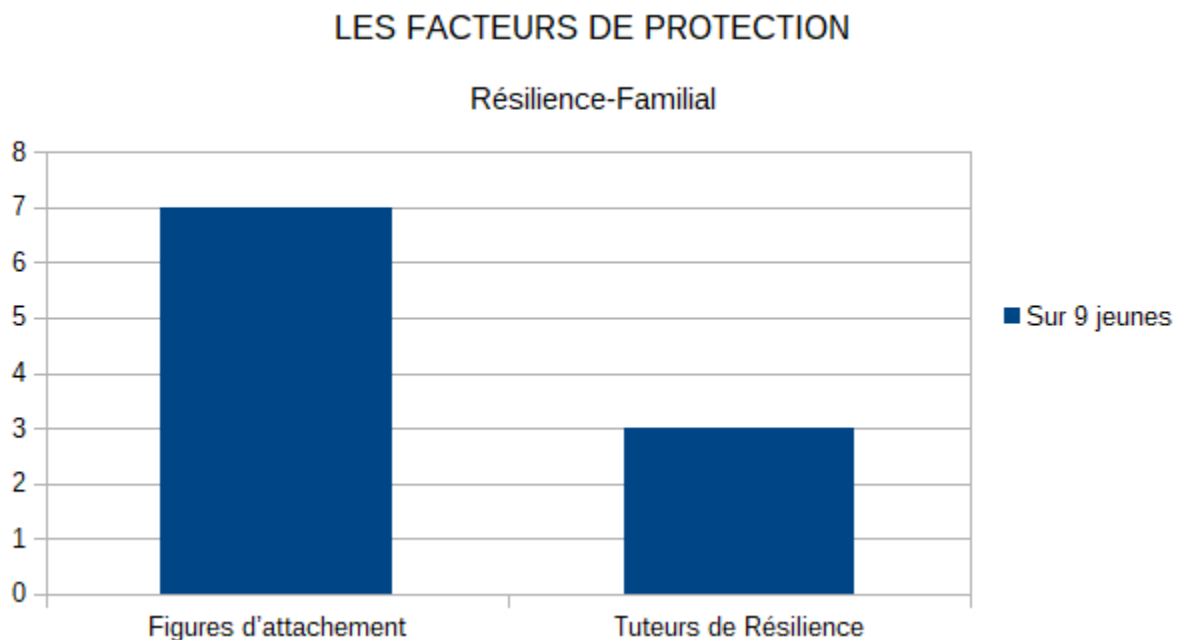


Figure 4

10.3.2 Le facteur extra-familial

- *Les professionnels de la PJJ : les tuteurs de Résilience*

Six individus (« A », « J », « N », « Ni », « M », « Q ») indiquent que l'accompagnement éducatif et les professionnels de la PJJ ont joué un rôle important dans le processus de Résilience. Les actes de délinquances les ont conduits à la rencontre avec l'institution judiciaire, puis avec la PJJ. Leurs témoignages montrent qu'ils se sont saisis de cet accompagnement pour permettre un changement de « soi » profond. L'investissement des individus et l'identification des besoins sont reconnus comme un moyen d'efficacité dans l'accompagnement éducatif (Sallée, 2018). Aussi, la prise en compte des capacités individuelles des individus par les professionnels de l'intervention éducative permet une plus grande efficacité de l'intervention (Born, 2019). L'implication des individus eux-mêmes, puis l'implication des professionnels sont alors consubstantielles l'une de l'autre.

Ils relèvent la nécessité de disposer de qualités et de compétences dans le travail éducatif. La qualité de l'accompagnement est une condition à la création du lien de confiance. Il s'agit donc d'un professionnel qui au-delà, de compétences apprises et acquises en formation doit disposer de qualités personnelles. Aussi, l'implication de l'individu à l'accompagnement est importante et semble permettre de meilleurs résultats : « le projet d'éduquer est la quête de l'adhésion libre » (Meirieu, 1991, p.67).

Les commentaires de « Ni » (C72), de « A » (C33), de « J » (C25 ; C28), de « N » (C74), de « Q » et de « M » (C32 ; C33) sont concordants. L'adhésion permet aux personnes de mieux s'en sortir par la compréhension qu'ils ont eu du suivi éducatif dans un lieu contraint comme celui de la PJJ.

L'accompagnement est conditionné à des qualités liées aux professionnels permettant de (re) trouver une confiance en l'adulte, pour (re) trouver, ensuite une confiance en eux et une meilleure estime d'eux-mêmes.

La croyance des professionnels renvoie à la théorie du Pygmalion qui consiste à dire que si l'on croit à l'individu alors lui-même croira en ses potentialités.

On constate l'importance du travail éducatif et de l'implication du professionnel qui permettra à la personne de s'impliquer à son tour pour tirer profit de cet accompagnement. Les individus

racontaient ce passage à la PJJ de la manière suivante : « *c'était un mal pour un bien* » ou « *sans l'accompagnement, j'aurais poursuivi* ».

Quant aux éducateurs, ils relèvent que l'accompagnement éducatif a une place centrale dans le changement de trajectoire et l'identification d'une nouvelle identité. Le lien se construit par des « *rencontres fréquentes* », selon l'éducateur de « M ». « *Faire avec* » selon l'éducatrice de « Ni » ou encore s'intéresser aux « *centres d'intérêts* », comme l'explique l'éducatrice de « J ».

Ces outils à la disposition des éducateurs sont utiles et fondamentaux. Les récits montrent que dans les parcours, l'apport éducatif leur a été favorable et a révélé quelque chose en eux, mais il s'agit avant tout d'une rencontre avec un professionnel qui produit un changement dans l'identité des jeunes.

Ensuite, pour « R » et « Y », il faut comprendre que la qualité de l'accompagnement a contribué à leur évolution. Or, pour ces deux personnes, il est complexe d'affirmer que les professionnels ont joué le rôle de tuteur de Résilience puisqu'ils ne les identifient pas comme tel. Ils admettent l'accompagnement comme aidant sans verbaliser qu'il s'agit des qualités et compétences relatives aux éducateurs.

Ces résultats montrent que dans l'ensemble, l'action éducative joue un rôle médiateur dans le processus de Résilience à condition que l'éducateur puisse se rendre disponible pour construire une relation de confiance avec le jeune et lui apporter une aide adaptée à ses besoins de développement.

- *La croyance religieuse comme facteur de Résilience*

« I » est concerné par ce facteur qui s'inscrit dans son parcours en racontant qu'elle « *apaise des fois* » (C34). Cette croyance lui procure donc un bien-être intérieur. Ce lien qu'il entretient avec la spiritualité s'est construit progressivement. Il est une composante que l'on relie au facteur du processus de Résilience. Cette croyance octroie un changement intérieur et une prise de conscience. Elle lui procure un sentiment de réconfort et de sécurité. C'est un élément a permis à « I » de s'insérer dans le processus de Résilience.

LES FACTEURS DE PROTECTION

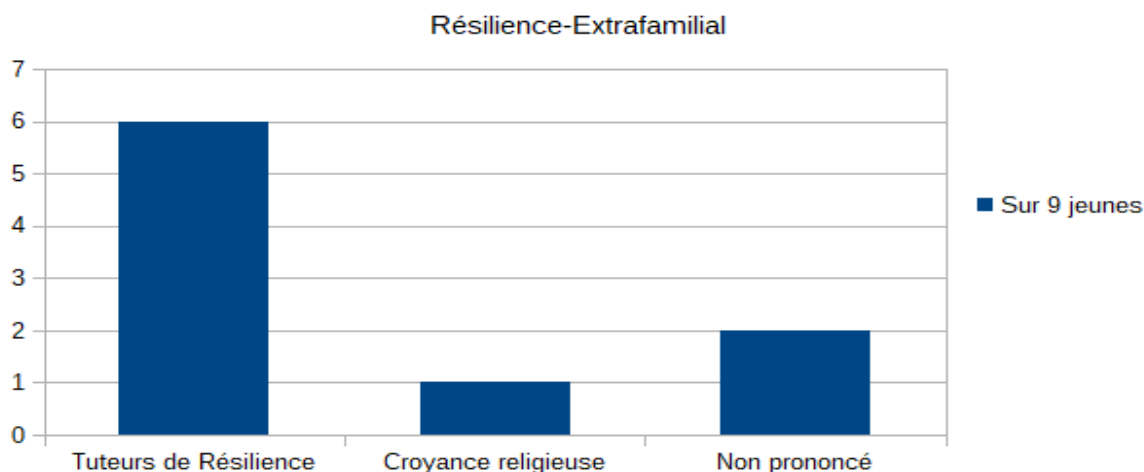


Figure 5

10.3.3. Le facteur individuel : les ressources psychologiques comme facteur pour s'en sortir

Pour identifier les ressources psychologiques des individus, le mandala de Wolin & Wolin (1993) a été utile. Tous disposent de ressources individuelles. Concernant « R » nous n'avons pu l'identifier.

Les personnages repérés dans les composantes « familiale » et « extra-familiale » ont provoqué chez eux l'émergence de ressources cognitives et émotionnelles telles que : l'autonomie/indépendance ; la capacité d'analyse (perspicacité) ; la capacité d'initiative (élaboration) ou encore l'estime de soi. La prise de conscience est réelle chez tous les individus. Pour « A », elle s'exprime dans le commentaire C37. Pour « J » elle s'exprime dans le commentaire C51. Dans le récit de « I », c'est une certaine indépendance et autonomie qui sont exprimées (C7). Ces éléments relatifs aux ressources psychologiques appartenant à la catégorie des commentaires a permis une modification dans leurs comportements et a modifié la perception des actes de délinquances posés. Il ne s'agit pas seulement de l'exprimer, mais d'engager un réel changement dans leur identité. Le statut du délinquant semble avoir évolué en un autre statut. Les individus ont une image d'eux-mêmes plus positive et réparée. Dans leurs récits, il n'est plus question de délinquances. Ils semblent s'être extraits et défaits de cette étiquette du délinquant.

Leur Résilience s'est construite progressivement. D'ailleurs, on peut se demander si le processus s'achève avec l'avènement de la Désistance qui prend le relais dans le processus ou s'il continue de se poursuivre ?

Le graphique suivant montre huit individus sur neuf présentent ces caractéristiques psychologiques nécessaire au processus de Résilience.

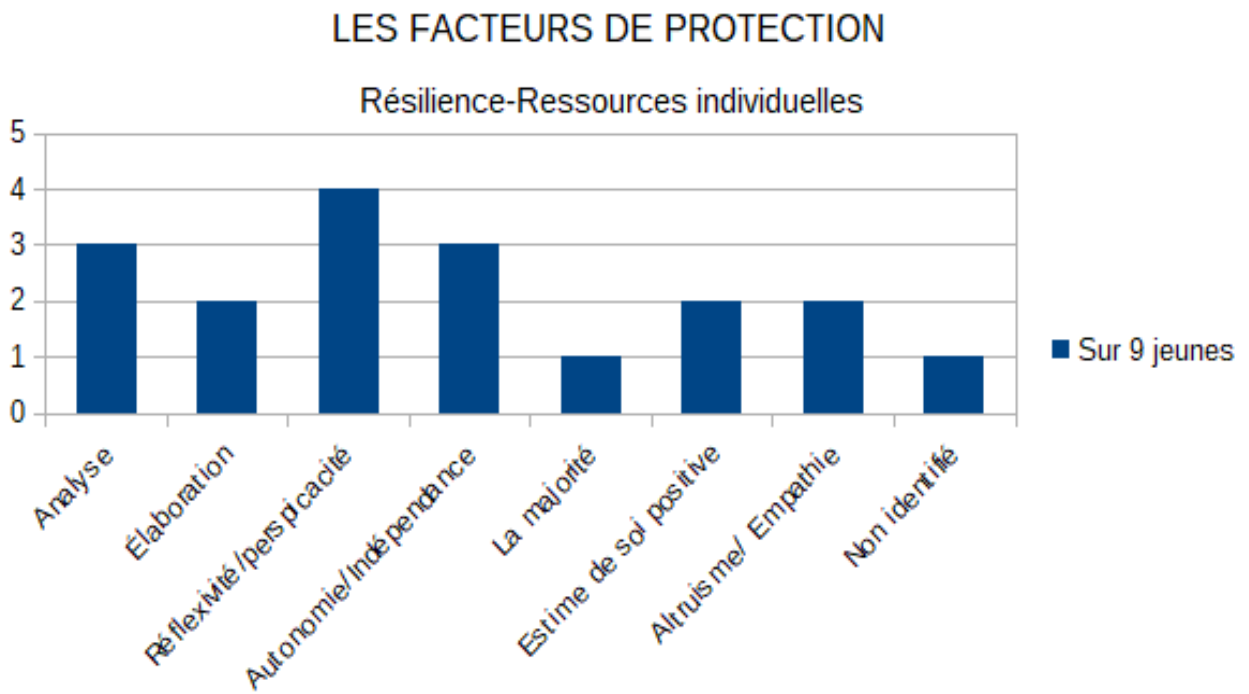


Figure 6

Conclusion

L'analyse des récits montre des ruptures familiales et environnementales, des itinéraires de vie empreints de violences et de traumatismes. Concernant les facteurs de protection, on constate l'importance des figures d'attachement dans la petite enfance, des tuteurs de Résilience et des ressources psychologiques propres aux individus. La Désistance, pour exister a besoin que l'individu procède à un changement profond et cette mutation peut se faire grâce aux personnages qui les ont entourés. Avant tout, il s'agit d'opérer une transformation à l'intérieur de soi avant d'opérer une transformation à l'extérieur de soi par la Désistance.

Les trois composantes qui constituent les facteurs de protection sont identifiées chez chacun. D'abord, il est observé la variante familiale avec les figures d'attachement qui permettent aux individus de mieux opérer ce cheminement s'ils sont présents. Ceux-ci concernent tous les individus à l'exception de « Q » et « R ». Les ressources individuelles sont importantes, se sont-elles développées par l'expérience vécue, puis par les relations tissées avec les figures de protection ? On peut s'interroger sur la construction de ces ressources dans une perspective interactionniste en se demandant comment ces individus ont développé ces ressources à partir des interactions avec leur environnement ?

10.4. Les facteurs de la Désistance

A la lumière de la littérature, il est relevé dans cette seconde partie d'analyse, les étapes de la Désistance.

Pour caractériser la Désistance, il faut qu'un certain nombre de conditions soient réunies. Elle existe par le fait que le processus de Résilience ait permis aux personnes une véritable transformation de soi en amont.

Ces facteurs sont : la rencontre amoureuse, la construction d'une famille, les enfants, l'emploi, les études, le *Sens of Agency*, la croyance religieuse et la Désistance assistée.

Ces facteurs ne se situent pas aux mêmes étapes dans les récits. Pour rappel, trois étapes permettent d'analyser l'évolution dans laquelle les individus se sont inscrits. La *conscientisation*, phase approfondie par la notion de *désistant*. La *mobilisation* avec la phase du *désisteur* et la *pérennisation* par l'étape du *désisté*.

La diversité des trajectoires a démontré qu'il existe différents types de délinquances et donc différents types de sorties de délinquances possibles puisque les parcours des personnes ne sont pas identiques. Les mécanismes mobilisés pour sortir d'un processus de délinquance sont différents d'un individu à l'autre.

Ces sorties s'inscrivent dans une dynamique et sont la résultante de plusieurs facteurs qui se caractérisent par un changement de vie profond.

10.4.1. La conscientisation dans la Désistance : le Désistant

- *Le Sens of Agency et la Désistance assistée dans les récits*

Deux individus « A » et « Y » appartiennent à cette catégorie. Cette première étape de la Désistance s'énonce par le *Sens of Agency*, puis par la Désistance assistée qui est observée.

Le *Sens of Agency* est traduit en français par la « *qualité d'acteur* ». Maruna (2001, p.45) explique qu'il s'agit de la capacité individuelle de l'individu à agir ainsi que le sentiment d'efficacité personnelle qui lui est associé. Cette qualité d'acteur permet d'influer sur son parcours de vie. Cette capacité s'annonce comme un préalable à toute Désistance.

Le désistant reprend le contrôle sur sa propre trajectoire. Une prise de conscience liée à l'abandon de la délinquance est primordiale (Maruna, 2000).

Il semble que la Résilience permette au *Sens of Agency* d'exister. Sans la Résilience, comment ce sentiment d'efficacité personnelle pourrait-il se mettre en marche ? En effet, il s'agit d'abord de restaurer une image positive de soi et cela est rendu possible au contact de la Résilience.

Il s'agirait donc d'abord, de retrouver pour les individus suffisamment d'estime et de confiance en soi par la Résilience pour que le *Sens of Agency* puisse se mettre en œuvre.

Maruna souligne que « *l'on commence à croire que l'on est capable de changer de vie lorsque notre entourage pense qu'on le peut* » (Maruna, 2001, *ibid.* p.31). Comme le dit « Q » : *il faut savoir se calmer* » (C31).

Dans les extraits de commentaires, le sentiment d'efficacité personnelle, « *le true self* » est exprimé par les mots : « *content* » (« A » C41), « *belles valeurs* », « *plaisant* », ou encore « *stabilité* » (« J » C34, C35). Ils montrent que l'accompagnement éducatif (Désistance assistée) a contribué au changement identitaire. Les recherches récentes conduites au Canada montrent que l'accompagnement par le désistement assisté favorise la Désistance grâce au soutien des professionnels (Villeunve & al., 2020).

En revanche, nous ne disposons pas d'éléments sur les effets que produit cette Désistance assistée. A quel moment dans le parcours institutionnel de l'individu cette Désistance assistée est-elle observée ? Comment et par quoi se traduit cette efficacité ?

Dans le cadre de ma recherche, des éléments de réponse sont fournis grâce aux récits de vie. La Désistance assistée mérite d'être approfondie afin de mieux comprendre et observer ce qui participe de cette Désistance assistée. Il nous semblerait simpliste de mettre le focus uniquement sur le professionnel tant les récits sont riches.

L'investissement du professionnel et celle de l'individu convergent et c'est cela qui lui permet de mieux s'en sortir.

McNeill (2016) fonde son approche sur trois actions induites par le professionnel dans son accompagnement éducatif. La première action est d'encourager et soutenir la motivation au changement. La seconde action permet de renforcer et mobiliser le capital humain du délinquant, en particulier ses capacités, ses connaissances et son sentiment d'efficacité personnelle. Et enfin, une action de soutien, pour l'aider à accéder et saisir des opportunités de changer sont nécessaires à la Désistance.

Partant de ce postulat, ce qui semble manquer à cette définition est la question de la temporalité : quand s'installe-t-elle et par quel biais ? A quel moment dans la trajectoire de la personne se situe la Désistance assistée ?

Il semble que la compréhension du processus de Résilience aide à repérer la Désistance assistée dans la trajectoire des individus. Les individus ont découvert, (re)trouvé et puisé en eux des ressources, des moyens pour s'en sortir et donc de désister.

- *La rencontre amoureuse*

Concernant « M » et « Ni », cette première étape est marquée par la rencontre amoureuse et la construction de leur propre famille. Dans la littérature scientifique, ces éléments sont des facteurs de la Désistance puisqu'ils permettent aux individus de stabiliser et de maintenir un mode de vie plus conforme. Les étapes de « conscientisation, mobilisation et pérennisation » (Mohammed, 2012) permettent d'identifier à quel moment de la trajectoire se situent ces facteurs.

La Désistance est un phénomène chronologique et graduel, même si la question de la temporalité demeure encore une énigme à résoudre, on peut supposer que cette manière de réfléchir et penser les événements permet d'obtenir des éléments de réponses quant à l'arrivée de la Désistance dans la trajectoire.

« M » raconte à propos de sa compagne : « *elle était présente, elle m'a toujours soutenu, elle ne m'a jamais lâché* » (C31). « *La prison m'a fait réfléchir* » (C29). « M » engage une prise de conscience en prison. Il est alors déjà père de deux enfants. La présence soutenue de sa compagne alors qu'il est incarcéré lui permet d'engager son « *Sens on Agency* » qui est identifié dans son récit dans la seconde étape : celle de la mobilisation.

Quant à « Ni », il raconte : « *je me débrouille tout seul, j'ai besoin de personne, ma famille c'est ma fille et ma femme* » (C95). Maruna (2001, *ibid.* p.31) explique que le fait de construire une famille ou se marier apporte un soutien important d'un point de vue psychologique, mais que le mariage n'a pas un impact en soi sur la Désistance. Il s'agit davantage de la qualité des liens sociaux qui permet à l'individu de reconsidérer son mode de vie. Les commentaires précédents vont dans ce sens.

Un autre facteur est identifié dans le récit de « N », il s'agit de la religion.

- *La croyance religieuse*

Enfin, un autre facteur est identifié dans cette étape. Elle concerne « N » et son orientation vers la religion. La croyance religieuse est selon Mohammed (2019) liée au phénomène de rédemption qui signifie que la personne se rachète de ses péchés impliquant un ajustement du mode de vie de l'individu par rapport à sa trajectoire de vie, ce qui est le cas pour « N » (C52).

Qu'il intervienne dans le processus de Résilience ou de Désistance, le facteur lié à la croyance religieuse n'apparaît pas suffisamment exploité dans la littérature scientifique ce qui mériterait que l'on s'y intéresse. Les récits de vie de certains le mettent en avant comme un véritable tremplin. La Résilience suppose un changement de valeurs, par rapport à soi et aux autres. Les relations de paix et le respect se substituent aux rapports de violence et de pouvoir. La religion peut donner des repères pour promouvoir un modèle de vie différent de celui du délinquant.

- *L'emploi pour se transformer*

Le facteur travail est identifié dans le récit de « R », le concernant seule cette étape est observée. Il est difficile d'affirmer sans la réunion des trois étapes qu'il est un désisté. Il est inscrit dans un domaine professionnel qui lui procure du plaisir et qui participe à la prise de conscience de soi. Elle permet de développer l'estime de soi et elle renforce la relation positive avec soi-même. Le plaisir procure une sensation de bien-être. Il est un critère retenu dans la construction d'un projet professionnel (Laub et Sampson, 2001).

Le phénomène de Désistance est ici facilité par un processus de prise de conscience. « R » vit chez sa mère et ne souhaite plus retourner dans les actes délictuels sans développer davantage sur sa réflexion.

On n'observe donc dans cette première étape de « conscientisation » que selon les individus, les récits ne constituent pas une linéarité.

Chacun semble avoir sa Désistance et ce qui semble être valable pour l'un ne l'est pas de manière évidente pour l'autre.

10.4.2. La mobilisation dans la Désistance : le Désisteur

- *L'emploi dans la phase de mobilisation*

Concernant cette seconde étape de la Désistance, le facteur « travail » est relevé chez cinq individus : « A », « M », « Ni », « Y », « Q ».

Selon Villeneuve et al., (2020), l'intégration dans la vie professionnelle est une variable importante dans le processus de Désistance.

Laub et Sampson (1992) explique que le plaisir et la motivation contribuent à la Désistance. Si elles sont présentes chez la personne, alors le processus de Désistance sera facilité. L'élément « plaisir » n'est pas visible dans le discours de « Ni » (C104) qui « *n'aime pas* » son métier, ni dans le récit de « A » (C46). En revanche, la motivation est présente puisqu'il maintient son activité professionnelle au regard de sa situation familiale.

La motivation de « A » est pécuniaire. Donc même si cette notion de plaisir n'est pas repérée, chacun semble avoir des motivations qui lui sont propres.

Le travail est une cause de réussite (Laub et Sampson, 1992), « Y » évoque cette notion de plaisir dans la formation qu'il exerce pour devenir technicien informatique : « *ça m'a plu* » (C97).

La motivation est davantage exprimée par les individus. Cette notion est dominante, quelle que soit les raisons évoquées par les individus (pécuniaire, familiale etc.). Cette motivation devient alors le leitmotiv dans leurs évolutions et influe positivement dans leurs sorties de délinquances.

Ensuite, pour « J », il est constaté que le lien qui l'unit à son frère appartient à cette deuxième catégorie et lui a permis de mobiliser ses résolutions personnelles.

- *Le soutien fraternel*

Son frère est une personne ressource. Une personne équilibrée qui a un emploi et une stabilité familiale (C 56). Il se sert de son exemple pour évoluer (C57).

Le lien qu'il entretient avec son frère et la qualité de ce lien est favorable à une projection et à un changement de trajectoire. Grâce à lui, « il se projette » et envisage l'avenir.

- *La rencontre amoureuse*

Pour « I », la rencontre amoureuse joue la fonction de la mobilisation des résolutions personnelles. Il parvient à se projeter et envisager l'avenir avec sa petite copine qui a une influence positive. Ensemble, ils parlent de se marier et de construire une famille (C47).

- *Le Sens of Agency*

Enfin pour « N », le *Sens of Agency* et la Désistance assistée se met en œuvre grâce à l'émergence de la rédemption (croyance religieuse). En effet dans son récit, la croyance religieuse est l'étape de la conscientisation. Alors qu'il est en fin de parcours au CEF, il fait la rencontre de la religion par le biais d'un ami. C'est ainsi que le *Sens of Agency* intervient chronologiquement dans son récit.

Maruna (2001) explique que la sortie de la délinquance se caractérise par le fait de ne pas avoir commis d'actes de délinquances et de ne pas avoir récidivé pendant au moins un an. Dans son récit, il s'agit bien de cette fonction discriminante qui diminue.

Le nouveau projet élaboré avec les professionnels de la PJJ à la fin du CEF a été déterminant (C75).

Ce commentaire est significatif dans le changement de mode de vie et s'apparente à cette expression « *I am a new person* » (ibid. p.85). Cette mobilisation induit un véritable changement dans les résolutions personnelles (C61).

Enfin la troisième étape est celle de la pérennisation.

10.4.3. La pérennisation dans la Désistance : le Désisté

- *Les études et l'emploi*

Les études supérieures et le travail sont concernés par cette troisième étape dans les récits de trois individus. Pour « J » (C54, C55), l'inscription dans les études est la clé de la réussite. A travers cette appréciation, il résume les trois étapes (conscientisation, mobilisation et pérennisation) qui le concernent.

« I » est inscrit en école d'infirmier, il raconte que le travail est un moyen d'éviter les aides de l'Etat (C51). Puis « N » commente (C60) l'épanouissement dans le travail qui est une notion importante dans la Désistance. La notion de plaisir chez ces trois individus est décrite.

Ce facteur reconnu par la Désistance intervient comme l'aboutissement d'un parcours. Pour autant peut-on affirmer que la Désistance se termine-là ?

Le parcours d'insertion professionnelle des individus est le résultat d'un processus de socialisation. Le facteur « emploi » ou « les études supérieures » représente une figure de réussite dans leurs trajectoires.

- *La rencontre amoureuse*

Ensuite concernant « A », cette troisième phase correspond à la rencontre amoureuse. La relation avec sa copine intervient à ce moment de sa trajectoire (C43). Ce commentaire correspond à un nouveau mode de vie plus conforme.

- *Le Sens of Agency*

Pour « M » (C37) et « Ni » c'est le *Sens of Agency* qui intervient dans la catégorie de la pérennisation. Il se sert de son histoire et de son expérience auprès d'un public pris en charge par la PJJ. Le déclic de l'incarcération lui a permis de prendre conscience de la qualité de la relation amoureuse (conscientisation), de s'intégrer dans le monde du travail (mobilisation) et de se rendre compte d'un véritable « *true self* » (Maruna, 2001), avec une image de lui positive et valorisante : le *Sens of Agency* (pérennisation).

Quant à « Ni », il exprime les commentaires suivants : « *ma vie aujourd'hui elle est géniale, je suis la personne la plus heureuse* » (C108). Ou encore « *on a une belle vie maintenant* » (C111). Il est une autre personne « *I have changed my ways* » (ibid, p.85). Son rapport à soi a évolué. Il ne s'identifie plus comme un délinquant. Cette image et cette étiquette ont été défaites et un véritable changement s'est opéré (C109).

Enfin, dans le récit de « Y », cette troisième phase marque pour lui l'accès à l'autonomie en intégrant un studio.

- *L'accès au logement*

D'abord, le *Sens of Agency* lui a permis d'entrer dans la phase de conscientisation. Ensuite, l'insertion professionnelle lui a donné la possibilité de mettre en œuvre ses résolutions personnelles. Enfin, l'accès à un logement qui apparaît comme la continuité dans sa trajectoire correspond à la phase de pérennisation.

Quant à « R », son récit n'a pas donné à voir ces éléments qui apparaissent donc comme non identifiés.

- *La Désistance assistée*

Dans cette catégorie du désisté, on remarque que « N » est concerné par la Désistance assistée notamment par la mise en place d'une insertion lorsqu'il est encore accompagné par la PJJ, par le biais de l'apprentissage. Ce soutien lui a permis de se lancer dans la voie de l'insertion sociale et professionnelle.

Conclusion

Dans le graphique ci-après sont représentées les étapes de la Désistance observés chez les individus selon les trois catégories : *désistant*, *désisteur* et *désisté*.

Ce qui apparaît est le *Sens of Agency* et la Désistance assistée sont majoritairement identifiés dans la catégorie du désistant. Quant à la Désistance par l'emploi ou les études, elle est identifiée dans la catégorie du désisteur avec cinq individus concernés. Aussi, l'emploi concerne trois individus appartenant à la catégorie du désisté.

D'autres indicateurs : la rencontre amoureuse, la croyance religieuse, l'accès au logement sont considérés comme nécessaires aux sorties de délinquances.

LES ÉTAPES DE LA DÉSISTANCE

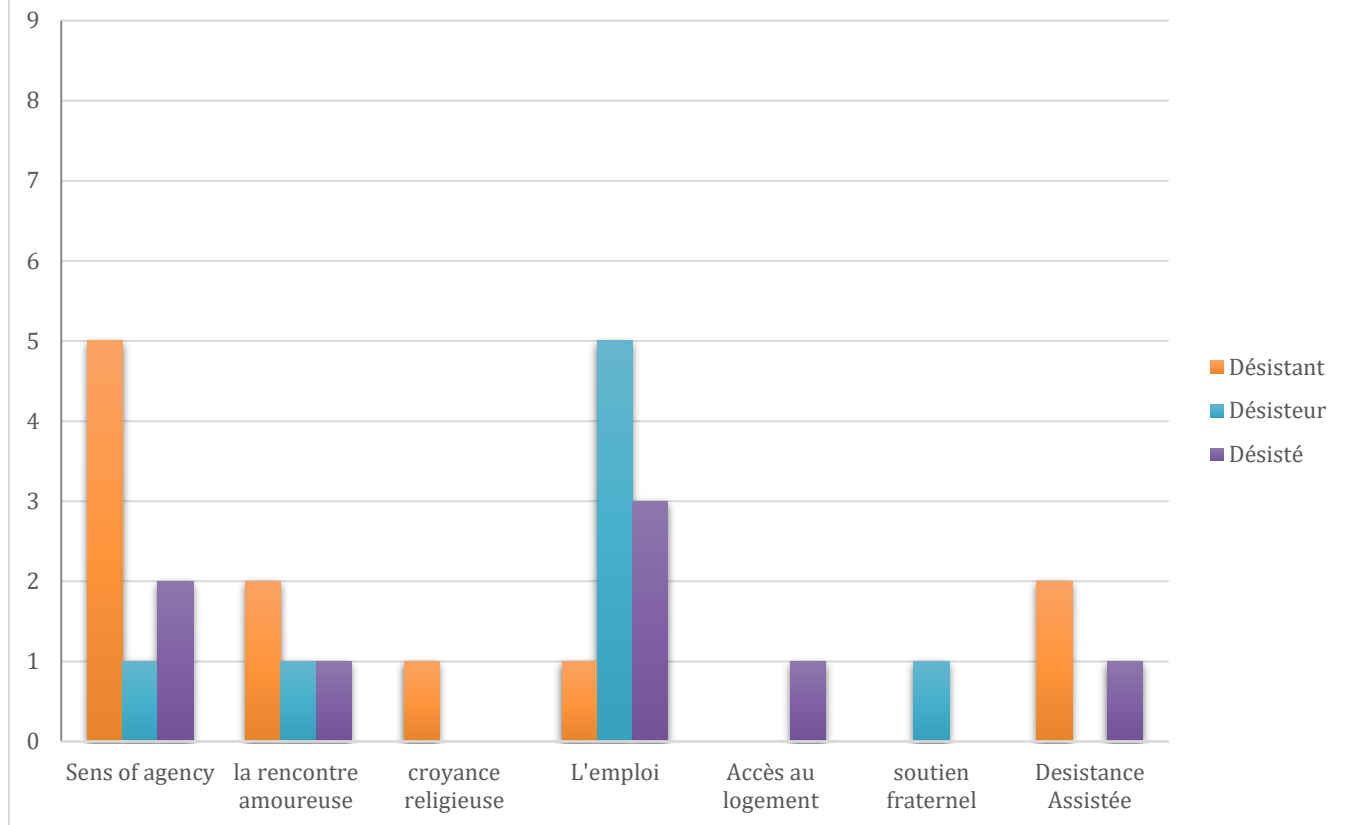


Figure 7

Retour aux hypothèses de recherche

L'analyse des récits montre que huit individus sur neuf expriment l'intérêt de l'accompagnement éducatif. Cet élément est identifié directement en lien avec le processus de Résilience. La prise en charge éducative s'inscrit dans un cadre précis, celui de la PJJ dont la mission est de permettre aux jeunes de stopper leurs agissements délictueux et donc de *désister* (Maruna, 2001 ; Mohammed, 2012). Le travail éducatif est caractérisé « *comme une médiation potentiellement productrice de sens et de repères* » (Niewiadomski, 2018, p.5) par le biais des professionnels qui contribue à l'évolution et à la transformation de l'individu identifié dans le facteur extra-familial de la Résilience. Lorsque l'individu rencontre la PJJ, l'étiquette du délinquant est alors posée. La recherche montre que l'accompagnement éducatif joue, dans certaines conditions, un rôle de médiateur qui permet notamment aux jeunes une prise de conscience de leurs propres compétences et valeurs, la confiance en soi et le développement d'un sentiment de sécurité qui conduit à la construction de relations interpersonnelles de confiance et de respect mutuel remplaçant progressivement les relations de pouvoir et de violence. Pour Born (2014), il est fondamental de prendre en compte les particularités individuelles des jeunes délinquants lorsqu'ils sont pris en charge institutionnellement. De même, leur évolution durant l'accompagnement permet une plus grande efficacité (Born, 2019). En ce sens, la Désistance est l'objectif principal de la prise en charge des délinquants.

Le fondement de l'intervention éducative par les professionnels repose sur l'identification des besoins des jeunes en lien avec son environnement (la famille, les pairs ou encore la scolarité) (Sallée, 2018). Il s'agit d'associer tous les acteurs qui gravitent autour des jeunes pour une intervention optimale. Puis, par « *les valeurs positives de chacun* » des jeunes (Born, 2014, p.34) dans la représentation qu'ils ont de même, en allant puiser dans leurs propres ressources reconnues dans la catégorie individuelle de la Résilience.

La visée de l'accompagnement est bien l'individualisation des parcours. L'action éducative aura un plus grand effet si elle intervient tôt dans la trajectoire du jeune (Born, 2014 ; McNeill, 2016). Qu'il soit placé en institution fermée telle que le CEF avec un système de progression ou qu'il soit pris en charge dans son milieu naturel, l'intérêt du travail éducatif est bien l'évolution de son

comportement (Born, 2014), la prise de conscience de celui-ci pour permettre une sortie de délinquances.

Le facteur individuel permet justement d'identifier chez les individus les ressources cognitives et affectives mobilisées pour cette prise conscience de ses propres fonctionnements, ses forces, ses faiblesses et ses besoins de transformation. C'est ce facteur qui permet d'intégrer les deux autres et de transformer l'expérience de l'individu, même traumatique, en force créatrice.

Il s'agit alors de proposer des actions qui vont aider l'individu à se défaire de cette identité pour s'en créer une nouvelle et ainsi opérer une transformation de soi par le biais des ressources et des compétences psychologiques qui lui sont propres. Les professionnels jouent un rôle primordial dans la création du lien qui sera construit. Ainsi l'individu retrouve une confiance en l'adulte.

Les qualités et les compétences telles que « *la transparence* », « *l'honnêteté* », évoquées par les individus concernant les professionnels, la mise en place de rencontres informelles telles « *qu'aller manger un kebab* » ou encore « *aller boire un verre* » permettent d'une certaine manière de démystifier les rencontres et de construire une relation horizontale basée sur la confiance et le respect mutuel plutôt que sur le pouvoir. Il est constaté dans leurs trajectoires des prises en charge souvent longues de deux à cinq ans, laissant ainsi l'opportunité au travail éducatif de s'élaborer progressivement.

La croyance projetée des éducateurs : *l'effet pygmalion*, permet aux sujets de (re)trouver une image d'eux-mêmes positive. La transformation de l'individu peut alors s'élaborer. Le soutien apporté dans ce cadre est bénéfique. L'accompagnement présente une dimension d'aide ou encore de cheminer « avec » ou de « *faire avec* » (Paul, 2018).

Il faut comprendre également que la dimension de partage est essentielle, comme dit plus haut (partager un repas ou une passion). Il s'agit donc pour le professionnel de proposer aussi quelque chose de soi, de montrer à travers cet ensemble d'actions, une présence particulièrement sur « *des temps importants* » (éducatrice de « J »). Cette mise en commun donne à la personne une place, une considération et une importance qu'elle n'avait pas reçues jusqu'à lors.

L'accompagnement éducatif consiste à déconstruire les repères liés à l'expérience délinquante en s'appuyant sur les potentialités, les appétences, les ressources des jeunes pour construire de nouveaux repères conformes à un statut plus conventionnel en puisant et en allant chercher à l'intérieur de soi : la *Résilience*. C'est en cela qu'il s'agit d'un véritable processus de transformation, modifier ce qu'il y a à l'intérieur de soi, pour s'élever soi-même.

L'écoute (éducatrice de « A ») rappelant l'écoute active de Rogers (2019), l'encouragement, le fait de poser des limites, d'être disponible ou encore d'orienter sont des actes éducatifs repérés dans les récits et dans les rencontres avec les professionnels qui les ont accompagnés.

L'accompagnement éducatif vise l'émancipation, l'autonomie au travers de la construction d'un projet avec comme objectif l'arrêt de la délinquance.

Le rôle des tuteurs de Résilience, qui sont repérés dans les récits montre que la construction d'un projet ne peut se réaliser qu'en aval d'un travail sur soi avec le processus de transformation psychologique et notamment les facteurs de protection par l'identification des tuteurs de Résilience et des ressources personnelles qui font partie intégrante du projet.

Considérant l'ensemble de ces éléments, l'hypothèse consistant à dire que l'accompagnement éducatif joue un rôle dans le processus de Résilience lorsqu'il participe à la transformation de l'individu est vérifiée. Les récits recueillis par les individus et les professionnels vont dans ce sens.

Concernant la seconde hypothèse, les récits montrent que le processus de Résilience précède le phénomène de Désistance. Il a été démontré dans le cadre de ma recherche que les sorties de délinquances des neuf individus convoquaient un ensemble de facteurs dans une interaction entre soi et l'environnement. Dès lors que le processus de Résilience est enclenché au travers des facteurs de risque puis de protection, et que l'appropriation de normes et de ressources plus positives apparaissent, alors le phénomène de Désistance s'enclenche. Tous les participants sont inscrits dans ce cas de figure.

Pour rappel, la Désistance désigne la cessation de toute activité délictuelle (Maruna, 2001; Mohammed, 2012). L'analyse des récits montre qu'ils ont engagé une prise de conscience leur ayant permis d'entrer dans le phénomène de Désistance, qui semble se situer dès la majorité : dix-huit ans.

L'apparition d'un nouveau soi permet de mettre en œuvre un vrai « *true self* », avec le sentiment d'agir et de reprise de contrôle sur sa vie, ce qui s'est passé pour eux.

En effet, tous ont en commun un certain nombre d'indicateurs appartenant à la Désistance tels que l'emploi ou les études, la rencontre amoureuse, la construction de sa propre famille. Il a été relevé d'autres facteurs telle que la croyance religieuse et le *Sens of Agency*. Ces facteurs sont

relatifs aux étapes de la Désistance primaire : *conscientisation*, secondaire : *mobilisation* et tertiaire : *pérennisation* (Maruna & Farrall, 2004 ; Mohammed, 2012 ; Mc Neill, 2016).

Ces étapes ont été complétées par un schéma en trois niveaux : désistants, désisteurs et désistés. D'abord, le délinquant procède à une réflexion autour de sa délinquance : *désistant*. Puis, il procède à une réduction des infractions : *désisteur*. Enfin, un sentiment d'appartenance à la société s'installe avec la mise en place d'actions (travail, étude, enfants.) : *désisté*.

L'individu est parvenu à transformer son expérience négative de la délinquance en force pour se créer une expérience en dehors de la délinquance. Les désistés croient en eux, un sentiment de positivité se perçoit chez eux.

L'individu accède donc à une prise de conscience avec la volonté de vouloir changer : *la Résilience*. Puis, met tout en œuvre pour cela : *la Désistance*. Cette dernière semble être la concrétisation des résolutions prises. Ce processus en trois étapes est caractérisé par la prise de conscience, la volonté de changement et le changement.

Il existe assurément différentes manières de sortir de la délinquance et il ne s'agit pas là d'affirmer que seule la Résilience permet à la Désistance d'exister. Il serait intéressant de rencontrer un échantillon plus important d'individus pour ainsi identifier si la Résilience est effectivement un préalable à la Désistance.

Cependant, le récit conté par les personnes et leurs trajectoires de vie mettent en exergue des fonctions liées à la Résilience qui est un phénomène psychologique en interaction avec des fonctions liées à la Désistance qui est un phénomène social et environnemental. C'est donc dans l'articulation entre le psychologique et le social que l'individu peut sortir de son parcours.

La troisième hypothèse a permis d'analyser les trajectoires par le biais de la méthode biographique qui est un outil de développement pour les individus. Maruna montre dans le parcours de vie des désistés l'importance de la vision de soi et la compréhension de soi : « *I am a new person or I have changed my ways* » (Maruna, 2001, *ibid.* p.85), « *je suis une nouvelle personne ou j'ai changé mes habitudes* » (Traduction libre). Selon, Laub et Sampson (2001), c'est le comportement qui apporte le changement.

La remémoration de certains événements implique l'individu dans sa propre histoire. Le fait de raconter son histoire permet de se l'approprier et de porter une analyse, un regard critique sur

elle. A travers leurs récits, ils reconstruisent avec recul leur histoire avec laquelle ils sont aujourd'hui totalement en accord.

En ce sens, le récit de vie aide à reconstruire son histoire et lui donner un nouveau sens. Pour exemple, « N » à la fin de son récit raconte :

« Mon histoire je la connais et tout, et en parler aujourd'hui je suis ok avec ça, et t'en parler alors que je ne te connais pas, bah je ne sais pas comment dire mais tu m'as mis en confiance, au début je t'avoue je me suis dit bon je vais y aller et si ça passe pas avec elle, je n'irai plus (rires), et y'a des trucs que j'ai dits et qui me sont revenus alors que je me souvenais plus ».

Puis, lorsque je demande à « N », son retour sur la manière dont il a vécu les entretiens de récit de vie, il répond :

« Au début je me suis mis un peu dans la peau d'un narrateur qui raconte une histoire puis finalement au fil des discussions en se replongeant un peu dans mon passé et le fait de le verbaliser ça m'a permis de voir un peu le chemin parcouru et aussi comprendre avec le recul dans quel état d'esprit j'étais auparavant. Et puis, si je vais plus loin, le fait de mettre des mots sur une certaine période de ma vie compliquée, avec la maturité que j'ai pu acquérir aujourd'hui a également permis de mieux me comprendre. Et puis si je vais encore plus loin, ce petit exercice peut même s'apparenter à une sorte de thérapie dans le sens où c'est des choses que j'ai vécues mais pour autant le fait de les verbaliser et bien ça aide à mieux accepter certaines choses qu'on a pu mal vivre dans le passé, comme finalement le fait de s'en être débarrassé et de se sentir un peu plus léger (...). Il y a toujours un peu d'appréhension d'en discuter avec une inconnue. Dans un premier temps, on raconte sans trop raconter puis selon le feeling on devient au fil du temps plus à même à rentrer dans les détails et à se mettre dans une situation de flash-back à partir du moment où on se sent à l'aise et pas jugé. Si la personne à qui j'avais dû raconter ma vie m'avait fait sentir le moindre sentiment de jugement et avait manqué de neutralité, je pense que j'en aurais peu dit (...) et ça aurait manqué d'authenticité et peut être même d'honnêteté. Le plus important c'est que tu as écouté mon histoire en la prenant comme une expérience et non pas comme l'histoire d'un énième petit rebeu merdeux qui a connu la délinquance ».

Dans la même lignée, « J » à l'instar de « N » dit :

« Parler de sa vie permet du recul et j'ai réalisé que j'ai évolué sur ma façon de faire et ma vision des choses. En racontant on va dire ça m'a replongé dans certains moments où je me suis

rendu compte que peut-être, j'étais à bout sur certaines choses mais que je ne le réalisais pas forcément, donc ça m'a permis de mieux comprendre certains états d'esprits. C'était intéressant de ressasser certains passages que j'avais archivé (...), et je savais que tu étais éducatrice on va dire que ça me mettait déjà plus en confiance. C'était intéressant d'en parler à une autre personne qui n'est pas de mon entourage (...), donc d'en parler à une inconnue ça a des effets libérateurs et d'une certaine manière de mieux connaître mon histoire. Du coup on était sur un échange neutre ce qui m'a permis d'être en confiance, on n'était pas sur la recherche d'un comportement déviant. Tu m'as demandé de te raconter mon histoire, de développer mon ressenti, mes émotions, ma vision des choses au moment des faits et à présent, donc on était plus sur l'aspect évolutif et personnel, qu'un aspect où l'on cherche à nous faire reconnaître que l'on a eu un bon comportement ou non. Il n'y avait aucune directive impérative qui me donnait l'impression que j'avais une bonne réponse à donner ce qui m'a permis d'être libre de te dire ce que je voulais. » A la fin de son récit, « J » demande : « as-tu encore des points que tu voudrais soulever, des choses que je n'aurais pas dites ».

« A » raconte à son tour :

« Je suis content d'être passé par là, je regrette juste pour les personnes, je ne regrette pas les conneries que j'ai faites parce que ça m'a appris quand même de belles valeurs et plein de choses. Ça m'a apporté tellement de choses que je me dis limite heureusement que j'ai fait ces conneries. Peut-être que si je n'avais pas fait ces conneries là à l'heure d'aujourd'hui je ne serai pas où j'en suis en fait ».

Dans leurs discours, plusieurs mots émergent: « *chemin parcouru* » ; « *expérience* » ; « *thérapie* » « *neutralité* », « *recul* », « *mieux comprendre* » « *libérateurs* ».

Avec ces révélations, ils définissent et résument parfaitement la prise de conscience liée à la Résilience. Ils ont pris la main sur leur récit en le faisant vivre.

Constituer les récits en plusieurs fois a permis de créer un climat propice à une relation de confiance, une sorte de complicité entre les individus et moi. Mon souci principal a été de créer les conditions optimales pour l'élaboration d'une situation suffisamment sécurisante afin qu'ils se livrent et se dévoilent. Il s'agissait par exemple, d'utiliser l'humour en l'intégrant dans une « scène » de la vie quotidienne (Goffman, 1963). Ma tâche a été de rendre ces rencontres les plus ordinaires possible avec empathie et sans aucun jugement. Le principe de confidentialité a permis

une liberté de parole et m'a permis en tant qu'apprentie-chercheuse d'entendre et de recueillir ce que les individus ne s'autorisent pas toujours à exprimer dans un cadre judiciaire. Il y avait donc ce « relâchement » de part et d'autre, une sorte de soulagement implicite entre nous. Pour lui, afin qu'il puisse s'exprimer librement et pour moi, pour recueillir les discours. Je n'ai pas hésité à rappeler ma posture de chercheuse ce qui a facilité l'échange, puisque celle-ci induit également une forme de reconnaissance pour eux. La parole leur a été donnée et comme dira « M » « *si cela peut aider d'autres jeunes alors c'est bien* ». Ces paroles laissent deviner une forme de satisfaction et de fierté. L'expérience de la délinquance devient un levier et un support à l'intervention. Dans le partage de son expérience, « M » souhaite induire chez les adolescents délinquants une prise de conscience et un arrêt dans leur délinquance.

Le souhait de prendre le temps d'accueillir leurs discours m'animait, je pouvais revenir sur certains éléments contés lors des précédentes rencontres.

Ce qu'il ressort du récit de vie est que celui-ci ne se contente pas simplement de retirer de l'information, même s'il s'agissait de cet objectif dans ma recherche. Le récit de vie permet de reconstruire sa vie (Delory-Momberger, 2010).

En ce sens, il présente un effet médiateur par le langage. La place de la parole et ses contours est un axe majeur dans le processus de transformation et de développement des individus. Le recours au récit de soi devient un espace d'élaboration de l'expérience. Puis, une reconstruction de son parcours (Demazière, 2008). La dimension biographique constitue un processus d'individuation et de socialisation (Delory-Momberger, 2021).

Le récit recouvre d'autres fonctions, notamment cette démarche de collaboration qui conduit l'individu à s'engager de manière spontanée dans un processus d'émancipation et de transformation. Chaque narration est empreinte de beaucoup d'émotions que je parvenais à contrôler mais que je souhaitais accueillir puisque le récit est une « *co-production, co-investissement* » (Delory-Momberger, 2000) ce qui renvoie à une démarche collaborative de proximité et d'implication entre un chercheur et une personne.

Le fait de raconter son récit permet de se rendre compte du chemin parcouru et des efforts menés pour sortir d'une situation de délinquance. Raconter son récit est une manière de le comprendre autrement, il n'engage pas simplement l'individu mais également la chercheuse que je suis. Même si je suis guidée par des considérations rationnelles, on ne peut taire que ces considérations ne soient déterminées par des ressentis ou des sensibilités propres au chercheur lors des

interactions. Comme je l'explique, l'écoute des récits a provoqué chez moi certaines émotions (tristesse, compassion, joie) que je suis parvenue à contrôler. Toutefois, les rencontres permettent d'évoluer ensemble. C'est pourquoi elles sont impliquantes pour l'individu et pour le chercheur.

En définitif, la Désistance et la Résilience s'attachent toutes les deux à une même référence centrale : la positivité. La recherche conduit à la conclusion que la Résilience et la Désistance font partie d'un même processus qui peut se représenter par « *les invariants de la Désilience* ». Ce modèle regroupe, par l'intermédiaire de l'accompagnement éducatif, à la fois les dimensions de la Résilience et de la Désistance mentionnées. Il insiste sur la nécessité de la « rencontre » et de l'interaction qui s'effectuent entre soi et l'environnement ainsi que l'importance des médiateurs (humains ou symboliques) dans ce processus.

Conclusion de l'analyse comparative des récits de vie

L'analyse comparative permet d'établir un modèle de référence et de mettre en exergue les éléments et les événements fondamentaux pour désister.

Le processus de Résilience est identifié selon les facteurs de risque et notamment les variables familiale et extra-familiale qui ont été relevées dans leurs récits.

Ensuite, les facteurs de protection ont permis de réduire voire faire disparaître les dangers auxquels les individus ont été exposés dans leur enfance. Dans ce contexte, le traumatisme ou le contexte traumatogène est relevé. Cet élément est fondamental dans la construction de la Résilience qui prend en compte dans son sillage, les figures d'attachement et les tuteurs de Résilience. Ces personnages participent au changement identitaire.

Dans les récits, la Résilience est une condition pour que la Désistance existe. Il s'agit avant tout, de conscientiser puis d'effectuer un changement profond. Le processus de Résilience qui le précède s'est mis en œuvre dès l'apparition des facteurs de protection. Comme pour le phénomène de Désistance il paraît difficile d'estimer une durée.

Le processus en trois étapes montre que la Désistance est dynamique et non linéaire. Il est difficile d'effectuer une sélection exhaustive et précise des facteurs de sorties de délinquances tant les individus et les sorties sont singuliers. Les parcours sont empreints d'une subjectivité évidente. Le schéma proposé en trois catégories : *désistant*, *désisteur* et *désisté* rend compte de façon chronologique de l'évolution des parcours.

Ce qui est constaté est que chacun a mis en œuvre sa Désistance durant son passage à la PJJ avec l'accompagnement éducatif proposé.

D'abord, on procède à l'identification et à la prise de conscience d'un changement avec la restauration d'une meilleure image et estime de soi (Résilience). Ensuite, sont mis en place les changements (Désistance). Il s'agit donc d'un lien entre le dedans (intrinsèque) et le dehors (extrinsèque) qui ne peut être dissocié.

En ce qui concerne l'accompagnement éducatif (la PJJ), il apparaît comme un médiateur essentiel dans les parcours des individus et permet de faire le lien entre la Résilience et la Désistance.

En effet, huit individus sur neuf évoquent l'utilité de l'accompagnement éducatif en l'identifiant comme un véritable soutien pour s'en sortir.

Les trajectoires des individus montrent des concordances. Ils sont tous affectés par un contexte familial vulnérable. Ils présentent des caractéristiques communes en termes de déviations et de

délinquances. La majorité d'entre eux a connu un parcours institutionnel. Enfin, les individus sont parvenus à s'en sortir grâce aux facteurs de protection et aux étapes de la Désistance qui ont été identifiées dans leurs trajectoires.

Même si nous pouvons établir des liens sur les profils des individus et repérer des contextes communs (vulnérables et favorables) entre les récits, il semble difficile d'élaborer une taxinomie précise car les chemins empruntés sont multiples.

En revanche, la Résilience et la Désistance pourraient être un processus unique. En ce sens, il paraît approprié d'élaborer un nouveau modèle qui regroupe le triptyque suivant : la Résilience, l'accompagnement éducatif et la Désistance : les invariants de la Désilience.

Le modèle rend compte de traumatismes ou de contexte traumatique, de figures d'attachement, de tuteurs de Résilience, de ressources individuelles (psychologiques), le *Sens of Agency*, la Désistance Assistée, la rencontre amoureuse et les enfants, l'insertion par l'emploi et les études, la croyance religieuse. Ce modèle serait un marqueur dans l'identification des sorties de délinquances.

Cette myriade de facteurs permet de mettre en avant la nécessité de la « rencontre » et de l'interaction qui s'effectue entre soi et l'environnement. Il serait intéressant dès lors, d'étendre la recherche afin d'éprouver et d'expérimenter ce nouveau modèle.

Conclusion générale : Comment les jeunes sortent de la délinquance ?

Résumé de la recherche

Mon travail avait pour objectif de répondre à la question de départ : « *comment se met en place le parcours de Désistance auprès des jeunes qui sont suivis dans le cadre d'un accompagnement éducatif au sein de la PJJ ?* ».

La recherche s'inscrit dans le courant de la sociologie interactionniste de l'école de Chicago avec les auteurs tels que Becker (1966, 1985), Goffman (1963, 1974) et s'inspire aussi d'autres approches théoriques qui étudient les institutions de contrainte telle que l'approche philosophique de Foucault (1975).

Leurs travaux respectifs ont largement contribué à l'émergence d'une véritable réflexion sur la question de la délinquance, de sa sortie et des systèmes normatifs qui entrent en jeu dans l'interaction entre l'individu et la société. Comme le dit Sallée : « *la délinquance entendue comme une rencontre entre une trajectoire déviante et les processus institutionnels qui la constituent en trajectoire délinquante est donc toujours le produit longitudinal de rapports sociaux* » (Sallée, 2020).

La recherche telle que a été exposée dans ce texte s'est déclinée en trois parties. La première présente la justice des mineurs, ses ancrages, sa construction et son évolution dans une logique de cohabitation entre le judiciaire et l'éducatif en traversant les siècles. L'aspect éducatif est à l'origine d'un débat sans fin qui a parcouru les époques. Les nombreux écrits dont la justice des mineurs a fait l'objet, du premier code pénal au code de justice pénale des mineurs (CJPM), nouvellement mis en place en témoignent. Nonobstant cette tension, la finalité de la justice des mineurs demeure protectrice et éducative (Sallée & Jaspard, 2017).

Quant à la mise en place du CJPM, la volonté est d'accélérer les procédures pénales, puis renforcer la prise en charge des mineurs délinquants par la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ). Or, on peut s'interroger sur les nombreux changements qu'occasionnent cette réforme historique, notamment du point de vue des professionnels, sur leurs pratiques et sur la façon dont celles-ci vont se manifester dans cette nouvelle configuration. L'enjeu porte sur l'organisation et sur l'accompagnement des professionnels de la PJJ mais également des professionnels de la justice dans son ensemble.

La seconde partie de la recherche s'est attachée à la compréhension de la déviance et de la délinquance dans un champ spécifique, celui de la jeunesse. L'approche interactionniste soutient l'idée que se sont les relations entre les individus et leurs interactions avec leurs environnements qui permettent de mieux comprendre les phénomènes de déviance. Cette approche est intéressante puisqu'elle permet de questionner le passage à l'acte comme un processus. L'école de Chicago a transformé la manière d'appréhender la déviance et la délinquance, qui est une forme de déviance selon Becker. Goffman a également joué un rôle déterminant dans la sociologie de la déviance à cette époque. Cette seconde partie s'articule donc sur un raisonnement qui insiste sur la notion de trajectoire et sur le concept d'étiquetage (labelling theory). Goffman aborde cette dimension de l'étiquetage dans *Asiles* avec la notion de *Stigmaté*.

La sociologie des interactionnistes ne se demande pas pourquoi on devient délinquant, mais comment on devient délinquant. Le concept d'étiquetage permet de comprendre de quelle manière les individus sont stigmatisés par la société. Ma recherche s'inscrit dans l'orientation des interactionnistes qui cherchent à cerner des processus.

La délinquance est envisagée comme une expérience qui s'est construite par étapes. Toutefois, ces étapes qui s'organisent dans la trajectoire de l'individu sont variables. Leurs durées, les contextes et les relations qui interviennent dans ce processus montrent la singularité de chacun. L'un des avantages de la notion de trajectoire est de montrer l'interaction entre les structures sociales et l'individu, puis la manière dont l'individu va percevoir les choses et se représenter sa propre situation. Cela permet d'articuler un processus subjectif avec un processus externe à l'individu qui se veut objectif, neutre mais qui s'inscrit dans une dynamique sociale.

Mon intérêt pour cette approche se situe dans la réflexion qui est apportée sur les mécanismes d'entrée dans la délinquance puis de sorties de la délinquance.

La troisième partie de la recherche a traité de la méthode biographique utilisée par les interactionnistes qui fournit un recueil de données riche et approfondi. La perspective interactionniste et la méthodologie du récit de vie sont intimement liées, c'est pourquoi elle a été favorisée dans ma recherche. En effet, l'enquête à orientation biographique permet de questionner les parcours biographiques et les expériences vécues qui structurent les trajectoires individuelles des acteurs. Elle est pertinente car elle prend en compte les interactions à travers la reconstruction fine et précise des situations individuelles. La méthode biographique, ses

conditions et ses enjeux ont été présentés. L'usage de la méthode biographique est ancien et étendu. De nombreuses disciplines en font usage. La démarche du récit de vie permet d'appréhender divers phénomènes sociaux. En ce sens, elle est une démarche appréciée par les chercheurs.

Ma posture épistémologique en tant qu'éducatrice et chercheuse puisant sur l'interactionnisme a également été questionnée. Mon statut d'éducatrice à la PJJ, puis mon statut d'apprentie-chercheuse menant sa recherche au sein de son institution implique de réfléchir à la distance nécessaire à adopter face à son objet de recherche. Un travail réflexif a été mené sur les limites et les enjeux éthiques de la recherche afin de clarifier ma place puis mes attitudes en situation d'entretien selon l'approche de Goffman et de Rogers. Leurs apports respectifs m'ont donné les jalons nécessaires pour appréhender au mieux les situations d'entretien en admettant les deux positions qui me caractérisent sans nier l'une ou l'autre.

Une réponse à la question de recherche

Il ressort des récits analysés selon la méthode biographique que le partage des trajectoires individuelles, puis la rencontre avec les professionnels (éducateurs et éducatrices) qui ont rencontré les jeunes a permis de mettre en exergue qu'il n'existe pas un type de jeune, un type de parcours de délinquance ni un parcours de Désistance. Les résultats de l'analyse en deux temps (individuelle et comparative) selon l'approche de Dubar et de Demazière (2008) montrent d'incontestables rapprochements. Puis, des particularités propres aux individus existent. Chaque individu se distingue par une subjectivité et un parcours spécifique.

Les facteurs familiaux, scolaires ou encore circonstanciels s'observent à différents degrés. Un des points forts de cette enquête se situe au niveau familial marqué par un contexte de vulnérabilité que Becquet (2012, p.52) identifie comme une « *notion d'entre-deux, élaborée en référence entre la pauvreté et l'exclusion* », des carences affectives importantes, de précarité et de ruptures familiales. Les jeunes rencontrés ont évolué dans des environnements où l'on repère une instabilité affective, financière et matérielle. La vulnérabilité des publics accueillis à la PJJ est bien connue. Ces indicateurs majeurs dévoilent des répercussions sur leur devenir. Ils se révèlent et se manifestent notamment à l'adolescence, et pour certains avant l'adolescence. La recherche montre que les chemins de sorties de délinquances empruntés par les individus sont multiples et variés.

Les résultats obtenus mettent l'accent sur les notions de « rencontre » et « d'expérience » au sens de Dubet (1994), de Dewey (1938/1959) par le processus de Résilience par les figures d'attachement et les tuteurs (Cyrulnik, 2000, 2012) qui s'est mis en œuvre au travers des facteurs de risque et de protection, et de Foucault (1975) avec notamment l'expérience institutionnelle. L'accompagnement éducatif a été identifié comme un facteur jouant un rôle de protection et de médiation dans les trajectoires des acteurs. La rencontre avec certains professionnels de la PJJ en milieu ouvert ou en milieu fermé tel qu'en CEF où se forme un « *continuum de contrainte* » (Sallée, 2016, p.201), là où la contrainte apparaît la plus visible par sa « *fermeture juridique* » (Sallée, 2017, p.52) est corrélée à l'apparition d'un sentiment de sécurité et d'assurance repéré dans les récits biographiques des individus. La thèse montre que, d'une manière générale l'éducation est un « continuum de contrainte (s) » à travers les institutions. L'éducabilité est rendue possible grâce à l'accompagnement éducatif. Les dispositifs renforcés par cet accompagnement où l'on cherche l'adhésion du jeune malgré la dimension de contrainte est dans certaines situations favorable au changement identitaire de l'individu. L'interrogation quant au rapport à l'institution prend tout son sens. En effet, l'institution bénéficie d'un cadre dans lequel s'effectuent les missions. L'action éducative et particulièrement les qualités et compétences des professionnels (régularité, transparence, écoute) sont encouragées et elles sont un véritable réservoir permettant une transformation de soi qui n'enlève rien à la force de la rencontre individuelle. Le lien construit entre l'individu et le professionnel, l'investissement du jeune et l'investissement du professionnel constituent un ensemble d'éléments qui fonctionnent en interaction et qui ne peuvent être dissociés. L'individualisation des prises en charge ainsi qu'une approche adaptée et progressive est la clé de l'efficacité selon Born (2019). Pour cela, il faut donner les moyens et la possibilité aux professionnels de s'inscrire dans cet accompagnement individualisé. En effet, Born souligne que l'efficacité s'accroît au contact des moyens alloués aux institutions (humains, matériels et infrastructures), on pourrait y ajouter également aux valeurs. Les conditions de travail des professionnels doivent aussi être prises en compte dans la qualité de l'accompagnement mis en place. Les éducateurs font partie d'institutions qui portent aussi la responsabilité de l'accompagnement mis en place, de l'importance et des moyens qui sont alloués à ce travail.

Le postulat qui consiste à dire que le processus de Résilience s'étend par les trois étapes de la Désistance : la conscientisation, la mobilisation et la pérennisation est posé (Mohammed 2012).

Un complément a été apporté à ce schéma : le désistant, le désisteur et le désisté. Ces statuts se succèdent en série et marquent l'évolution dans la trajectoire désistante de l'individu. Elle est d'autant plus pertinente qu'elle permet d'identifier de manière chronologique les événements et les actions précises qui structurent chaque étape. C'est dans cette perspective qu'un nouveau concept a émergé : *les invariants de la Désilience*. Ce concept met en évidence la nécessité d'articuler la Résilience et la Désistante, sous l'appellation de la *Désilience* ainsi que les liens à effectuer entre un regard psychologique et un regard sociologique du processus de sortie de délinquances. Il s'agit de « (...) réfléchir aux diverses voies par lesquelles la sociologie est susceptible de penser l'individu en ouvrant des dialogues avec diverses branches de la psychologie » (Sallée, 2020, p.69).

Sur cette base, je détermine des invariants qui seront à développer dans des perspectives de recherche futures. Ainsi, s'ouvre une perspective de réconciliation entre des regards disciplinaires qui deviennent complémentaires.

Une mise en perspective de la recherche

Dans ce contexte, ma recherche s'approche des théories existantes sur la délinquance, notamment celles qui concernent les facteurs d'entrée (Becker, 1985 ; Mauger, 2011, 2009 Born et Glowacz, 2017). Les récits corroborent et confirment plusieurs postulats. D'abord, la délinquance est un construit social produit pour et par la société (Becker, 1985 ; Goffman, 1961, 1974). Ensuite, les récits de vie des acteurs confirment que l'acte de délinquance est avant tout une activité liée à l'adolescence (Born, 2014), voire même à la préadolescence (Mucchielli, 2008). Les germes de la délinquance s'observent par un contexte familial qui joue un rôle premier (Glueck, 1950 & Farrington et al., 1996). L'institution scolaire (Van zantem, 2001) ou l'influence de la bande (Mohammed, 2011) sont aussi des causes favorisant l'entrée dans la délinquance.

Puis, ma recherche se distingue par l'identification d'une délinquance de survie identifiée dans le récit de trois individus qui mérite d'être analysée dans le champ de la délinquance juvénile. La recherche met également en évidence que certains adolescents passent à l'acte dès l'entrée en institution.

Ensuite, à l'instar des deux auteurs Laub et Sampson (2001), mon étude montre que les notions de plaisir et de satisfaction sont importantes pour intégrer le chemin de la Désistance. Plusieurs sorties de délinquances observées sont favorisées par ces deux vécus.

Ma recherche prétend donc contribuer à la construction de nouvelles connaissances. Elle s'inscrit dans une volonté d'étendre les recherches scientifiques existantes sur le phénomène de Désistance par les notions de désistant, désisteur et désisté, lesquelles mériteraient sans doute d'être approfondies par des recherches plus étendues.

Les limites de la recherche : retour sur la nécessité d'adopter une démarche scientifique

Il a été nécessaire d'adopter une démarche scientifique car la chercheuse que je suis doit se construire contre l'évidence et les illusions des connaissances immédiates. En effet, il a été nécessaire de me détacher de mes préjugés pour tendre vers une certaine objectivité. Tel a été l'enjeu de ma recherche doctorale. Mes actions sur le terrain professionnel sont appréhendées par mes différentes observations, faire de la recherche permet de penser sa pratique autrement que par ses propres observations ou représentations. Comme il a été vu dans la partie consacrée à la posture, l'intuition et les observations sur le terrain ont souvent été à l'origine de mon questionnement. La notion d'intuition se trouve être la source de ma subjectivité. Le chercheur tout comme le praticien est inscrit dans un contexte légal, déontologique et moral et les principes moraux nourrissent sa réflexivité. Ces éléments construisent une identité par-delà les institutions.

Les entretiens de récit de vie supposent de prendre en compte certaines caractéristiques telles qu'une posture basée sur une intuition mesurée, la neutralité, l'empathie et l'engagement réciproque dans la situation d'interaction.

La neutralité suppose de faire abstraction de toute critique et de tout jugement à l'égard de l'individu. Mais être neutre ne signifie pas ne rien éprouver. La compréhension de ce que je pouvais ressentir et la prise de conscience de ce sentiment où émotion et intuition se mélangent, m'ont permis de parvenir à un certain recul. La posture du chercheur entend de prendre suffisamment de distance par rapport à son statut de professionnel en évitant toute attitude de critique, de jugement et d'intervention. Il s'agissait plutôt de privilégier une attitude empathique et bienveillante.

Les entretiens de récits de vie engagent également les deux postures qui me caractérisent. Elles m'ont plongé dans un travail d'introspection qui pousse à analyser et comprendre les limites et les biais qui influencent la réflexion sur mon objet de recherche. Ces valeurs auxquelles je suis attachées sont devenus des outils dans l'élaboration de cette enquête et m'ont permises de

m'inscrire dans la pensée de Pierre Bourdieu qui souligne que la réflexivité est cette posture qui permet « *d'objectiver le sujet de l'objectivation* » (Bourdieu, 2001, p183).

J'utilisais la méthodologie biographique pour la première fois et apprendre à se connaître, objectiver mes limites et faire preuve d'empathie en me mettant à la place des individus lorsqu'ils racontent leurs histoires était essentiel. L'inscription dans le courant de pensée de l'interactionnisme a été un atout majeur dans la construction progressive de cette posture de recherche.

Réflexions et perspectives de la recherche

Les réflexions menées au cours de cette recherche suivent deux axes.

D'abord, une démarche qui permette d'approfondir certaines orientations : la Désistance assistée concernant les jeunes dont les travaux au Canada ont été précurseurs. Elle met l'accent sur l'efficacité de l'action éducative dans le domaine de la jeunesse pris en charge institutionnellement. Ma recherche a questionné le rôle et l'efficacité du travail éducatif au sein de la PJJ. La Désistance est un phénomène qui se coproduit entre une personne et l'environnement qui l'entoure (Maruna, 2020). Les travaux futurs en s'appuyant sur cet objet vont permettre d'apporter des réponses sur « *comment et pourquoi le changement se produit au cours de la vie* » (ibid, p.32). Il serait intéressant d'étendre la démarche à un échantillon plus important afin d'apporter des résultats plus concluants.

D'autres notions qui ont été esquissées et qui sont peu développées dans la littérature scientifique méritent d'être explorées : « les sorties religieuses des jeunes » abordées par Mohammed (2019), elle a été relevée dans deux récits, puisqu'elle est une autre manière de sortir d'un parcours transgressif.

« La délinquance de survie des jeunes » identifiée dans trois récits. Ces éléments peuvent être questionnés plus finement dans une perspective interactionniste et dans une approche biographique.

Puis, les rôles joués par les institutions (familles, écoles, éducatives) dans l'analyse des trajectoires délinquantes et dans la fabrique de celles-ci au sens de Foucault (1975) et non-délinquantes peuvent être approfondis. Les catégories sont construites par la société et elles ne

sont pas définitives. On peut notamment s'interroger sur la fonction des institutions disciplinaires ou totalitaires, permettent-elles de corriger ou de contrôler ?

La seconde orientation est méthodologique. Raconter son histoire permet de se rendre compte du rôle médiateur du langage en situation d'entretien. Des travaux récents (Morash *et al.*, 2019) montrent que le récit (« *Desistances narratives* », Mullins et Kirkwood, 2021, p.317) peut aider les individus à désister. La place du langage et du processus biographique peuvent être approfondis dans l'analyse des sorties de délinquances. Le récit de vie permet de reconstruire sa vie (Delory-Momberger, 2010). Elle est selon l'auteure une expérience (2019), et elle permet la production de connaissances par l'individu qui est un narrateur engagé dans la mise en cohérence de sa trajectoire et des expériences qui la composent (Foucault, 1966). L'ancrage épistémologique du point de vue de ces auteurs est intéressant pour poursuivre les recherches dans ce sens.

Les apports de cette thèse s'inscrivent dans une logique de transmission. Il s'agit d'apports qui visent à enrichir les savoirs académiques, mais aussi à améliorer les pratiques professionnelles d'accompagnement au sein de la Protection Judiciaire de la Jeunesse ; peut être même, par analogie, dans d'autres institutions qui travaillent avec des personnes vulnérables, fragilisées ou « vaincues » (Becquet, 2012, p.58).

« Le normal et le stigmatisé ne sont pas des personnes mais des points de vue ».

E. Goffman (1975, p.161)

Glossaire

ASE : Aide Sociale à l'Enfance

CEF : Centre éducatif fermé

CER : Centre éducatif renforcé

CFEES : Centre de formation et d'études de l'éducation surveillée

CJ : contrôle judiciaire

CJPM : Code de justice pénale des mineurs

CPI : centre de placement immédiat

EPE : Établissement de placement éducatif

EPM : établissement pénitentiaire pour mineurs

ES : Éducation Surveillée

FAE : Foyer d'Action éducative

LS : liberté surveillée

LSP : liberté surveillée préjudicielle

MEJ : mesure éducative judiciaire

MSPJ : mise sous protection judiciaire

PJJ : protection Judiciaire de la Jeunesse

SME : sursis de mise à l'épreuve

TIG : travail d'intérêt général

UEHC : Unité éducative d'hébergement collectif

Table des figures

Tableau 1 : Présentation des caractéristiques de la population choisie

Tableau 2 : Présentation des profils des éducateurs

Tableau 3 : Catégories des récits et thèmes communs

Graphique 1 : Les facteurs de risque de la Résilience-Familial

Graphique 2 : Les facteurs de risque de la Résilience- Extrafamilial

Graphique 3 : La délinquance

Graphique 4 : Les facteurs de protection de la Résilience-Familial

Graphique 5 : Les facteurs de protection de la Résilience- Extra-familial

Graphique 6 : les facteurs de protection de la Résilience-Ressources personnelles

Graphique 7 : Les étapes de la Désistance

Bibliographie

Ouvrages

- Anaut, M. (2015). *Psychologie de la Résilience*. Collection Cursus. Armand Colin.
- Anaut, M. (2003). *La Résilience-Surmonter les traumatismes*. Collection 128 Psychologie. Armand Colin.
- Anthony, E-J. (1987). *The Invulnerable Child*. 1st Edition. Guilford Press.
- Anthony, J., Koupernic, C., & Chiland, C. (1980). *L'enfant à haut risque psychiatrique*. Presses Universitaires de France.
- Avenel, C. (2004). *Sociologie des quartiers sensibles*. Collection 128 Sociologie. Armand Colin.
- Augé, M. (2013). *L'anthropologue et le monde global*. Armand Colin. La fabrique du sens.
- Becker, H. (1985). *Outsiders, étude de la sociologie de la déviance*. Métailié. Leçons de choses.
- Becker, H. (1988). *Les Mondes de l'art*. Collection Champs Arts. Flammarion.
- Becker, H. (2002). *Les Ficelles du métier*. Repères. La découverte.
- Bellaribi-Le Moal, M., & Le Moal, C. (2015). Pédagogie, résilience et lien social. Autonomie et besoin de sécurité affective. In *Vivre ensemble, jeunes et vieux*, (p. 321-348), Érès.
- Belhandouz, H., & Vulbeau, A. (2010). *De la rupture au lien, Regard sur l'éducatif renforcé*. Matrice Vigneux.
- Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie*. Collection 128. Armand Colin. (4^e édition).
- Blumer, H. (1939). *Critiques of Research in the Social Sciences, 1: An Appraisal of Thomas and Znaniecki's « The Polish Peasant in Europe and America »*. New York. Social Science Research Council.
- Boas, F. (1940). *Race, Language and Culture*. Macmillan Compagny. New York.
https://monoskop.org/images/8/8f/Boas_Franz_Race_Language_and_Culture_1940.pdf

- Boas, F. (2003). Traduction française de Marie Mauzé. *L'art primitif*. Adam Biro. Broché.
- Boas, F. (2017). Traduction française de Kalinowski, I & Joseph, C. *Anthropologie amérindienne*. Flammarion. Broché.
- Bordicchia, G. (2014). *La princesse au petit pois*. (Nouvelle édition). Illustrated. Auzou.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Collection le sens commun. Editions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Collection Le sens commun. Editions de minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Les éditions de minuit. Broché.
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Edition le Seuil. Broché.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité. Cours du Collège de France 2000-2001*. Paris : Raisons d'agir.
- Born, M., & Boët, S. (2005). La résilience hors la loi. In *La résilience : Le réalisme de l'espérance* (p. 223-239). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.fonda.2005.01.0223>.
- Born, M. (2014). *Pour qu'ils s'en sortent, comment intervenir efficacement auprès des jeunes délinquants*. Collection Comprendre. Edition De Boeck.
- Born, M., & Glowacz, F. (2014). *Psychologie de la délinquance* (3^e édition). De Boeck.
- Born, M., & Glowacz, F. (2017). *Psychologie de la délinquance* (4^e édition). De Boeck.
- Born, M. (2019). 2. Prise en charge adaptée et progressive. In *Comment intervenir efficacement auprès de jeunes délinquants ? Vol. 2e éd.* (p. 31-39). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/comment-intervenir-efficacement-aupres-de-jeunes-9782807328754-p-31.htm>.
- Bowlby, J. (2012). *A Secure Base*. Routledge.
- Bowlby, J. (2021). *Amour et rupture : les destins des liens du lien affectif*. Albin Michel. Espaces Libres.
- Breton (Le), D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Collection Quadrige Manuels. Presses universitaires de France.

- Breton (Le), D. (2012). Chapitre 3. La dramaturgie sociale de Erving Goffman. In *L'interactionnisme symbolique*, (p.99-140), Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/l-interactionnisme-symbolique--9782130732679-p-99.htm>.
- Casanova, R., Vulbeau, A & Collectif. (2008). *Adolescences, entre défiance et confiance*. Collection Question Education Formation. Presses Universitaires de Nancy.
- Cario, R. (1996). *Jeunes délinquants à la recherche la socialisation perdue*. Éditions l'Harmattan.
- Catalogue de la librairie Larousse. (1932). Dictionnaires publications encyclopédiques littérature Gené.
- Cefai, D. & Gardella, E. (2011). *L'urgence sociale en action. Ethnographie du Samu social de Paris*. La découverte.
- Coslin, P. (2002). *Psychologie de l'adolescent*. Paris. Armand Colin (1975). Stigma: notes on the management of spoiledidentity. Englewood Cliffs, prentice-Hall (trad.fr, Stigmaté : les usages sociaux des handicaps. Paris. Minuit. 1975.
- Coulon, A. (1997). *L'école de Chicago*. (Troisième édition corrigée). Que sais-je. Presses universitaires de France.
- Coulon, A. (2012). *Une seconde École de Chicago: Vol. 5e ed.* (p. 118-121). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/l-ecole-de-chicago--9782130594413-p-118.htm>.
- Cyrulnik, B. (dir). (1998). *Ces enfants qui tiennent le coup*. Revigny-sur-Ornain Homme et perspectives. Martin Média.
- Cyrulnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Collection Poches. Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2001). *Les vilains petits canards*. Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2005). *Le murmure des fantômes*. Collection Poches. Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2008). *Autobiographie d'un épouvantail*. Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2012). *Les nourritures affectives*. Collection Poches. Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2012). *Sauve toi la vie t'appelle*. Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2014). *Résilience. De la recherche à la pratique*. Odile Jacob. Hors collection.
- Cyrulnik, B., & Jorland, G. (2012). *Résilience- connaissance de base*. Odile Jacob.

- Dadoorian, D. (2007). Chapitre 2. Adolescence. In *Grossesses adolescentes*, (p. 25-41), Érès. <https://www.cairn.info/grossesses-adolescentes--9782749205267-p-25.htm>.
- Delory-Momberger, C. (2000). *Les histoires de vie : de l'invention de soi au projet de formation*. Anthropologie. Economica. Paris. Anthropos.
- Demazière, D., & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Collection Essais et recherches. Nathan
- Delory-Momberger, C. (2019). Expérience. In *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, (p. 81-85), Paris, Érès. Dewey, J. (1938/1959). *Experience and Education*. New York. The MacMillan Company.
- Dilthey, W. (1988). *L'édification du monde historique dans les sciences de l'esprit (1910)*. Cerf. Passages.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Collection Point Essais. Points.
- Dubet, F., & Martucelli, D. (1996). *A l'école, sociologie de l'expérience scolaire*. Paris. Le seuil.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris. L'Harmattan.
- Durkheim, E. (2013). *Éducation et sociologie*. Quadrige.
- Enriquez, E. (2003). Le récit : déprise de l'histoire individuelle, construction d'une épopée du sujet et intervention dans l'histoire collective. In J. Leahey, et C. Yelle (Eds), *Histoire de liens, histoire de vie. Lier, délier, relier*, (p. 87-102), Paris l'harmattan.
- Farrall, S. (2002). *Rethinking what works with offenders: Probation, social context and desistance from crime*. Cullompton. Royaume-Uni. Willan Publishing. <https://www.routledge.com/Rethinking-What-Works-with-offenders/Farrall/9781843921028>.
- Farrall, S. (2012). Brève histoire de la recherche sur la fin des carrières délinquantes. In Mohammed, M, *Les sorties de délinquance, théorie, méthode, enquête*, (p.13-19), Collection Recherches, La Découverte.
- Farrall, S. (2016). Understanding desistance in an assisted context. Key endings from tracking progress on probation. In J. Shapland, S. Farrall et A. Bottoms (dir.), *Global perspectives on Desistance: Reviewing what we know and looking to the future*, (p.87-203), Routledge.

- Farrall, S. (2019). *The architecture of desistance*. Routledge.
- Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et Histoires de vie*. Traduction française de Modak M., (Storia e Storie di vita, Bari, Laterza), 1981. Librairie des Méridiens. Paris.
- Felouzis, G. (2014). *Comment se construisent les inégalités scolaires ?*. Presses Universitaires de France.
- Fine, A. (1993). Familles : De l'approche statistique à l'ethnologie. In *Mesurer et comprendre*, (p.207-215), Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.barde.1993.01.0207>.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses : une archéologie des sciences humaines*. Broché.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Gallimard. Bibliothèque des Histoires.
- Fréchette, M., & LeBlanc, M. (1987). *Délinquances et délinquants*. Chicoutoumi. Gaétan Morin.
- Freund, V. (2010). *Le métier d'éducateur de la Protection Judiciaire de la Jeunesse*. Paris. La Découverte.
- Gaberan, P. (2015). *La relation éducative, un outil professionnel pour un projet humaniste*. Collection Education Spécialisée. Erès.
- Galland, O. (1991). *Sociologie de la jeunesse. L'entrée dans la vie*. Collection U. Armand Colin.
- Galland, O & Lemel, Y. (2007). *Valeurs et cultures en Europe*. Collection Repères. La découverte.
- Galland, O. (2009). *Les jeunes*. La Découverte. Repères.
- Garfinkel, H & Rawls, A. W. (2002). *Ethnomethodology's Program: Working out Durkheim's Aphorism*. Lanham, MD, Rowman & Littlefield Publishers.
- Garfinkel, H (2007). *Recherches en ethnométhodologie*. Paris. Presses universitaires de France.
- Garfinkel, H. & H. Sacks (2007). Les structures formelles des actions pratiques. In Garfinkek, H. (2007), *Recherches en ethnométhodologie*, (p.429-474), Paris, Presses universitaires de France.

- Garnezy, N., & Masten, A. S. (1991). The protective role of competence indicators in children at risk. In *Life-span developmental psychology: Perspectives on stress and coping* (p.151-174). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gaulejac (de), V. (1987). *La névrose des classes*. Homme et groupes éditeurs. Paris.
- Gaulejac (de), V. (2007). Aux sources de la sociologie clinique. In *La sociologie clinique*, (p.25-55), Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.roche.2007.01.0025>.
- Gaulejac (de), V., Legrand, M. (2008). *Intervenir par le récit de vie*. Érès. Sociologie clinique.
- Gendreau, J. (1988). *L'adolescence et ses rites de passage*. Paris. Desclée de Brouwers.
- Glueck, S., & Glueck, E. (1950). *Unravelling Juvenile Delinquency*. Commonwealth Fund, New York.
- Guilly, C. (2014). *La France périphérique : Comment on a sacrifié les classes populaires*. Flammarion.
- Goffman, E. (1961). *Asiles, études sur la condition sociale des malades mentaux*. Le sens commun. Edition de minuit.
- Goffman, E. (1973). *La présentation de soi*. 1. La mise en scène de la vie quotidienne. Le sens commun. Les éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les Rites d'interaction*. Le sens commun. Les éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate les usages sociaux des handicaps* (Les Editions de Minuit).
- Healy, D. (2020). Desistance-focused practice : An innovative approach to reducing offending behaviour and building social integration. In *Prisons and Community Corrections*. Routledge.
- Healy, D. (2012). *The dynamics of desistance: Charting pathways through change*. New York, NY: Routledge.
- Huerre, P., Pagan-Reymond, M., & Reymond, J.M. (2003). *L'Adolescence n'existe pas*. Paris. Odile Jacob.
- Ionescu, S. (2016). La résilience en psychologie et en psychiatrie. In *Résilience* (p. 31-61). Odile Jacob. <https://doi.org/10.3917/oj.iones.2016.01.0031>.
- Jeffrey, D., Lachance, J., & Le Breton, D. (dir). (2016). *Penser l'adolescence*. Hors collection. Presses Universitaires de France.

- Joxe, P. (2012). *Pas de quartier ? Délinquance juvénile et justice des mineurs*. Collection Documents. Fayard.
- Kant, E. (1781). *La critique de la raison pure*. Presses universitaires de France.
- Kazemian, L., & Morizot, J. (sous la direction de). (2016). *The Development of Criminal and Antisocial Behavior. Theory, Research and Practical Applications*. Springer International Publishing AG.
- Kherfi, Y. (2000). *Repris de justesse*. Syros.
- Kohn, R-C (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur. In Mackiewicz, M-P (dir.), *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social*. Paris. L'Harmattan.
- Labadie, F. (2021). Le travail de jeunesse : La construction d'une catégorie européenne d'action publique. In Becquet.V (dir), *Des professionnels pour les jeunes*, (p.27-52), Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.becqu.2021.01.0027>.
- Lacaze, L. (2008). La théorie de l'étiquetage modifiée, ou l'« analyse stigmatique » revisitée. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 5(1), 183-199. <https://doi.org/10.3917/nrp.005.0183>.
- Lagrange, H. (2001). *De l'affrontement à l'esquive*. Broché. Syros.
- Lainé, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Sociologie clinique. DDB.
- Lany-Bayle, M., & Slowik, A (dir). (2016). *Récit et résilience quels liens? chemin de vie*. Histoire de vie et formation. L'Harmattan.
- Laplanche, J., & Pontalis, J.B. (2007). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Dictionnaire Quadrige.
- Laub, J. H., Rowan, Z. R. & Sampson, R. J. (2018). The age-graded theory of informal social control. In Farrington, D. P., Kazemian, L et Piquero, A (dir.). *The Oxford Handbook of Developmental and Life-Course Criminology*, (p.295-322), Oxford University Press.
- Laub, J. H., & Sampson, R. J. (2003). *Shared beginnings, divergent lives. Delinquent boys to age 70*. Cambridge. MA. Harvard University Press.

- LeBlanc, M. (2003). La conduite délinquante des adolescents : son développement et son explication. In M. LeBlanc, M., Ouimet, M & Szabo, D (Éds), *Traité de criminologie empirique*, (3 éd.), (p. 347-420), Montréal QC, les Presse de l'université de Montréal.
- LeBlanc, M. (2010). La conduite déviante de adolescents : son développement et ses causes. In Leblanc, M., et Cusson, M., (eds), *traité de criminologie empirique* (4 ed.), (p.227-272), Montréal QC, les presses de l'université de Montréal.
- Legrand, J.L., & Pineau, P. (1993). *Les Histoires de vie. Que sais-je ?*. Presses Universitaires de France.
- Legrand, J-L., & Pineau, P. (2013). *Les Histoires de vie. (5é édition.) Que sais-je.* Presses Universitaires de France.
- Lemay, M. (1999). Réflexions sur la résilience. In M-P.Poilpot et al., *Souffrir mais se construire*. Ramonville Saint Agne. Fondation pour l'enfance. Erés.
- Lemert, E. M. (1951). *Social pathology; A systematic approach to the theory of sociopathic behavior*. New York. McGraw-Hill.
- Lévi-Strauss, C. (2019). 1961 : La crise moderne de l'anthropologie. In *Claude Lévi-Strauss*, (p.81-93), Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.journ.2019.02.0081>.
- Lilly, J. R., Cullen, F.T., & Ball, R.A. (2015). *Criminological theory: context and consequences*. Los Angeles, CA Sage.
- Logan, M., & Dulisse, B. (2014). Positive Criminology. In *The Encyclopedia of Criminology and Criminal Justice*, p. 1-3. John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118517383.wbecj511>.
- Makarenko, A.S. (1956). *L'éducation dans les collectivités d'enfants*. Édition du scarabée.
- Manciaux, M & al., (2001). *La résilience, résister et se construire*. Collection Cahiers Médico-Sociaux. Médecine et Hygiène, RMS.
- Maruna, S. (2001). *Making Good: How Ex-Convicts Reform and Rebuild Their Lives*. Washington, D.C: American Psychological Association.
- Martucelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Armand Colin. Individu et Société.

- Mauger, G. (2006). *Les bandes, le milieu et la bohème populaire, Étude de sociologie de la déviance des jeunes des classes populaires (1975-2005)*. Paris. Belin.
- Mauger G. (2009). *La sociologie de la délinquance juvénile*. Collection Repères Sociologie. La Découverte.
- Mauger, G. (2011). Les raisons de la colère. Sur l'émeute de novembre 2005. In Beroud S. et al. (Dir.), *Engagements, rebellions et genre (1968-2005)*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines.
- Mauger, G. (2019). Les jeunes des classes populaires sont des jeunes comme les autres. In *La France d'en Bas*, Idées reçues, (p. 163-167), Le Cavalier Bleu.
- Maurois, A. (2004). *Lélia et la vie de George Sand*. Collection Ldp, numéro30139. Lgf.
- Mbiatong, J. (2019). Insertion sociale et professionnelle. In Delory-Momberger, C., *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, (p.423-426), Toulouse, France, Érès.
- McNeill, F. (2016). The collateral consequences of risk. In C. Trotter, G. McIvor et F. McNeill (dir.). *Beyond the risk paradigm in criminal justice*, (p.143-157), Londres, Royaume-Uni : Palgrave. Goggle scholar.
- Mead, M. (1928, 2016). *Adolescence à Samoa*. Traduit de l'Américain par Georges Chevassus. Collection Pocket Terre Humaine. Pocket.
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer*. Ethique et pédagogie.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Collection Pédagogies. ESF.
- Michard, H. (sous la direction de). (1962). *L'éducateur de jeunes délinquants*. CEFRES Vaucresson.
- Mohammed, M., Mucchielli, L (dir). (2007). *Les bandes de jeunes*. Collection Recherches. La découverte.
- Mohammed, M. (2011). *La formation des bandes, Entre la famille école de la rue*. Collection Le lien social. Presses universitaires de France.
- Mohammed, M (dir). (2012). *Les sorties de délinquance. Théories, méthodes, enquêtes*. Collection Recherches. La découverte.
- Mohammed, M. (2019). Les sorties religieuses de la délinquance. In Gaia, A., Larminat (de), X., Benazeth, V., *Comment sort-on de la délinquance ?*, (p.53-71), Médecine et Hygiène, Déviances et société.

- Moignard, B., & Ouafki, M. (2015). *Des élèves à la porte*. Presses universitaires de Vincennes.
- Mucchielli, L. (2008). Délinquance juvénile. In Van Zantem, A. (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, (p.109-111) Presses Universitaires de France.
- Mucchielli, L. (dir.). (2008). *La frénésie sécuritaire. Retour à l'ordre et nouveau contrôle social*. La Découverte.
- Nietzsche, F. (1888). *Le crépuscule des idoles*. L'Herne.
- Niewiadomski, C. (2012). Approches biographiques et statut de la réflexivité dans les sciences humaines et sociales. In *Recherche biographique et clinique narrative. Entendre et écouter le Sujet contemporain*, (p.49-85), Éres, Sociologie clinique.
- Niewiadomski, C & Champy-Remoussenard, P (dir). (2018). *Le travail éducatif dans sa diversité*. Lille. Presses Universitaire du Septentrion.
- Niewiadomski, C. (2019). Compétence biographique. In Delory-Momberger, C (dir), *vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, (p. 51-53), Question de société, Érés.
- Oliver de Sardan, J-P. (1995). *Anthropologie et développement. Essais en socio-anthropologie du changement social*. Khartala.
- Paillé, P. (2019). Herméneutique. In Delory-Momberger, C (dir), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 222-224). Érés. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0222>.
- Paul, M. (2018). Accompagner les adolescents. In Patrick Cottin et al., *L'école des parents*, Érés.
- Ponseti-Gaillochon, A., Duchet, C., & Molenda, S. (2009). Chapitre 6. L'événement traumatogène comme événement générateur de crises. In *Le débriefing psychologique*, p. 93-111. Dunod. <https://www.cairn.info/le-debriefing-psychologique--9782100522583-p-93.htm>.
- Prairat, E. (2011). *La sanction en éducation*. Que sais-je. Presses Universitaire de France.
- Quivry R., et Campenhout, L.V., (1995). *Manuel de recherche en Sciences sociales*. Editions Dunod.
- Rayou, P., & Bautier, É. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Presses Universitaires de France.

- Rey, A. (2019). *Dictionnaire Historique de la langue française*. Nouvelle édition augmentée. Collection dictionnaire historique.
- Robert, P. & Lascoumes, P. (1974). *Les bandes d'adolescents : une théorie de la ségrégation*. Les Editions ouvrières.
- Rousseau, J.-J. (édité par Charrak, A). (2009). *Émile ou De l'éducation*. Flammarion.
- Rogers, C., & Zigliara, J.-P. (2019). *La relation d'aide et la psychothérapie* (20e édition). ESF Sciences Humaines.
- Rutter, M. (Ed.). (1988). *Studies of psychosocial risk: The power of longitudinal data*. Cambridge University Press.
- Sallée, N. (2016). *Éduquer sous contrainte. Une sociologie de la justice des mineurs*. Éditions de l'EHESS.
- Sampson, R.J. & Laub, J.H. (1993). *Crime in the making: pathways and turning point through life*. Harvard University Press.
- Shapland, J. Farrall, S. & Bottoms, A. (2016). *Global Perspectives on Desistance: Reviewing what we know and looking*. Routledge.
- Shaw, C.R. (1966). *The Jack Roller*. University of Chicago Press.
- Short Jr., J. F., & Hughes, L. A. (2007). Criminology, Criminologists, and the Sociological Enterprise. In C. Calhoun (Éd.), *Sociology in America: A History*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226090962.003.0018>.
- Strauss, A. (dir). (1992) (traduction française de Baszanger, I ; Chapoulie, J-M ; Dodier, N ; Herzlich, C ; Peretz, H). *La trame de la négociation : sociologie quantitative et interactionnisme*. L'harmattan.
- Stouffer, S-A. (1930). *An experimental comparison of statistical and case history methods of attitude research*. Doctoral dissertation. University of Chicago.
- Tardif, M. & et Le Vasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif*. Presses Universitaires de France.
- Thiercé, A. (1999). *Histoire de l'adolescence (1850-1914)*. Paris. Belin.
- Tisseron, S. (2007). *La Résilience*. Presses Universitaires de France.
- Teixido, S. (2012). Franz Boas. Le père de l'anthropologie culturelle. In *Une histoire des sciences humaines*, (p.126-132), Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.dorti.2012.01.0126>.

- Ungar, M. (2012). *The Social Ecology of Resilience: A handbook of theory and practice*. (M. Ungar). Springer New York.
- Vanistendael, S & Lecomte, J. (2000). *Le bonheur est toujours possible : construire la résilience*. Paris. Bayard.
- Vanistendael, S. (2015). *La Résilience ou le réalisme de l'espérance : Blessé, mais pas vaincu*. Edition actualisée. Les Cahiers du BICE.
- Van zantem, A. (2001). *L'école de la périphérie*. Collection Quadrige. Presses universitaires de France.
- Viala, A & Molinié, G. (1993). Démarches et méthodes, II : Trajectoires et champs. In *Approches de la réception*, (p.215-220). Presses Universitaires de France.
- Villeneuve, S. & Weiser, F. (2017). *La justice des mineurs*. Nane Éditions. Nouvelle Arche de Noé.
- Viveret, P. (préface de Morin, E). (2019). *La cause humaine. Du bon usage de la fin d'un monde*. Les liens qui libèrent (eds). Les liens qui libèrent Poche plus (collection).
- Weaver, B. (2016). *Offending and desistance: The importance of social relations*. Londres Royaume-Uni. Routledge.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press.
- Wieviorka, M. (2004). *La violence*. Paris. Balland.
- Winnicott, D.W. (1972). *La consultation thérapeutique et l'enfant*. Connaissance de l'inconscient. Gallimard.
- Wolin, S & Wolin, S-J. (1993). *The resilient self: How Survivors of Troubled Families Rise Above Adversity*. New York. Villard Book.
- Youf, D. (2009). Chapitre 2. Des principes à leur mise en application. In *Juger et éduquer les mineurs délinquants*, (p.41-61). Dunod. <https://www.cairn.info/juger-et-eduquer-les-mineurs-delinquants--9782100521319-p-41.htm>.
- Yvorel, J.-J. (2009). L'« invention » de la délinquance juvénile ou la naissance d'un nouveau problème social. In *Jeunesse oblige*, (p.83-94), Presses Universitaires de France.

Revues

- Alexander, D. E. (2013). Resilience and disaster risk reduction : An etymological journey. *Natural Hazards and Earth System Sciences*, 13(11), 2707-2716. <https://doi.org/10.5194/nhess-13-2707-2013>.
- Anaut, M. (2005). Le concept de résilience et ses applications cliniques. *Recherche en soins infirmiers*, 82(3), 4-11. <https://doi.org/10.3917/rsi.082.0004>.
- Ardoino, J. (2008). L'écoute (de l'autre). *Nouvelle revue de psychosociologie*, 6(2), 291-302. <https://doi.org/10.3917/nrp.006.0291>.
- Avenel, C. (2016). La question des quartiers dits « sensibles » à l'épreuve du ghetto. Débats sociologiques. *Revue économique*, 67(3), 415-441. <https://doi.org/10.3917/reco.673.0415>.
- Bailleau, F., & Milburn, P. (2011). La Protection Judiciaire de la Jeunesse à la croisée des chemins. Entre contrôle gestionnaire et pénalisation des mineurs. *Les Cahiers de la Justice*, 3(3), 37-49. <https://doi.org/10.3917/cdlj.1103.0037>.
- Barry, M. (2020). Au-delà de l'individualisation des processus de désistement : le rôle des politiques et pratiques sociales dans la réduction de la délinquance des jeunes, *Criminologie*, 53(1), 151-169. <https://doi.org/10.7202/1070505ar>.
- Becker, H. (1986). Biographie et mosaïque scientifique. *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, (62-63), 105-110.
- Becquet, V. (2012). Les jeunes vulnérables : essai de définition. *Agora débats/jeunesses*, 62(3), 51-64. <https://doi.org/10.3917/agora.062.0051>.
- Bobbé, S. & Aphantery, P. (dir). (2014). Chercher, s'engager ? *Communications* (94), le Seuil, Broché, 5-14.
- Bonicco, C. (2007). Goffman et l'ordre de l'interaction : Un exemple de sociologie compréhensive. *Philonsorbonne*, 1, Art. 1. <https://doi.org/10.4000/philonsorbonne.102>.
- Botbol, M., & Choquet, L.-H. (2008). Une lecture renouvelée du droit pénal des mineurs. La prise en compte de la contrainte dans l'action éducative à l'égard des mineurs délinquants, *Cahiers philosophiques*, 116(4), 9-24. <https://doi.org/10.3917/caph.116.0009>.
- Bourdieu, P. (1978). Sur l'objectivation participante, Réponse à quelques objections. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (23), 67-69.

- Bourdieu, P. (1967). Système d'enseignement et système de pensée. *Revue Internationale des Sciences Humaines*, XIX (3), 367-388.
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 62(1), 69-72. <https://doi.org/10.3406/arss.1986.2317>.
- Bourdieu, P., & Champagne, P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 91(1), 71-75. <https://doi.org/10.3406/arss.1992.3008>.
- Bourdieu, P. (1993). À propos de la famille comme catégorie réalisée. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 100(1), 32-36. <https://doi.org/10.3406/arss.1993.3070>.
- Bourquin, J., & Fiche G. (dir.). (1998). *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 1 | 1998, « La protection de l'enfance : regards », connection on 19 December 2022. URL: <https://journals.openedition.org/rhei/133>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rhei.133>.
- Bourquin, J. (2010). Henri Michard et la création du Centre de formation et d'études de l'éducation surveillée. *Les Cahiers Dynamiques*, 48(3), 162-170. <https://doi.org/10.3917/lcd.048.0162>.
- Burrick, D. (2010). Une épistémologie du récit de vie. *Recherche Qualitative, Hors-Série*, 8, 7-36.
- Bushway, S. D., & Apel, R. (2012). A signaling perspective on employment-based reentry programming: Training completion as a desistance signal. *Criminology & Public Policy*, 11(1), 17-50.
- Bushway, S.D., Thornberry T.P., & Khron, M.D. (2003). Desistance as a Developmental Process: A comparison of Static and Dynamic Approaches. *Journal of Quantitative Criminology*, 19(2), 129-153.
- Bushway, S. D., Piquero, A. R., Broidy, L. M., Cauffman, E., & Mazerolle, P. (2001). An Empirical Framework for Studying Desistance as a Process. *Criminology*, 39(2), 491-516. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.2001.tb00931.x>.
- Bréhier, É. (1925). Pierre Mendousse. L'âme de l'adolescent, 3e éd. Paris, Félix Alcan 1924. *Revue internationale de l'enseignement*, 79(1), 247-247.
- Chantraine, G., & Sallée, N. (2011). Progrès pénitentiaire, régression éducative ? Les epm. *Les Cahiers Dynamiques*, 52(3), 28-34. <https://doi.org/10.3917/lcd.052.0028>.

- Chantraine, G., & Sallée, N. (2013). Éduquer et punir. Travail éducatif, sécurité et discipline en établissement pénitentiaire pour mineurs. *Revue française de sociologie*, 54(3), 437-464. <https://doi.org/10.3917/rfs.543.0437>.
- Chapoulie, J.-M. (2001). Comment écrire l'histoire de la sociologie : L'exemple d'un classique ignoré, Le paysan polonais en Europe et en Amérique. *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, 5(2), 143-169. <https://doi.org/10.3917/rhsh.005.0143>.
- Convard, Q. (2012). La politique de la tolérance zéro à New York. Dans les années 1990. *Bulletin de l'Institut Pierre Renouvin*, 35(1), 19-30. <https://doi.org/10.3917/bipr.035.0019>.
- Cullen, F. T. (2011). Beyond adolescence-limited criminology: choosing our future—the American Society of Criminology 2010 Sutherland address. *Criminology*, 49(2), 287-330. Google Scholar 10.1111/j.1745-9125.2011.00224.
- Cyrulnik, B. et al. (2000). Bien-être subjectif et facteur de protection. *Pratiques psychologiques*, (1), 1-136.
- De Fraene, D., Christiaens, J., & Nagels, C. (2005). Le traitement des mineurs délinquants. Justice restauratrice et centre d'Everberg. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 1897-1898(32-33), 5-74. <https://doi.org/10.3917/cris.1897.0005>.
- Delarre, S. (2012). Trajectoires judiciaires des mineurs en désistance. *Infostat Justice-Bulletin d'information statistique*, n° 119.
- Delens-Ravier, I. (2008). Le vécu de jeunes. *Journal du droit des jeunes*, 271(1), 39-43.
- Dubé, R. & Dufour, I. (2020). Le désistement du crime des adolescents judiciairisés « multiproblématiques » soumis à une ordonnance différée de placement et de surveillance. *Criminologie*, 53(1), 253–280. <https://doi.org/10.7202/1070509ar>.
- De Lavergne, C. (2007). Recherches qualitatives, Acte du colloque Bilan et perspectives de la recherche qualitative. *Hors-série*, 3.
- Delory-Momberger, C. (2010). La part du récit. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39/1, Art. 39-1. <https://doi.org/10.4000/osp.2479>.
- Delory-Momberger, C. (2021). La recherche biographique en éducation : Émergence, projet et enjeux. *Le sujet dans la cité, Actuels* 12(2), 27-37. <https://doi.org/10.3917/lhdlc.012.0027>.

- Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens. *Langage et société*, 123(1), 15-35. <https://doi.org/10.3917/lis.123.0015>.
- Demazière, D. (2011). L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. *Recherches qualitatives*, 30(1), 61. <https://doi.org/10.7202/1085480ar>.
- De Tychey, C. (2001). Surmonter l'adversité : Les fondements dynamiques de la résilience. *Cahiers de psychologie clinique*, 16(1), 49-68. <https://doi.org/10.3917/cpc.016.0049>.
- Dishion, T. J., French, D. C., & Patterson, G. R. (1995). The development and ecology of antisocial behavior. In *Developmental psychopathology, Vol. 2: Risk, disorder, and adaptation* (p. 421-471). John Wiley & Sons.
- Dufour, F., & Villeneuve, M.-P. (2020). Introduction : Le désistement assisté : ce que c'est et comment ça marche. *Criminologie*, 53(1), 7-17. <https://doi.org/10.7202/1070499ar>.
- Emmanuelli, M. (2009). Adolescence et société. *Que sais-je?*, 2(102), 7-27.
- Farrall, S. (2003). J'accuse: Probation evaluation-research epistemologies, Part one: The critique. *Criminal Justice*, 3(2), 161-179.
- Farrington, D. P., Barnes, G. C., & Lambert S. (1996). The Concentration of Offending in Families. *Legal and Criminological Psychology* 1(1), 47-63. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8333.1996.tb00306.x>.
- Fergus, S., & Zimmerman, M. (2005). Adolescent resilience: a framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual review of public health* 26, 399-419. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357>.
- Fitzpatrick, E., McGuire, J. et Dickson, J. (2015). Personal goals of adolescents in a youth offending service in the United Kingdom. *Youth Justice*, 15(2), 166-181.
- Fonagy, P. (2001). Développement de la psychopathologie de l'enfance à l'âge adulte : Le mystérieux déploiement des troubles dans le temps. *La psychiatrie de l'enfant*, 44(2), 333. <https://doi.org/10.3917/psy.442.0333>.
- Galland, O. (2010). Introduction. Une nouvelle classe d'âge ?. *Ethnologie française* 40 (1), 5-10. <https://doi.org/10.3917/ethn.101.0005>.
- Galland O. (1984). « Précarité et entrées dans la vie ». *Revue française de sociologie* 25(1), 49-66. <https://doi.org/10.2307/3321379>.

- Gayraud, J.-F., & de Saint-Victor, J. (2012). Les nouvelles élites criminelles. Vers le crime organisé en col blanc. *Cités*, 51(3), 135-147. <https://doi.org/10.3917/cite.051.0135>.
- Glowacz, F. (2020). Récits de désistance de jeunes radicalisés et impliqués dans des activités de groupes terroristes. *Criminologie*, 53(1), 281-304. <https://doi.org/10.7202/1070510ar>.
- Guérin, J.C. (2009). L'accompagnement éducatif : dispositif supplémentaire ou pratique d'avenir ?. *Cahiers de l'éducation et devenir*, 6, 3-13.
- Hampson, K. (2018). Desistance approaches in youth justice: The next passing fad or a sea-change for the positive?, *Youth justice*, 18(1), 18-33.
- Helfgott, J. B., Gunnison, E., Sumner, J., Collins, P. A., & Rice, S. K. (2020). "If Someone Would Have Showed Me" : Identifying Pivotal Points in Pathways to Crime and Incarceration Through Prisoner Self-Narratives. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 64(6-7), 609-634. <https://doi.org/10.1177/0306624X19867562>.
- Huerre, P. (2009). Qu'est-ce que l'adolescence? (s. d.). *Entre-vues*. Consulté 19 décembre 2022, à l'adresse <http://www.entre-vues.net/ressource/quest-ce-que-ladolescence/>.
- Joubrel, H. (2012). Le baccalauréat est-il nécessaire pour être un éducateur ?. *Les Cahiers Dynamiques 2012/Hors Série*, 21-24. <http://www.cairn.info/revue-les-cahiers-dynamiques-2012-HS.htm>.
- Kazemian, L. (2007). Desistance from crime: theoretical, empirical, methodological and policy considerations. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 23(1), 5–27, Desistance From Crime Theoretical, Empirical, Methodological, and Policy Considerations Article in Journal of Contemporary Criminal Justice · February 2007 Doi: 10.1177/1043986206298940.
- King, S. (2013). Early desistance narratives: A qualitative analysis of probationer's transitions towards desistance. *Punishment & Society*, 15(2), 146-165.
- Kohn, L., & Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : Apports et croyances. *Reflets et perspectives de la vie économique*, LIII (4), 67-82. <https://doi.org/10.3917/rpve.534.0067>.
- Lalande, P. (2004). *Punir ou réhabiliter? du « Nothing works » au « What works » (montée, déclin et retour de l'idéal de réhabilitation)*. Repéré sur le site du Ministère de la

Sécurité publique : http://www.securitepublique.gouv.qc.ca/fileadmin/Documents/services_correctionnels/severite_penale/severite_penale.pdf.

- Laub, J.H & Sampson, R. J., (1990). Crime and deviance over the life course: The salience of adult social bonds. *American Sociological Review*, 55(5), 609-27. <https://doi.org/10.2307/2095859>.
- Laub, J.H., & Sampson, R.J. (2001). Understanding Desistance from Crime, in M.H. Tonry, & N. Norris (dir). *Crime and Justice: An Annual Review of Research*, 28, 1-69.
- Laub, J. H. (2004). The Life Course of Criminology in the United States: The American Society of Criminology 2003 Presidential Address. *Criminology*, 42(1), 1-26.
- Lebel, T.P., Burnett, R., Maruna, S., & Bushway, S. (2008). The chicken and egg of subjective and social factors in desistance from crime. *European Journal of Criminology*, 5(2), 131-159.
- LeBlanc, M. (1986). Pour une approche intégrative de la conduite délinquante des adolescents. *Criminologie* 19(1), 73-95.
- Legrand, J.L. (1996). Les histoires de vie entre sociologie et action émancipatoire. *Pratiques de formation-analyse*, 31, 103-119.
- Lincoln, Y.S. (1995). Emergig criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Quantitative Inquiry*, (1), 275-289.
- Loeber, R., & Le Blanc, M. (1990). Toward a Developmental Criminology. *Crime and Justice* (12), 375-473.
- Maunier, S. (2017). De quelle épistémologie l'ethnométhodologie est-elle le nom ? *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.6397>.
- Marchive, A. (2007). Le rituel, la règle et les savoirs. Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire. *Ethnologie française*, 2007-4, 579-604.
- Martinson, R. (1974). What works? Questions and answers about Prison Reform. *Public interest*, 35, 22-54.
- Maruna, S. (2000b). Desistance from crime and offender rehabilitation: a tale of two research literatures. *Offender programs report*, vol. 4, (1), 1-13. <https://scholar.google.com/scholar>.
- Maruna, S., & Farrall, S. (2004). Desistance from crime: A theoretical reformulation. *Désistement assisté en contexte formel : une étude de la portée*, (43), 71-194.

- Maruna, S., & King, A. (2009). Once a Criminal, Always a Criminal?: 'Redeemability' and the Psychology of Punitive Public Attitudes. *European Journal on Criminal Policy and Research* (15), 7-24. <https://doi.org/10.1007/s10610-008-9088-1>.
- Maruna, S. (2020). De la réhabilitation au désistement assisté : Transcender le modèle médical. *Criminologie*, 53(1), 19-39. <https://doi.org/10.7202/1070500ar>.
- Massoglia, M., & Uggen, C. (2010). Settling down and aging out: Toward an interactionist theory of desistance and the transition to adulthood. *American Journal of Sociology*, 116(2), 543-582.
- Mauger, G. (2001). « La jeunesse n'est qu'un mot ». A propos d'un entretien avec Pierre Bourdieu. *Agora débats/jeunesses*, 26(1), 137-142. <https://doi.org/10.3406/agora.2001.1924>.
- McNeill, F. (2006). A desistance paradigm for offender management. *Criminology & Criminal Justice: An International Journal*, 6(1), 39-62. Doi: 10.1177/1748895806060666.
- McNeill, F. (2009). *Towards effective practice in offender supervision* [Report]. <https://strathprints.strath.ac.uk/27091>.
- McNeill, F. (2012). Four forms of offender rehabilitation: Towards an interdisciplinary perspective. *Legal and Criminological Psychology*, 17(1), 18-36.
- Mead, G-H. (1963). L'Esprit, le Soi et la Société. *Revue française de sociologie*, 4(4), 461-463.
- Meirieu, P. (2009). Le pari de l'éducabilité. Les soirées de l'ENPJJ. *Les Cahiers Dynamiques*, 43(1), 4-9. <https://doi.org/10.3917/lcd.043.0004>.
- Michallet, B. (2010). Résilience : Perspective historique, défis théoriques et enjeux cliniques. *Frontières*, 22(1-2), 10-18. <https://doi.org/10.7202/045021ar>.
- Michard, H. (2012). Allocution de M. Michard, Inspecteur de l'Éducation surveillée. *Les Cahiers Dynamiques*, Hors Série, 31-39.
- Mohammed, M. (2015). Sortir de la délinquance. *Idées économiques et sociales*, 181(3), 48-52. <https://doi.org/10.3917/idee.181.0048>.
- Morash, M., Stone, R., Hoskins, K., Kashy, D. A., & Cobbina, J. E. (2020). Narrative Identity Development and Desistance from Illegal Behavior among Substance-Using

Female Offenders : Implications for Narrative Therapy and Creating Opportunity. *Sex Roles*, 83(1), 64-84. <https://doi.org/10.1007/s11199-019-01090-4>.

- Mucchielli, L. (2020). Délinquance et justice des mineurs en France : La construction juridique et statistique d'un problème social. *Insaniyat/ Revue algérienne d'anthropologie et de sciences sociales*, 2019-XXIII, (1-2), 25-42.
- Mucchielli, L. (2001). La place de la famille dans la genèse de la délinquance. *Regards sur l'actualité*, 2001, n°268, 31-42.
- Mullins, E., & Kirkwood, S. (2021). Co-authoring desistance narratives : Analysing interactions in groupwork for addressing sexual offending. *Criminology & Criminal Justice*, 21(3), 316-333. <https://doi.org/10.1177/1748895819863101>.
- Muniglia, V., & Rothé, C. (2012). Jeunes vulnérables : Quels usages des dispositifs d'aide ? *Agora débats/jeunesses*, 62(3), 65-79. <https://doi.org/10.3917/agora.062.0065>.
- Nagin, D.S., & al. (1995). Life-course trajectories of different types of offenders. *Criminology*, (33), 111-140.
- Odier, L. (2015). Courduriès Jérôme et Fine Agnès (dir.), Homosexualité et parenté. *Genre, sexualité & société*. <http://journals.openedition.org/gss/3604>.
- O'Sullivan, R., Hart, W., & Healy, D. (2018). Transformative rehabilitation: Exploring prisoners' experiences of the Community Based Health and First Aid Programme in Ireland. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 26(1), 63-81. Doi: 10.1007/s10610-018-9396-z.
- Pagoni, M. (2009). La participation des élèves en questions, Travaux de recherches en France et Europe. *Carrefours de l'éducation* 28(2), 123-149.
- Passeron, J.C. (1989). Biographies, flux, itinéraires, trajectoires. *Revue française de sociologie*, 1(31), 3-22.
- Paternoster, R., & al. (2016). Desistance from Crime and Identity: An Empirical Test With Survival Time. *Criminal Justice and Behavior* 43. <https://doi.org/10.1177/0093854816651905>.
- Poupart J., Rains, P., & Alvaro P. (1983). Les méthodes qualitatives et la sociologie américaine. In : *Déviance et société*, Vol. 7, N°1, p.63-91.
- Quentel, J.-C. (2004). L'adolescence et ses fondements anthropologiques. *Comprendre - Revue annuelle de philosophie et de sciences sociales*, 5, 25.

- Reimer, D. (2017). L'approche biographique dans la recherche sur le placement familial : Réflexions éthiques et méthodologiques. *Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, 18, Article 18. <http://journals.openedition.org/sejed/8356#tocto1n2>.
- Roche, S. (2008). Délinquance et socialisation familiale : Une explication limitée. *Revue des politiques sociales et familiales*, 93(1), 5-15. <https://doi.org/10.3406/caf.2008.2384>.
- Rocque, M. (2015). The lost concept: The (re)emerging link between maturation and desistance from crime. *Criminology & Criminal Justice*, 15(3), 340-360. <https://doi.org/10.1177/1748895814547710>.
- Rosenthal, R., Babad, E. Y., & Inbar, J. (1982). Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 459–474. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.4.459>.
- Roux, S. (2012). La discipline des sentiments. Responsabilisation et culpabilisation dans la justice des mineurs. *Revue française de sociologie*, 53(4), 719-742. <https://doi.org/10.3917/rfs.534.0719>.
- Rowe, D. C., & Farrington, D.P. (1997). The Familial Transmission of Criminal Convictions. *Criminology*, 35(1), 177-202. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1997.tb00874.x>.
- Rutter, M. (1964). Intelligence and Childhood Psychiatric Disorder. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 3(2), 120-129. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8260.1964.tb00414.x>.
- Rutter, M et al. (1976). Isle of Wight Studies, 1964–19741. *Psychological Medicine* 6(2), 313-32. <https://doi.org/10.1017/S003329170001388X>.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. E. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 181–214). (A shorter version of this chapter appeared in the « American Journal of Orthopsychiatry », 57 (1987), 316-31), Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511752872.013>.
- Rutter, M. (1993). Resilience : Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14, 626-631. [https://doi.org/10.1016/1054-139X\(93\)90196-V](https://doi.org/10.1016/1054-139X(93)90196-V).

- Sallée, N. (2010). Les éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse à l'épreuve de l'évolution du traitement pénal des jeunes délinquants. *Champ pénal/ Penal field*, Vol. VII, Art. Vol. VII. <https://doi.org/10.4000/champpenal.7756>.
- Sallée, N. (2014). Si loin, si proches de la prison : Les centres éducatifs fermés pour jeunes délinquants. *Revue française de pédagogie*, 189(4), 67-76. <https://doi.org/10.4000/rfp.4615>.
- Sallée, N. (2017). Enfance délinquante : L'enfermement et au-delà. *Délibérée*, 2(2), 49-54. <https://doi.org/10.3917/delib.002.0049>.
- Sallée, N., & Jaspard, A. (2017). Introduction. Des institutions pénales de la jeunesse aux expériences juvéniles de la pénalité. *Agora débats/jeunesses*, 77(3), 57-66. <https://doi.org/10.3917/agora.077.0057>.
- Sallée, N. (s. d.). (2018). *Accompagner, surveiller, (ne pas) dénoncer. Les pratiques de gestion des manquements dans le suivi hors les murs de jeunes délinquants à Montréal*, *Champ pénal/ Penal field*, vol. XV, en ligne. https://www.academia.edu/37855943/N_Sall%C3%A9e_2018_Accompagner_surveiller_ne_pas_d%C3%A9noncer_Les_pratiques_de_gestion_des_manquements_dans_le_suivi_hors_les_murs_de_jeunes_d%C3%A9linquants_%C3%A0_Montr%C3%A9al_Champ_p%C3%A9nal_Penal_field_vol_XV_en_ligne.
- Sallée, N. (2020). *Savoirs, pouvoirs et normativités. Du traitement pénal de la jeunesse à la régulation des sexualités juvéniles, Habilitation à diriger des recherches (HDR), mémoire de synthèse, EHESS*. https://www.academia.edu/44677754/N_Sall%C3%A9e_2020_Savoirs_pouvoirs_et_normativit%C3%A9s_Du_traitement_p%C3%A9nal_de_la_jeunesse_%C3%A0_la_r%C3%A9gulation_des_sexualit%C3%A9s_juv%C3%A9niles_Habilitation_%C3%A0_diriger_d_es_recherches_HDR_m%C3%A9moire_de_synth%C3%A8se_EHESS.
- Sampson, R.J., & Laub, J.H. (1992). Crime and deviance over the Life course: The Saliency of Adult Social Bonds. *Annual Review of Sociology* 18, 63-84.
- Sarre, R. (2001). Beyond 'What Works?' A 25-year Jubilee Retrospective of Robert Martinsons Famous Article. *Australian & New Zealand Journal of Criminology*, 34(1), 38-46. <https://doi.org/10.1177/000486580103400103>.

- Sinoir, G. (1949). Le baccalauréat est-il nécessaire aux éducateurs ?. *Rééducation, Revue française de l'enfance délinquante, déficiente et en danger moral*, 18, 36-40. (Infra, p. 25).
- Sinoir, G. (s. d.) (1946). *Revue de l'Education surveillée: Études de Criminologie juvénile - n°1* (Etats-Unis) [Revue]. Ministère de la justice. <https://www.adolie.enpjj.justice.fr/records/item/2693-redirection>.
- Sire-Marín, É. (2009). Jeunesse et justice, les classes d'âge dangereuses. *Mouvements*, 59(3), 67-74. <https://doi.org/10.3917/mouv.059.0067>.
- Stoll, A., & Jendly, M. (2018). (Re)connaître les mécanismes de la désistance : Un état des savoirs. *Jusletter*, 934, 1-23. https://jusletter.weblaw.ch/juslissues/2018/934/reconnaitrelesme_598b8131b3.html__ONCE&login=false.
- Testanière, J. (1967). Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré. *Revue française de sociologie*, 8, 17-33. <https://doi.org/10.2307/3319085>.
- Uggén, C., & Kruttschnitt, C. (1998). Crime in the Breaking: Gender Differences in Desistance. *Law & Society Review*, 32(2), 339-366. <https://doi.org/10.2307/827766>.
- Villeneuve, M.P., F.-Dufour, I., & Perron, C. (2018). Les interventions informelles de désistement assisté: Une étude de la portée. *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice* 60,1-35. <https://doi.org/10.3138/cjccj.2017-0026.r1>.
- Villeneuve, M.-P., F.-Dufour, I., & Turcotte, D. (2020). Désistement assisté : vecteur d'intégration sociocommunitaire pour des adolescents engagés dans une délinquance grave ou persistante. *Criminologie*, 53(1), 225–252. <https://doi.org/10.7202/1070508ar>.
- Vulbeau, A. (2007). L'approche sensible des quartiers « sensibles ». Une posture de proximité. *Informations sociales*, 141(5), 8-13. <https://doi.org/10.3917/inso.141.0008>.
- Wells, G. L. (1978). Applied eyewitness-testimony research: System variables and estimator variables. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 1546-1557.
- Werner, E. E. (1988). A Cross-Cultural Perspective on Infancy: Research and Social Issues. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 19(1), 96-113. <https://doi.org/10.1177/0022002188019001007>.
- Werner, E. (1993). Risk, Resilience, and Recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and Psychopathology* 5(4), 503-515.

- Winkin, Y. (1993). Communication interpersonnelle et interculturelle. *L.Sfez, Dictionnaire critique de la communication*, 1, 413-515.
- Wright, J. P., & Cullen, F.T. (2012). The future of biosocial criminology: beyond scholars' professional ideology. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 28(3), 237-253. Google Scholar 10.1177/1043986212450216.
- Youf, D. (2000). Repenser le droit pénal des mineurs. *Esprit (1940-)*, 268(10), 87-112.
- Yvorel, J.-J. (2006). Brève histoire de l'hébergement des mineurs de justice. *Les Cahiers Dynamiques*, 37(1), 24-27. <https://doi.org/10.3917/lcd.037.0024>.
- Yvorel, J.J. (2012). Le temps des fondements. *Les Cahiers Dynamiques Hors-série*, 16-20. <https://doi.org/10.3917/lcd.hs01.0015>.
- Yvorel, J.-J. (2012). Le discernement : Construction et usage d'une catégorie juridique en droit pénal des mineurs. Etude historique. *Recherches familiales*, 9(1), 153-162. <https://doi.org/10.3917/rf.009.0153>.
- Youf, D. (2012). De Vaucresson à l'École nationale de protection judiciaire de la jeunesse. *Les Cahiers Dynamiques*, 2012/HS (Hors-série), p.5-13. <https://doi.org/10.3917/lcd.hs01.0005>.

- <https://www.conseil-constitutionnel.fr/decison/2011/201147QPC.htm>.
- <https://www.vie-publique.fr/eclairage/281397-code-de-justice-penale-des-mineurs-en-vigueur-le-30-septembre-2021>.
- <http://www.gip-recherche-justice.fr/wp-content/uploads/2014/07/08-41-RF.pdf>.
- <http://philovive.fr/?2008/06/02/124-1-education-sous-contrainte>.
- <http://www.revue-interrogations.org/Normes-scolaires>.
- *Justice, délinquance des enfants et des adolescents—Etat des connaissances et actes de la journée du 2 février 2015*. (2015, mai 30). [vie-publique.fr. http://www.vie-publique.fr/rapport/33803-justice-delinquance-des-enfants-et-des-adolescents-2-fevrier-2015](http://www.vie-publique.fr/rapport/33803-justice-delinquance-des-enfants-et-des-adolescents-2-fevrier-2015).
- JORF n°0003 du 4 janvier 1993 relatif à la délinquance des mineurs.
- JORF n°260 du 8 novembre 1998 relatif à la délinquance des mineurs.
- JORF n°0039 du 15 février 2012, page 2595, texte n°5 relatif à la délinquance des mineurs.
- Justice. Gouv.
- Justice, Délinquance des enfants et des adolescents, Etat des connaissances, actes de la journée du 2 février 2015, Ministère de la Justice, Mai 2015.
- Kazemian, L. « État des lieux de la recherche empirique sur la Désistance ». Colloque de l'ENPJJ. Le 30 novembre et le 1^{er} décembre 2017.
- Loi n° 51-687 du 24 mai 1951 portant modification de l'ordonnance de 2 février 1945.
- Loi n° 70-643 du 17 juillet 1970 tendant à renforcer la garantie des droits individuels des citoyens.
- Loi n° 94-89 du 1^{er} février 1994 instituant une peine incompressible et relative au nouveau code pénal et à certaines dispositions de procédure pénale.
- Loi n° 97-1159 du 19 décembre 1997 consacrant le placement sous surveillance électronique comme modalité d'exécution des peines privatives de liberté.
- Loi n° 2000-516 du 15 juin 2000 renforçant la protection de la présomption d'innocence et les droits des victimes.
- Loi n° 89-461 du 6 juillet 1989 relative à la détention provisoire.

- Loi Perben I n° 2002-1138 du 9 septembre 2002, loi d'orientation et de programmation de la justice pour les années 2003 à 2007 ; la loi Perben II du 9 mars 2004 sur l'adaptation de la justice aux évolutions de la criminalité.
- Loi n°2022-299 du 2 mars 2022 - art. 15 d'orientation et de programmation pour la justice.
- Michard, H. (s. d.). *Rééducation. Revue française de l'Enfance Délinquante, déficiente et en danger moral - n°33/34 [numéro spécial : Les éducateurs] - 1951* [Revue]. Ministère de la justice. <https://www.adolie.enpjj.justice.fr/records/item/2735-reeducation-revue-francaise-de-l-enfance-delinquante-deficiente-et-en-danger-moral-n-33-34-numero-special-les-educateurs-1951?offset=6>.
- Ministère de la Justice/SG/SEM/SDSE.
- Mucchielli, L. (2003). www.laurent-mucchielli.org/public/Rapport_final_EPM.pdf .
- Note d'orientation de la direction de la PJJ du 30 septembre 2014 qui rappelle que l'action éducative, qu'il s'agisse d'une mesure éducative, d'une mesure de probation ou d'une peine, s'inscrit dans un cadre judiciaire.
- Ordonnance n°45-174 du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante.
- Ordonnance n°58-1301 du 23 décembre 1958 relative à la protection de l'enfance et de l'adolescence en danger.
- Rapport d'information. Au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication et de la commission des lois constitutionnelles, de législation, du suffrage universel, du règlement et d'administration générale sur la délinquance des mineurs. Sénat le 21 septembre 2022.
- Rapport du comité des États généraux de la Justice (octobre-novembre 2022).
- Salguiero, E. (2012). 1^{er} congrès Mondial sur la Résilience : de la recherche à la pratique. www.congres-resilience-paris2012.com.
- Synthèse_rapport_cef.pdf ». http://www.justice.gouv.fr/art_pix/synthese_rapport_cef.pdf.
- Villerbu, L. M., Winter, A., & Laurent, C. (2016). Dimensions psycho-criminologiques de la « désistance. *Villerbu-crimino*. <https://villerbu-crimino.fr/2016/11/01/dimensions-psycho-criminologiques-de-la-desistance/>.
- www.psychologie-sociale.com/index.php?option=com_content&task=view.

Annexes

Tableaux

Tableau 1 : Tableau de « N » **Erreur ! Signet non défini.**
Tableau 2 : Tableau de « I » **Erreur ! Signet non défini.**
Tableau 3 : Tableau de « M » **Erreur ! Signet non défini.**
Tableau 4 : Tableau de « J » **Erreur ! Signet non défini.**
Tableau 5 : Tableau de « A » **Erreur ! Signet non défini.**
Tableau 6 : Tableau de « Ni » **Erreur ! Signet non défini.**
Tableau 7 : Tableau de « Y » **Erreur ! Signet non défini.**
Tableau 8 : Tableau « Q » **Erreur ! Signet non défini.**
Tableau 9 : Tableau « R » **Erreur ! Signet non défini.**

