

**Enquête rétrospective  
sur des parcours de jeunes ayant connu une  
« inflexion positive »**

**Rapport final**

**Volume 1 : L'analyse**

Sous la direction de M. Verhoeven et M. Zune  
B. Cattonar, H. Draelants et J.-L. Siroux

Recherche commanditée par  
L'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide  
à la Jeunesse,  
Fédération Wallonie-Bruxelles

**Décembre 2012**

## **REMERCIEMENTS**

Nous tenons tout d'abord à remercier les jeunes qui ont accepté de nous rencontrer et de nous raconter leurs « histoires de vie ». Nos remerciements vont aussi au personnel des dispositifs d'intervention qui ont collaboré à l'enquête, en nous mettant en relation avec les jeunes que nous avons interviewés et en acceptant de discuter avec nous de la problématique de la recherche. Enfin, nous remercions les membres du comité d'accompagnement, dont les interpellations pertinentes et constructives, à différents moments du processus de recherche, ont contribué à la construction de l'analyse présentée dans ce rapport.

## TABLE DES MATIERES

Remerciements.....	2
Table des matières.....	3
1. Introduction.....	5
2. La problématique : une entrée par les « trajectoires improbables », intérêts et précautions.....	7
3. Le dispositif méthodologique : recueil et analyse des récits de vie.....	10
3.1 Le recueil des récits de vie.....	10
3.1.1 Le principe des récits de vie et leur contenu.....	10
3.1.2 Le statut des récits de vie individuels.....	12
3.1.3 Le principe de l'échantillonnage : une entrée par des dispositifs et un centrage sur quelques domaines d'inflexion.....	13
3.1.4 L'échantillon obtenu et le déroulement de l'enquête.....	14
3.2 La méthode d'analyse des récits de vie.....	18
3.2.1 Les principes généraux de l'analyse.....	18
3.2.2 La première phase : une analyse « verticale » des récits de vie.....	18
3.2.3 La deuxième phase : une analyse transversale des récits de vie.....	20
3.3 Le statut de l'analyse produite.....	22
3.3.1 Une analyse compréhensive.....	22
3.3.2 Les limites de l'étude.....	23
4. L'analyse.....	25
4.1 Un matériau hétérogène reflétant des parcours diversifiés.....	25
4.1.1 Une mise en récit des parcours inégale.....	26
4.1.2 La diversité des parcours.....	27
4.1.3 La diversité des expériences au sein des dispositifs.....	39
4.2 Au carrefour des dispositifs et des dynamiques biographiques : quelques configurations-types.....	43
4.2.1 Des expériences variées au sein de dispositifs variés.....	43
4.2.2 Au fondement de la typologie : deux axes d'analyse.....	44
4.2.3 Trois configurations-types.....	50
4.2.4 Configurations hybrides.....	78
4.2.5 En guise de conclusion.....	83
4.3 Les leviers à l'œuvre dans les « inflexions positives » des parcours des jeunes.....	84
4.3.1 Au commencement d'un processus : la rencontre avec le dispositif.....	84
4.3.2 La continuation du processus : maintenir ou créer les conditions de la mobilisation ou de la persévérance au sein du dispositif.....	94
4.3.3 Conclusion.....	112
5. Conclusion.....	114
5.1 Retour sur la démarche et les pistes d'analyse.....	114
5.2 Pistes de valorisation de l'étude et des témoignages des jeunes.....	117

6. Références bibliographiques.....120

## 1. INTRODUCTION

L'objet de ce rapport est de présenter les résultats d'une enquête que notre équipe, composée de cinq sociologues travaillant au Girsef à l'UCL - Branka Cattonar, Hugues Draelants, Jean-Louis Siroux, Marie Verhoeven & Marc Zune – a réalisée sur « des parcours de jeunes ayant connu une inflexion positive ». Cette étude a été commanditée par l'Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse (OEJAJ) de la Fédération Wallonie-Bruxelles, afin de mieux comprendre le parcours de jeunes (âgés de 18 à 30 ans) qui, suite à diverses difficultés, sont passés par des dispositifs d'intervention mis en œuvre dans la Fédération Wallonie-Bruxelles (dispositifs organisés ou subventionnés par les pouvoirs publics) et ont connu une « inflexion positive » significative dans leur parcours. L'objectif de la demande est double : (1) il s'agit **d'identifier « les leviers qui ont, du point de vue des jeunes, contribué à un changement positif significatif de leur trajectoire** personnelle, scolaire, professionnelle et/ou sociale » ; (2) de « **formuler des hypothèses sur les facteurs de réussite et "les conditions de félicité" des dispositifs** qui ont été mobilisés au bénéfice de ces jeunes » (cf. Cahier des charges, référence : oejaj\_csch\_11\_2011\_01).

Pour répondre à cet objectif, notre étude s'est appuyée sur **le recueil et l'analyse de trente récits de vie** réalisés auprès de jeunes, qui se sont trouvés en difficulté à un moment de leur parcours et qui ont été désignés comme ayant connu une « inflexion positive significative » dans leur histoire de vie par les travailleurs des dispositifs d'intervention par lesquels ils sont passés. Trois secteurs d'intervention ont été investigués : le **secteur scolaire** (services d'accrochage scolaire, centres d'aide à l'accès aux études supérieures, Cefa, ...), le **secteur de l'insertion sociale et professionnelle** (entreprises de formation par le travail, accompagnement par les CPAS, ...) et le **secteur socioculturel** (maisons de jeunes, AMO, organisations de jeunesse, ...).

Dans ce rapport final, nous allons livrer l'analyse réalisée à partir de ces récits de vie. Le rapport comporte deux volumes. Le premier volume présente l'analyse et est structuré autour de trois points :

1. *La problématique*, centrée autour des notions de « parcours de vie » et d'« inflexion » ;
2. *Le dispositif méthodologique* : le recueil des récits de vie (déroulement des entretiens, profil des jeunes interviewés, etc.) et la méthode d'analyse des récits de vie (outils et étapes de l'analyse) ;
3. *L'analyse* des récits de vie, centrée sur la compréhension des « inflexions positives » des parcours des jeunes et des « conditions de félicité » des dispositifs d'intervention.

En conclusion, nous revenons sur les principales lignes d'analyse développées et suggérons des *pistes de valorisation* des témoignages et résultats de l'enquête.

Le deuxième volume comporte les annexes :

1. Une présentation du Girsef et des chercheurs ;
2. Le guide d'entretien utilisé pour le recueil des récits de vie ;
3. Les fiches d'entretiens individuelles.

Un troisième volume, destiné à une diffusion restreinte, comprend la retranscription *in extenso* de tous les entretiens réalisés.

## 2. LA PROBLEMATIQUE : UNE ENTREE PAR LES « TRAJECTOIRES IMPROBABLES », INTERETS ET PRECAUTIONS

Analyser des témoignages de jeunes de 18 à 30 ans ayant connu une « inflexion positive » dans leur parcours de vie ouvre sur une question particulièrement stimulante sur le plan du questionnement sociologique comme sur le plan de la recherche de repères pour l'action : celle de **l'analyse fine des « trajectoires improbables »** - à savoir des trajectoires de vie s'écartant significativement du « destin sociologique » prévisible eu égard aux conditions sociales, culturelles et économiques pesant sur ces individus -. Dans le contexte socioéconomique actuel, le poids des déterminations « structurelles » en matière de relégation scolaire comme en matière d'exclusion socioéconomique est plus que jamais patent, et l'analyse des parcours de vie inattendus ou exceptionnels ne doit pas l'occulter. Le repérage des leviers d'action à l'œuvre dans certaines configurations individuelles et dans certains dispositifs peut être vu comme un moyen de distinguer différents niveaux d'action possibles (individuel, institutionnel, territorial, politique...) dont certains sont « à la portée » des acteurs interrogés (jeunes, intervenants sociaux...), et d'autres, non.

Dès lors, pour éviter de réduire l'enquête à une simple collection de « success stories » qui occulterait la complexité des situations et les contraintes multiples qui les encadrent, **plusieurs précautions** théoriques et méthodologiques s'imposent.

1) D'abord, **la notion d' « inflexion positive significative » doit être interrogée et problématisée sociologiquement**. Si l'idée d'une « issue heureuse » à la rencontre avec un dispositif ou un intervenant renvoie inévitablement à une *expérience subjective*, dont il faut pouvoir rendre compte dans toute sa complexité, cette approche est loin d'être suffisante : encore faut-il s'entendre sur *qui qualifie* une inflexion ou un parcours de « positif » : le jeune concerné ? Les intervenants qui l'ont accompagné ? Les responsables d'un dispositif par lequel il est passé ? Le politique ? etc. Au-delà de la pluralité des perceptions et des normes qui les fondent, on se heurte là à la question de la définition socialement légitime de ce qu'est un « parcours réussi », dans une société valorisant la mise à l'emploi ou l' « activation » des individus. Le choix des jeunes rencontrés pour l'enquête a essayé de tenir compte de ces éventuels décalages ou normes concurrentes dans la définition d'une inflexion positive. Les jeunes que nous avons rencontrés, l'ont été par l'intermédiaire des professionnels des dispositifs par lesquels ils sont passés. Ils ont donc été sélectionnés sur base de la perception qu'en ont les intervenants travaillant au sein des dispositifs. Dans notre travail d'analyse, nous discuterons des éventuelles divergences dans les critères utilisés par les jeunes et les intervenants pour définir le caractère « positif » des parcours. Par ailleurs, il ne faut pas occulter le travail de *rationalisation a posteriori* (adaptation des « préférences » ou des désirs subjectifs aux parcours socialement accessibles/probables, deuil d'aspirations plus « ambitieuses » ou innovantes en

raison d'un contexte structurellement limité ou perçu comme tel...) présent dans tout cheminement biographique. Il s'agit donc d'**analyser les parcours biographiques autour de la dialectique** - voire de la tension - **entre la dimension « subjective »** (significations données par les jeunes eux-mêmes aux événements et aux possibles effets latéraux, construction d'une identité narrative...) et **la dimension « objective »** (caractéristiques objectivables des ressources disponibles pour l'individu au sein de ses différents contextes de vie) qui les constituent.

2) **Une attention centrale doit être portée à la dimension temporelle** qui traverse ces parcours. La notion d'inflexion biographique renvoie en effet à une définition du temps qui signifie le court terme ou l'évènement, susceptible pourtant d'infléchir durablement un parcours de vie. De Coninck et Godard (1990) distinguent trois manières par lesquelles les ressorts temporels des trajectoires biographiques peuvent être considérés :

- le modèle « archéologique » met en évidence le poids d'un point d'origine pertinent (milieu social, évènement biographique marquant, etc.) à partir duquel les événements qui lui succèdent découlent en tant que variables dépendantes ;
- le modèle « structurel » s'intéresse à l'inscription des biographies dans un temps social donné (effets de période, de génération par exemple) ;
- le modèle du « cheminement » insiste sur les processus de constitution des trajectoires individuelles au carrefour de plusieurs niveaux interagissants, et de phases marquées tantôt par la stabilité, tantôt par l'effervescence. Il oriente l'analyse vers la survenance de l'imprévu et les recompositions biographiques qui en découlent.

La perspective que nous avons adoptée s'inscrit prioritairement dans ce troisième modèle : **nous allons nous centrer sur le caractère « processuel » des inflexions biographiques des jeunes**, sans cependant nier l'influence des deux autres sources de ressorts temporels.

3) Les dispositifs par lesquels les jeunes peuvent passer au cours de leur parcours renvoient à une **grande diversité de secteurs** (éducation, formation, aide à la jeunesse, insertion socio-professionnelle...) et **de niveaux d'intervention** (jeunes encore en cours de scolarité ou non) dont il faudra tenir compte. Ainsi, on peut penser que les processus à l'œuvre sont de nature différente s'il s'agit d'un jeune de 18 ans « ex-décrocheur » parvenu à s'inscrire dans un parcours de formation satisfaisant à ses yeux en s'appuyant sur un dispositif d'accrochage scolaire, par ex., ou bien d'un jeune de 25 ans venant de signer un CDI dans un secteur d'emploi valorisé après une période de chômage, ou encore d'un individu parvenant à se maintenir dans les études supérieures après un parcours scolaire chaotique.

4) Enfin, la problématique de la constitution des trajectoires individuelles est aussi celle de **l'articulation des domaines de l'existence** (Bertaux, 1997), en

particulier en ce qui concerne les jeunes (Galland, 1991). L'insertion, autrefois scandée par une transition à durée limitée entre la sortie du système scolaire et l'entrée dans la vie professionnelle et familiale, devient un processus incertain et multiple (Charlot et Glasman, 1999), « déritualisé » (Battagliola et alii., 1993), travaillant l'ensemble des domaines de l'existence (relations familiales et interpersonnelles, qualification, emploi, habitat, citoyenneté, santé, etc.) rendus en même temps fortement interdépendants. La jeunesse constitue ainsi un segment des parcours de vie particulièrement marqué par l'intrication des différentes sphères de la vie, de transformations personnelles, mais également d'articulations continuellement renouvelées entre le niveau biographique et social. De la sorte, la mise en évidence d'une inflexion positive de trajectoires nécessite d'être pensée en termes relatifs, en considérant conjointement le changement spécifique opéré sur un domaine de l'existence et les nouvelles articulations qu'il entraîne sur les autres.

### 3. LE DISPOSITIF METHODOLOGIQUE : RECUEIL ET ANALYSE DES RECITS DE VIE

Notre étude s'appuie sur la récolte et l'analyse de **trente récits de vie** menés auprès de jeunes (de 18 à 30 ans) passés par un ou des « dispositifs » exerçant une mission de service publique (dispositif organisé ou subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles). Nous allons présenter ici les différentes étapes de la démarche empirique mise en œuvre (constitution de l'échantillon, guide d'entretien, déroulement des entretiens, outils d'analyse, ...), en précisant notamment le statut des données recueillies et les limites de l'analyse produite.

#### 3.1 Le recueil des récits de vie

##### *3.1.1 Le principe des récits de vie et leur contenu*

La méthode des récits de vie consiste à laisser parler librement les individus sur leur parcours de vie, tout en canalisant néanmoins leur parole autour de la problématique générale de la recherche et en veillant à ce que chaque récit aborde plusieurs thématiques pré-établies (voir ci-après). La méthode des récits de vie n'implique donc pas l'établissement d'un questionnaire précis, mais l'utilisation d'un guide d'entretien (présenté à l'annexe 2) relativement ouvert et flexible qui assure la cohérence de la démarche et une certaine comparabilité des récits recueillis auprès des différents jeunes.

S'inscrivant une démarche compréhensive, la méthode des récits de vie vise tout d'abord à saisir les « expériences vécues » (Blanchet et Gotman, 1992), c'est-à-dire la manière dont les individus vivent « intérieurement » les événements relatés (Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut, 1983). Cette méthode nous a ainsi permis de recueillir les perceptions subjectives que les jeunes ont d'eux-mêmes, de leurs parcours biographique, de leurs relations à autrui, de leur environnement, et aussi des dispositifs par lesquels ils sont passés. Les entretiens se sont également attachés à dégager « les étapes et moments significatifs de leur biographie » (Demazière et Dubar, 1997, p. 330), en faisant parler les jeunes, d'une part, sur la manière dont ils ont vécu leurs diverses situations et le sens qu'ils leur donnent et, d'autre part, sur les conditions objectives (sociales et matérielles) dans lesquelles elles se sont déroulées. Il ne s'agissait pas en effet de centrer les entretiens uniquement sur « l'univers de sens » des jeunes, mais d'aborder aussi leur « univers de vie », défini par Schwartz (1999) comme la dimension plus matérielle et concrète de l'histoire de vie des individus (conditions d'existence, expérience sociale, pratiques, formes de vie). Enfin, nous avons été attentifs à faire parler les jeunes sur leurs « autrui significatifs » (les parents, les intervenants, les pairs, etc.), en cherchant notamment à saisir le rôle joué par ces derniers dans leur parcours et la manière dont ils l'ont vécu. En définitive, les entretiens ont veillé à saisir les parcours des jeunes en considérant à la fois les façons de « se dire » (les

représentations de soi), les façons de « se sentir » (l'auto-perception, le vécu) et les façons « d'être dit » (les désignations par autrui) pour reprendre la typologie de Heinich (1995).

La méthode des récits de vie implique une attention au statut des données qualitatives (récits) recueillies. Tout entretien rétrospectif expose en effet au risque de l' « illusion biographique » (Bourdieu, 1986) et implique un travail de reconstruction narrative propre à tout travail de mémoire. Cela dit, cette mise en récit permet aussi un accès privilégié au sens de l'agir ainsi qu'aux identités sociales et à l'identité personnelle des individus indissociable des parcours de vie (Dubar, 2007). Nous avons dès lors cherché à **articuler l'intelligibilité biographique repérable dans les récits** (histoires singulières, vécu individuel et agencement subjectif du récit) **et la prise en compte des conditions sociales « objectives » dans lesquelles se déroulent ces expériences individuelles**, afin de ne pas négliger, comme le souligne Passeron (1989), « les espaces de détermination dans lesquels s'inscrivent les trajectoires individuelles et les choix existentiels ». Nous avons ainsi veillé à coupler les récits à un recueil de données temporelles objectives (calendrier des événements, données contextuelles, etc.), permettant du même coup de mieux faire apparaître ce travail de tri et d'agencement subjectif inhérents à la mise en récit, et de l'interpréter sociologiquement (Battagliola & al., 1993).

Plus précisément, après avoir présenté aux jeunes rencontrés l'objectif de la recherche et le principe de la méthode par récits de vie, nous avons commencé l'entretien en leur demandant de nous raconter leur parcours :

- **Question de départ** : *Peux-tu te présenter, nous raconter ce que tu fais pour le moment et comment tu en es arrivé là ?*

Ensuite, si les jeunes n'en avaient pas parlé spontanément, nous avons veillé à ce que leur récit aborde les différents domaines d'existence et les différentes temporalités – en particulier les moments de rupture et d'inflexion, et évidemment leur expérience au sein des dispositifs. Pour chaque thématique, nous commençons par poser des questions très larges, et quand c'était nécessaire, nous posons des questions de relance plus spécifiques. En définitive, tous les entretiens se sont efforcés d'aborder les thèmes suivants, contenus dans le guide d'entretien (présenté plus en détail à l'annexe 2) :

- 1) la **situation actuelle** du jeune : manière dont la personne vit la période actuelle, les critères qu'elle met en avant (occupation professionnelle, situation familiale, expérience sociale, ...) ...;
- 2) **l'expérience au sein du dispositif d'aide** : manière dont le jeune a vécu son expérience au sein du « dispositif », mode d'accès au dispositif, mode d'intervention du dispositif et types d'activités menées, relations avec les intervenants et les pairs, apports, influences et conséquences mises en avant, ... ;

- 3) le **parcours biographique** et les différents « **domaines de l'existence** » : histoire du jeune depuis son enfance jusqu'au moment de l'entretien, en parcourant les différents domaines de l'existence - famille, scolarité, expériences postsecondaires, réseau relationnel au sens large, mobilités... - et en veillant à cerner la place des « autres significatifs », les différentes temporalités, les aspects subjectifs et représentationnels (vécu, événements jugés marquants, modes d'explication du parcours et des « tournants », etc) ;
- 4) le **rapport au parcours** : manière dont le jeune perçoit et qualifie son parcours, dont il décrit les éventuels « points de bifurcation » ou moments décisifs, établit des relations de cause à effet, explique sa situation, perçoit son avenir et se met en perspective, etc.

Le guide d'entretien, tel qu'esquissé ici et présenté à l'annexe 2, a représenté avant tout un « aide-mémoire » (Ruquoy, 1995) : les questions réellement posées lors des entretiens ont été adaptées à chaque personne interviewée et à la dynamique de son récit, mais nous sommes attachés à maintenir un canevas commun afin de pouvoir comparer les entretiens. Conformément au principe des récits de vie, nous avons veillé à ne pas interrompre les récits et à laisser s'exprimer librement les jeunes sur ce qu'ils jugeaient eux-mêmes significatif, tout en les « relançant » et en les « réorientant » vers les thèmes pré-définis qui n'étaient pas spontanément abordés, en mettant en œuvre une écoute « attentive et active » (Digneffe et Beckers, 1995, p. 158).

### *3.1.2 Le statut des récits de vie individuels*

Les récits de vie que nous avons recueillis auprès des jeunes ne doivent pas être considérés comme des récits purement singuliers et détachés du social, mais comme racontant une réalité sociale du point de vue d'individus socialement situés (Ferrarotti, 1983). Il ne s'agit donc pas de tomber dans une « réduction psychologisante » ou « dans l'ornière de l'intentionnalité de l'acteur ou de la rationalité de l'individu » (Nicole-Drancourt et Roulleau-Berger, 1995, p. 106). La méthode des récits de vie ne vise pas à comprendre un individu « en profondeur » (Bertaux, 1997), à saisir son « essence singulière », mais à appréhender « l'acteur dans les contraintes de la situation et en interaction avec autrui » (Blanchet et Gotman, 1992, pp. 24-25). En ce sens, les récits recueillis doivent être considérés comme « la voie d'accès à la connaissance scientifique d'un système social » (Digneffe et Beckers, 1995, p. 147), permettant, par la mise en rapport de plusieurs témoignages, d'isoler un « noyau commun » aux expériences correspondant à leur dimension sociale (Bertaux, 1997, p. 37)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Selon plusieurs auteurs, le récit de vie offre ainsi la possibilité de « lire une société à travers une biographie » (Ferrarotti, 1983, p. 52), de prendre en compte la singularité comme « révélatrice d'un certain vécu social » (Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut, 1983, p. 73).

Dans cette perspective, comme nous l'avons déjà souligné, il nous paraît essentiel de cadrer et de « contextualiser » les récits singuliers recueillis auprès des jeunes, de relier leurs biographies individuelles aux caractéristiques structurelles globales de leur situation, en tenant compte des facteurs sociaux qui éventuellement les déterminent. C'est l'une des raisons pour lesquelles, il nous avons complété le recueil des récits de vie auprès des jeunes par quelques entretiens (individuels ou collectifs) menés auprès des professionnels des différents secteurs investigués. L'objectif de ces entretiens, menés à titre exploratoire et complémentaire, n'était pas de réaliser une étude scientifique, rigoureuse et complète, des logiques d'intervention des dispositifs : notre démarche a été limitée, nous n'en ferons donc pas référence dans ce rapport. Ces entretiens nous ont cependant permis de mieux situer les propos des jeunes en connaissant mieux les dispositifs par lesquels ils sont passés (les objectifs visés, le type d'accompagnement proposé, les marges de manœuvre et contraintes vécues, etc.).

### *3.1.3 Le principe de l'échantillonnage : une entrée par des dispositifs et un centrage sur quelques domaines d'inflexion*

Lors de l'échantillonnage (choix des jeunes à interviewer), nous avons été attentifs à la diversité de cas. Concrètement, **nous nous sommes centrés sur trois secteurs d'intervention**, renvoyant à trois types d'« inflexions biographiques positives » :

(1) **le secteur scolaire** (services d'accrochage scolaire) : des récits de vies ont été menés auprès de jeunes parvenus à reconstruire un parcours scolaire et de formation significatif à leurs yeux après une période significative de « décrochage » ou d'échec scolaire. Le point d'entrée s'est fait par les dispositifs travaillant dans la lutte contre le décrochage scolaire (SAS), mais aussi par les Cefa (Centres d'Education et de Formation en Alternance, combinant formation générale et pratique professionnelle). Ce premier cas de figure adresse également la question de l'accès aux études supérieures : nous avons aussi rencontré des jeunes qui, en dépit de parcours scolaire difficile, sont parvenus à mener avec plus ou moins de succès des études supérieures ;

(2) **le secteur de l'insertion sociale et professionnelle** (centres de formation, services d'insertion des CPAS, ...) : est ici visé le cas des trajectoires biographiques menant à une sortie de situations de précarité socio-économique au travers de l'insertion sur le marché du travail (ou, plus largement l'acquisition de ressources économiques) après une période significative de chômage ou de bénéfice de l'aide sociale;

(3) **le secteur socio-culturel** (services d'aide en milieu ouvert, maisons de jeunes, organisations de jeunesse...) : ce troisième cas de figure vise les parcours de jeunes qui, sans se traduire par une réussite scolaire ou une insertion socio-professionnelle, sont néanmoins marqués par une « ouverture de leurs horizons sociaux ou culturels ».

Les dispositifs agissant sur ces trois formes d'inflexions biographiques ont constitué des **points d'entrée à partir desquels les jeunes ont été sélectionnés**. L'avantage de ce centrage est triple :

- il a permis d'opérer une **sélection de l'échantillon sur la base d'une première formalisation par les professionnels** des dimensions de réussite des jeunes pressentis pour l'enquête ;
- à cet égard, la méthode d'échantillonnage a permis de **diversifier autant que possible les dispositifs** à partir desquels les jeunes ont été sélectionnés (notamment en terme de localisation géographique sur l'espace Wallonie-Bruxelles). En particulier, nous avons cherché à cerner la nature des dispositifs d'intervention élaborés par les organisations : accompagnement ou contractualisation des dispositifs, accents placés sur les dimensions collectives ou individualisées de l'action des intervenants, dispositifs ciblés ou globaux, etc. ;
- le choix de nous centrer initialement sur un éventail circonscrit de processus biographiques (scolaires, socio-économiques, socio-culturels) nous a permis également de mieux travailler les convergences et divergences entre récits récoltés.

#### *3.1.4 L'échantillon obtenu et le déroulement de l'enquête*

Les récits ont été recueillis auprès de 30 jeunes au profil varié. Leur profil est brièvement présenté au tableau 1. Les « fiches d'entretien » (à l'annexe 3) décrivent plus en détail les parcours des jeunes que nous avons interviewés, ainsi que leur expérience au sein de dispositifs d'intervention.

Les entretiens ont été réalisés dans des lieux laissés au choix de l'interviewé (domicile du jeune, local prêté par le dispositif, lieu de travail, local du Girsef, café, snack, parc ...). Les fiches d'entretien (à l'annexe 3) présentent, pour chaque jeune, le contexte et les conditions de l'entretien. Les entretiens se sont globalement bien déroulés : les jeunes étaient volontaires, nous n'avons pas essuyé de refus de leur part. Le guide d'entretien a été globalement respecté dans tous les entretiens : les questions posées ont été adaptées à la personne interviewée et à son récit, mais les différents thèmes contenus dans le guide ont été à chaque fois abordés.

**TABLEAU 1. LISTE DES JEUNES INTERVIEWES<sup>2</sup>**

Prénom	Genre	Age	Région d'habitation	Situation actuelle	Dispositif d'intervention de contact	Autres dispositifs connus
<b>1) Secteur de l'insertion sociale et professionnelle</b>						
1. Michael	H	21 ans	Brabant wallon	Emploi sous contrat « article 60 », comme ouvrier dans un restaurant pédagogique Vit seul dans un logement privé ; il vient de se séparer de sa compagne avec qui il a eu un enfant (2 ans)	CPAS (service d'insertion socio-professionnelle)	Restaurant pédagogique (formation)
2. Céline	F	25 ans	Brabant wallon	Emploi comme coordinatrice dans une Régie de quartier (« plan activa ») Vit seule dans un logement social avec son enfant (5 ans)	CPAS (service d'insertion socio-professionnelle)	Régie de quartier (formation)
3. Sandrine	F	23 ans	Brabant wallon	Emploi sous contrat « article 60 », comme assistante sociale au CPAS Vit avec sa mère	CPAS (service d'insertion socio-professionnelle)	/
4. Laura	F	28 ans	Province du Hainaut	Au CPAS. Vient d'obtenir un logement (salubre) qui donne la possibilité de revoir ses enfants	Aide au logement	Réseau social
5. Maxime	H	25 ans	Province de Namur	En fin de stage dans une entreprise d'éco-construction, il va y être engagé comme indépendant-coopérateur Vit en colocation (logement privé)	Entreprise de formation par le travail	Forem
6. Katy	F	21 ans	Province du Hainaut	Au chômage et en recherche d'emploi depuis un mois (vient de terminer sa formation) Vit avec sa femme (logement privé)	Entreprise de formation par le travail	Forem

<sup>2</sup> Les prénoms cités sont fictifs, dans un souci de préservation de l'anonymat des personnes interviewées. Les prénoms d'emprunt ont été choisis en respectant les connotations sociologiques associées aux prénoms initiaux (par ex. les prénoms d'origine étrangère sont remplacés par des prénoms de même origine, l'équivalence en termes de connotation religieuse ou de génération d'appartenance a également été respectée, conformément aux recommandations méthodologiques en la matière, voir Zolesio, 2011).

<b>2) Secteur socio-culturel</b>						
7. Jani	F	23 ans	Province du Luxembourg	Travaille à temps plein comme éducatrice dans une AMO (plan Rosetta), et, de manière complémentaire (en noir) chez un traiteur de la région En couple, vit seule (logement social)	AMO (liée à une ASBL du secteur socioculturelle)	Home pour enfants
8. Hugo	H	19 ans	Brabant wallon	Père depuis un an	AMO Année citoyenne	
9. Rajah	F	26 ans	Bruxelles	Travaille depuis un an dans une association bruxelloise (art 60) Mariée, séparée, mère d'une petite fille de deux ans	AMO	
10. Karim	H	30 ans	Bruxelles	Demandeur d'emploi depuis peu En couple, père d'un petit garçon	AMO	
11. Valérie	F	25 ans	Province du Luxembourg	Travaille comme aide-soignante dans une maison de repos	Organisation de jeunesse (service volontaire européen)	
12. Michel	H	23 ans	Province du Luxembourg	Au chômage, inscrit sur une liste d'attente à une formation « parc et jardin ». En couple	Organisation de jeunesse (service volontaire européen)	Forem
13. Nathalie	F	25 ans	Province du Luxembourg	Travaille dans l'organisation de jeunesse	Organisation de jeunesse (service volontaire européen)	
14. Luigi	H	21 ans	Liège	Etudiant en 1 <sup>ère</sup> année Assistant Social, et formateur d'animateurs	AMO	
15. Rose	F	18 ans	Bruxelles	En dernière année du secondaire. Vit chez ses parents	AMO	
16. Aude	F	21 ans	Huy	En dernière année d'un graduat en Communication	AMO	
17. Aicha	F	24 ans	Bruxelles	Vient d'être diplômée de l'ULB – Master en Arts du spectacle	ASBL / Mouvement Social d'Action interculturel	
18. Soufiane	H	20 ans	Bruxelles	A repris une formation en promotion sociale pour se préparer à suivre une formation d'assistant maternel	AMO	
19. Samir	H	18 ans	Bruxelles	Poursuit des études en 4 <sup>e</sup> professionnelle	AMO	

<b>3) Secteur scolaire</b>						
20. Guillaume	H	22 ans	Bruxelles	Termine la 1 <sup>ère</sup> année d'étude en éducateur spécialisé et travaille à mi-temps dans une école Vit seul en appartement	Cefa	
21. Sufjan	H	23 ans	Bruxelles	Travaille dans un hôtel à Bruxelles comme chef réceptionniste Vit avec ses parents	Cefa	
22. Lucas	H	20 ans	Bruxelles	En formation d'animation en CEFA	SAS + CEFA	
23. André	H	23 ans	Bruxelles	A terminé, sans succès, une troisième année de Bachelier en langues et littérature. Envisage de s'inscrire en haute école. Habite seul.	Asbl financée par le mécénat	
24. Idrissa	H	28 ans	Province de Namur	Travaille dans l'association. Vient de terminer en graduat d'éducateur	Asbl financée par le mécénat	
25. Iréni	F	23 ans	Province de Namur	Poursuit des études universitaires en Sciences de gestion. Habite seul.	Asbl financée par le mécénat	
26. Barbara	F	18 ans	Province de Namur	Cherche à s'inscrire dans une formation d'éducateur	SAS	Cefa, AMO
27. Gilles	H	20 ans	Province du Hainaut	Il termine ses études (6 <sup>ème</sup> professionnelle) et a décroché un contrat sur son lieu de stage	SAS	Maison de jeunes
28. Mathieu	H	25 ans	Bruxelles	Travaille comme éducateur spécialisé en milieu psychiatrique Vit encore chez ses parents	Centre de promotion sociale	
29. Dimitri	H.	20 ans	Brabant Wallon	Termine ses études d'informatique dans l'enseignement supérieur non universitaire	Centre de promotion sociale	
30. Marie	F.	30 ans	Brabant Wallon	Termine ses études de logopédie à l'université Vit seule, en kot	Centre de promotion sociale	

## 3.2 La méthode d'analyse des récits de vie

### 3.2.1 Les principes généraux de l'analyse

L'analyse des récits de vie récoltés repose largement sur une logique inductive, inspirée de la *grounded theory* (Glaser et Strauss, 2010). Celle-ci s'appuie sur une double démarche d'analyse : d'une part, une analyse « verticale » des entretiens au travers de l'analyse interne de chaque discours, en repérant les catégories d'argumentation les plus significatives, et leur liens, et, d'autre part, une analyse « horizontale » reposant sur la comparaison des entretiens en vue d'apprécier leur proximité de principes. Bien que distinctes, ces deux démarches sont fortement inter-reliées : la première analyse verticale a permis de dégager des proximités entre entretiens, qui ont ensuite été réexaminés en fonction de la recherche des traits les plus significatifs qui ont permis, au final, de passer des expériences singulières à des « cas », représentatif de principes communs. Ces différentes phases de l'analyse sont décrites ci-après.

### 3.2.2 La première phase : une analyse « verticale » des récits de vie

La première étape de l'analyse a consisté à réaliser une analyse « verticale » des récits de vie : une analyse entretien par entretien, cherchant à dégager et comprendre la logique singulière de chaque récit, de chaque parcours. Cette étape a mis en œuvre plusieurs outils : l'élaboration de « fiches d'entretien » et la réalisation d'un « tableau diachronique et chronologique ».

#### *Les fiches d'entretien*

Dans un premier temps, nous nous sommes attachés à produire des « **fiches d'entretien** » **individuelles** (voir annexe 3) qui « résument » le parcours biographique de chaque jeune et décrivent leur expérience au sein des dispositifs, en saisissant les « étapes » de leur histoire jugées significatives, ainsi que les « tournants », les « moments charnières ». Dans cette première « description analytique », nous avons également été attentifs à identifier le rapport des jeunes à leurs parcours, c'est-à-dire la manière dont ils perçoivent et qualifient leur parcours. Voici les différentes catégories contenues dans les fiches :

1. **Contexte de l'entretien** : déroulement de l'entretien, durée et lieu de l'entretien, modalité de prise de contact avec l'interviewé, suivi du guide d'entretien, rapport de l'interviewé à l'anonymat, ... ;
2. **Rapport au récit** : manière dont la personne raconte son récit (capacité narrative de la personne de mise en récit de soi) ;
3. **Situation actuelle** : âge, occupation actuelle, situation familiale actuelle... ;
4. **Rapport à son parcours** : manière dont le jeune perçoit et qualifie son parcours (perception – ou non – de « tournant », en lien ou non avec les dispositifs...)

5. **Expérience au sein du dispositif** : manière dont le jeune raconte son expérience au sein du(des) dispositif(s) connus, et notamment les « leviers » qu'il met en avant (les « apports » perçus des dispositifs, le rôle perçu des dispositifs dans une éventuelle « bifurcation positive » de son parcours...) ;
6. **Bref « résumé » de l'histoire de vie du jeune dans les différents domaines de l'existence** : famille, école, période post-scolaire, installation...

Ces fiches ne sont pas de simples « résumés » des récits ou de simples descriptions : ce sont des « descriptions analytiques » (Maroy, 1995, p. 85), qui font partie intégrante du processus d'analyse, construites à partir de catégories qui nous sont apparues pertinentes pour décrire et produire une compréhension des parcours observés.

### *Les tableaux diachroniques et chronologiques*

Nous avons également utilisé un outil méthodologique inspiré par D. Bertaux (1997) : le « **tableau diachronique et chronologique** ». La logique du récit de vie est en effet faite de « sauts » en avant et en arrière, de coq-à-l'âne, d'incises, mais aussi de reconstructions, d'évaluations... Derrière cette logique du récit, il s'agit alors de retrouver la « structure diachronique » des événements structurants de la vie du sujet : à savoir, le noyau stable et chronologique d'événements qui permettent de dégager la séquence temporelle de la vie du narrateur. Un tel outil permet de mettre en rapport :

- le **temps social et historique** (succession des étapes de la vie du monde social) ;
- les différents **étapes du temps biographique** individuel ;
- le rôle des différents « **autres significatifs** » intervenant dans le récit du jeune ;
- les **significations subjectives** attribuées par l'individu à ces différentes étapes.

Cette « mise à plat » de la chronologie du récit de vie permet en particulier de :

- dégager une « causalité séquentielle » au sein du récit, c'est-à-dire la causalité qui se dégage de la suite des événements, en distinguant, d'une part, les facteurs qui, selon le narrateur, permettent d'expliquer ce qui l'a poussé à tel choix, telle action, etc., et, d'autre part, les raisons qui l'ont poussé à tel moment à agir (autrement dit, quelles étaient ses intentions lorsqu'il a décidé de faire tel ou tel choix...) ;
- recomposer l'évolution des groupes de cohabitation et des transformations dans les différents domaines de l'existence (famille, école, quartier de

résidence, emploi, ...), permettant de **situer l'individu au sein de son réseau social primaire et de ses contextes de vie** ;

- être attentif aux « **zones vides** ou blanches » et aux « **décalages** » : renvoient-ils à des oublis ? sont-ils révélateurs de « tabous » ? procèdent-ils d'un processus de « lissage », de « réduction » (cf. Battagliola, 1993) ?.

La construction de ces tableaux a été complétée par une **analyse « indicielle »** : nous avons été attentifs à saisir tout « indice langagier » renvoyant à des mécanismes sociologiques car ils « disent » quelque chose des processus à l'œuvre. Ainsi, nous avons veillé à identifier les « mots identitaires » utilisés par les personnes et à dégager, selon les termes de Kaufmann (1996), les « phrases banales et récurrentes » (indiquant, selon Kaufmann, un marquage social et une idée incorporée profondément dans l'inconscient), les « contradictions » internes au langage (indiquant la présence de logiques différentes) et les « contradictions récurrentes » (signalant, selon Kaufmann, des processus centraux) (Kaufmann, 1996, pp. 95-102).

### *3.2.3 La deuxième phase : une analyse transversale des récits de vie*

La deuxième phase de l'analyse a consisté à procéder à une analyse « horizontale » ou transversale des récits de vie comparant entre eux les différents parcours et les expériences au sein des dispositifs, à partir des outils élaborés lors de la première phase (fiches d'entretien et tableaux diachroniques et chronologiques individuels), complétés si nécessaire par un retour aux récits initiaux<sup>3</sup>. L'objectif de cette deuxième phase est de faire apparaître les mécanismes sociaux qui dépassent les singularités individuelles et qui sont d'une autre nature que les motifs que l'individu se donne d'agir (Demazière et Dubar, 1997).

#### *Une analyse thématique*

Les fiches d'entretien et les tableaux diachroniques et chronologiques, élaborés lors de la première phase de l'analyse (cf. point 3.2.2.), ont servi de base pour réaliser une **analyse comparative à partir d'un « codage thématique ou catégoriel » semi-inductif**, faisant ressortir non seulement les *similitudes et récurrences* dans les récits et parcours, mais aussi les *différences et spécificités* (aux individus, aux contextes, aux dispositifs). Cette analyse reste attentive à la fois aux *dimensions subjectives* (sens attribué, représentations, vécus...) et aux *dimensions objectives* des parcours (c'est-à-dire aux dimensions plus matérielles et concrètes des histoires de vie, aux conditions d'existence, aux pratiques...), veillant à identifier et distinguer : ce qui relève de *l'expérience subjective* de l'acteur, ce qui relève des *relations intersubjectives* fortes (rapports sociaux

---

<sup>3</sup> Notre analyse s'est construite progressivement dans un « va-et-vient continu entre faits et hypothèses » (Kaufmann, 1996, p. 78).

significatifs) et ce qui relève des *structures objectives* (aspects politiques, institutionnels, contexte économique, etc.).

Plus précisément, cette analyse comparative s'est appuyée sur un travail de catégorisation semi-inductive qui a veillé en particulier à dégager dans les récits :

- **les diverses ressources** (sociales, culturelles, économiques, langagières...) identifiées et mobilisées (consciemment ou non) par les jeunes, ainsi que les caractéristiques « objectives » de leurs situations, au regard de leur milieu social et culturel mais aussi des ressources disponibles dans les contextes d'éducation, de formation et de soutien qu'ils ont traversés ;
- **la place occupée par les autres significatifs** dans la compréhension du cheminement, en particulier la place prise par les divers acteurs présents dans le dispositif d'intervention et les « transactions relationnelles » (Dubar, 1991) entre les « auto-identités » définies par les jeunes eux-mêmes et les « hétéro-identités » définies par les personnes avec lesquelles ils entrent en interaction - comme les travailleurs sociaux, les formateurs, les pairs, la famille, etc. ;
- la manière dont des configurations sociales particulières leur ont éventuellement permis de « convertir » leurs ressources en ce qui peut être qualifié comme un projet de vie et/ou d'insertion « heureux » (en tout cas à leurs yeux), en étant particulièrement attentifs non seulement aux caractéristiques individuelles des jeunes, mais aussi aux **caractéristiques des contextes** dans lesquels ils évoluent (contextes sociaux, contextes organisationnels, contexte structurel en termes de bassin d'emploi par ex.) ;
- la manière dont est problématisée l'articulation entre les **différents domaines de l'existence**, l'interdépendance des processus et les éventuelles tensions qui en découlent ;
- la manière dont les dispositifs constituent (ou non) aux yeux des jeunes des « appareils légitimant une **nouvelle réalité subjective** » (Berger et Luckmann, 1986) ; dans cette perspective, l'attention a été portée aux « aspects moraux » de la « carrière » des jeunes au sein des dispositifs, c'est-à-dire aux « modifications du système de représentations par lesquelles l'individu prend conscience de lui-même et appréhende les autres » (Goffman, 1968) ;
- dans l'analyse des entretiens récoltés, la problématique de **l'articulation des temporalités biographiques** des jeunes a été appréciée en regard du caractère plus ou moins synchronisé des rythmes et calendriers institutionnels et des processus individuels (Bidart, 2008).

L'objectif de l'analyse ainsi mise en œuvre vise à mieux identifier et comprendre les différents **leviers à la fois subjectifs et objectifs** (ressources, autrui significatifs, configuration sociale, interdépendance des processus biographiques, jeu des temporalités etc.) à l'œuvre dans les changements positifs significatifs.

### *Les parcours « noyaux » et Les parcours « apparentés »*

La dernière étape de l'analyse a consisté à repérer des « configurations types » articulant logiques des dispositifs et logiques individuelles. Ces configurations d'articulation entre dispositifs et trajectoires ont été obtenues par un processus de rapprochement, de comparaison et de typification progressive, laissant entrevoir, au-delà des spécificités individuelles, des manières d'être et d'agir suffisamment partagées pour pouvoir rassembler un ensemble significatif de cas, et suffisamment originales pour permettre de différencier plusieurs types.

## **3.3 Le statut de l'analyse produite**

Avant de présenter l'analyse que nous avons réalisée, il nous semble important d'insister sur ses limites et d'énoncer quelques précautions à avoir dans l'interprétation des résultats.

### *3.3.1 Une analyse compréhensive*

Notre étude a tout d'abord cherché à *décrire* les parcours des jeunes, leurs « inflexions positives » et leurs expériences au sein des dispositifs. Comme le souligne Berthelot (1998), une recherche est avant tout une opération de description. Cette description ne vise pas à resituer la réalité étudiée dans son intégralité, mais consiste en un travail de réduction et d'interprétation des données observées, qui implique nécessairement une sélection, une retraduction et un traitement conceptuel des informations recueillies (Berthelot, 1998 ; Huberman et Miles, 1991).

Au-delà de la description, notre étude a aussi cherché à *comprendre* les ressorts des parcours des jeunes, en particulier les leviers de leurs inflexions positives, en partant du point de vue des jeunes et du sens qu'ils donnent à leurs parcours et à leurs expériences au sein des dispositifs. Notre analyse s'inscrit dans une démarche « compréhensive » qui s'appuie sur la manière dont les jeunes perçoivent et interprètent leurs expériences, sur les perceptions subjectives qu'ils ont d'eux-mêmes, de leurs parcours et des dispositifs par lesquels ils sont passés. En ce sens, notre travail ne cherche pas à *expliquer* le parcours des jeunes et les inflexions positives en les ramenant à un système de relations causales entre des variables. Notre objectif n'est pas d'expliquer le « pourquoi », mais plutôt de comprendre le « quoi » et le « comment ».

L'approche théorique sur laquelle repose notre analyse peut ainsi être rangée du côté des perspectives interprétativistes, étant donné qu'elle cherche moins à établir une vérité causale des déterminants de l'action qu'à développer une conceptualisation à partir de la manière dont les acteurs interprètent leurs contextes, les actes qu'ils ont posés en les rassemblant dans des schèmes intelligibles pour autrui. Ainsi, on ne peut raisonner en termes de causalité nette entre dispositifs qui constitueraient des données fixes et des trajectoires qui seraient réduites, du fait de leur caractère génétique, à des variables dépendantes. Dispositifs et trajectoires ont un caractère processuel. De la même manière que le jeune peut formuler des projets qui se trouvent réactualisés et retravaillés dans le cours de leur réalisation, les dispositifs reposent sur des programmes qui sont eux-mêmes réajustés face à la singularité de leurs publics, et à la dynamique organisationnelle qui les porte. On rejoint ici toute la question de la relation de service et de ses ambiguïtés : le *service pour* autrui est aussi le *service sur* autrui, qui devient en retour *au service*. Ce raisonnement s'appliquant pour les deux parties. Par ailleurs, cet angle d'approche ne cherche pas à relativiser la réalité des conditions objectives de vie des jeunes, des événements traversés ou des réalités sociologiques qui caractérisent le terrain à partir duquel se développe leurs parcours. Mais ces données sont en même temps appréhendées par le prisme interprétatif livré par les entretiens.

### 3.3.2 *Les limites de l'étude*

Notre analyse cherche à comprendre les inflexions positives dans les parcours des jeunes et leurs expériences au sein des dispositifs en partant du discours, des représentations et du vécu subjectif des jeunes. Notre étude ne porte donc pas sur *ce que font* les dispositifs, mais bien *sur la manière dont les jeunes ont vécu et perçoivent* leur expérience au sein des dispositifs ; l'intervention des dispositifs est étudiée à travers ce que les jeunes en perçoivent et en disent. Notre recherche ne consiste en aucun cas en une évaluation des dispositifs et de leurs interventions. Nous pensons qu'il aurait été probablement utile de compléter notre étude par une enquête parallèle auprès des personnels des dispositifs pour mieux comprendre leur logique d'action.

Notre étude comporte d'autres limites liées à notre dispositif d'enquête. Il faut tout d'abord rappeler que les jeunes interviewés ont été rencontrés par l'intermédiaire des personnels des dispositifs et ont désignés par eux comme ayant connu une inflexion positive dans leur parcours. On peut supposer que les jeunes choisis sont ceux qui représentent des cas « d'enrôlement » (au sens de Lordon 2010, voir le point 4.3.) particulièrement remarquables. Afin de mieux comprendre les particularités des parcours de ces jeunes qui ont connu une « inflexion positive » dans leurs parcours, il aurait été aussi probablement utile de mener des entretiens auprès de jeunes passés par les dispositifs et n'ayant pas connu cette « inflexion positive ». La comparaison, méthode particulièrement heuristique, aurait peut-être permis de mieux faire ressortir – par contraste - les

spécificités des ressources et « leviers » sur lesquelles les jeunes rencontrés ont pu s'appuyer.

Enfin, il faut aussi souligner que la méthode d'enquête utilisée – la méthode des récits de vie – comporte le risque de mettre l'accent sur les logiques individuelles à l'œuvre dans les parcours au détriment de leurs déterminants sociaux. Il faut évidemment veiller à éviter de tomber dans « l'illusion biographique » et dans une lecture trop individualisante et purement événementielle des parcours. Rappelons que les récits recueillis ne doivent pas être considérés comme des récits purement singuliers et détachés du social, mais comme racontant la réalité sociale du point de vue d'un individu socialement situé (Ferrarotti, 1983).

## 4. L'ANALYSE

Les jeunes que nous avons rencontrés ont, du point de vue des professionnels qui nous les ont indiqués, connu une inflexion positive dans leurs parcours. Mais comment les jeunes eux-mêmes appréhendent-ils leur propre parcours de vie ? Identifient-ils un mouvement « d'inflexion positive » ? Si oui, comment qualifient-ils cette inflexion positive ? Sur base de quels critères considèrent-ils avoir connu une inflexion positive ? Sur quels « leviers » précisément racontent-ils avoir pu s'appuyer ? Et dans cette inflexion, quels rôles ont joué les dispositifs par lesquels ils sont passés ? Comment ont-ils vécu leur expérience au sein des dispositifs ? Quels sont les effets et les apports des dispositifs qu'ils mettent en avant ? Quelles en seraient dès lors les « conditions de félicité » ?

Telles sont les questions qui ont été au cœur de notre enquête et qui ont guidé les récits de vie recueillis auprès des jeunes. Nous allons, dans cette partie, présenter notre analyse des récits de vie, en mettant l'accent sur l'expérience des jeunes au sein des dispositifs, l'auto-compréhension des « leviers » de leur inflexion positive et enfin, sur les « conditions de félicité » des dispositifs que l'analyse sociologique du discours des jeunes peut conduire à identifier<sup>4</sup>.

La présentation de notre analyse se structure en trois moments :

1. Dans un premier temps, nous allons dresser un portrait général des jeunes rencontrés et de leurs parcours, ainsi que de leurs *expériences* au sein des dispositifs par lesquels ils sont passés (*point 4.1*) ;
2. Dans un second temps, nous affinerons la compréhension de l'expérience vécue des jeunes au sein des dispositifs en présentant une typologie de configurations-types mettant en relation logiques d'action des dispositifs et parcours des jeunes (*point 4.2*) ;
3. Dans un troisième temps, nous analyserons plus précisément les leviers subjectifs et objectifs à l'œuvre dans les changements positifs significatifs constatés dans les parcours des jeunes rencontrés (*point 4.3*).

### 4.1 Un matériau hétérogène reflétant des parcours diversifiés

Nous allons commencer par présenter une description générale des parcours des jeunes et de leurs expériences au sein des dispositifs, articulée autour de trois points : (1) la mise en récit des parcours (comment les jeunes *racontent*-ils leurs parcours ?), (2) le rapport des jeunes à leurs parcours (comment les jeunes perçoivent-ils et décrivent-ils leurs parcours ? quelles sont leurs critères de « réussite » ? quels leviers à leur inflexion positive identifient-ils ?), (3) le rapport des jeunes aux dispositifs (comment décrivent-ils leurs expériences au

---

<sup>4</sup> Rappelons que la recherche ne vise pas à étudier en soi les parcours des jeunes ; nous ne présentons donc pas ici une analyse de l'entièreté des récits de vie (dont le contenu est fort riche et pourrait donner lieu à d'autres exploitations).

sein des dispositifs ?). Ce premier portait veut avant tout souligner la complexité de la réalité observée et la *diversité* des jeunes rencontrés, de leurs parcours et de leurs expériences au sein des dispositifs, tout en mettant en évidence plusieurs éléments convergents qui permettent de mieux saisir les ressorts des inflexions dans les parcours et que nous discuterons davantage dans les points suivants.

#### 4.1.1 Une mise en récit des parcours inégale

Tout d'abord, il faut noter que *la mise en mots* des parcours de vie varie chez les jeunes rencontrés. La plupart du temps, la mise en récit de soi et de son parcours a semblé constituer un exercice non problématique : la plupart des jeunes interviewés ont produit des récits fluides et prolixes, faisant montre d'une certaine aisance à parler de soi et d'une certaine capacité réflexive (voir, par ex., Nathalie, Dimitri, Mathieu, Michael, ...). Certains récits ont cependant été plus laborieux : certains jeunes répondaient laconiquement aux questions, il a fallu leur « tirer les vers du nez » en les relançant à de nombreuses reprises (voir, par ex., Sandrine, Michel, Hugo...). Certains ont aussi été réticents à être enregistrés (Sandrine, Iréni), ou ont demandé de couper l'enregistrement lorsqu'ils évoquaient des moments douloureux de leur histoire (Soufiane, Katy). Il faut ici rappeler que la mise en récit de soi implique une posture culturelle qui, si elle semble davantage présente aujourd'hui dans nos sociétés occidentales (Dubar, 2000)<sup>5</sup>, reste cependant socialement située : tous les individus ne disposent pas des mêmes ressources culturelles pour développer une réflexivité (un rapport distancié à soi et au monde) et se mettre en récit<sup>6</sup>.

On peut aussi relever que la plupart des jeunes ont produit des récits « sobres », racontant avec beaucoup de pudeur une histoire de vie souvent marquée par de grandes difficultés vécues (voir, par ex., Sandrine, Céline, Katy, Michael, André...). Rares sont ceux qui ont livré des récits « émotionnels », laissant s'exprimer leurs émotions sans retenue (par ex., Jani) ou de manière plus contrôlée (Rajah). Plus encore, de nombreux jeunes ont livré une lecture « positive » ou « distanciée » de leur histoire de vie malgré les nombreuses difficultés qui la jalonnent, mettant en avant les aspects positifs (souvent sous forme d'apprentissages divers) ou relativisant, banalisant les périodes difficiles traversées. Voici quelques propos de jeunes qui illustrent cette posture : « il ne faut retenir que le positif, c'était dur mais enrichissant, tout peut être une expérience positive, j'essaie de tout prendre du côté positif » (Katy), « j'ai besoin de me dire que les choses vont bien et que c'est ça que j'ai voulu ; je suis

---

<sup>5</sup> Dubar (2000) fait l'hypothèse d'un processus historique de passage d'un mode d'identification communautaire à un mode sociétaire, qui laisse une place grandissante à l'identité de type réflexive et narrative.

<sup>6</sup> Comme le relève Lahire (1998), la réflexivité est construite socialement et provient d'habitudes contractées au sein de la famille et de l'expérience scolaire, qui sont variables selon les milieux sociaux. Il montre notamment que les enfants sont très inégalement préparés culturellement, de par leur socialisation familiale, à construire un rapport réflexif au langage.

plus pour avancer » (Michael); « (par rapport aux autres enfants du quartier) moi, mon histoire c'est un peu du gâteau » (Aïcha) ; « cela a été une période difficile, mais ça m'a aussi apporté de l'ouverture et m'a rendu plus responsable » (Sandrine) ; « ma situation m'a quand même permis de créer des liens avec des personnes que je n'aurais pas connus si je n'avais pas eu de soucis » (Céline), « voilà, rien de très original, rien de bien intéressant » (Lucas).

#### *4.1.2 La diversité des parcours*

##### *Des parcours sociaux variés, souvent marqués par des ruptures*

Au-delà de quelques régularités ou points communs, les parcours sociaux – familiaux, scolaires, d'installation et d'insertion professionnelle – des jeunes interviewés sont tous singuliers.

Les jeunes rencontrés, d'âges divers, se trouvent tout d'abord à des moments différents de leur cycle de vie : certains vivent encore chez leurs parents alors que d'autres vivent seuls, en colocation, en couple ou avec une famille qu'ils ont déjà fondée ; certains sont célibataires, d'autres sont en couple ou sont séparés (avec ou sans enfants) ; certains sont encore aux études (secondaires ou supérieures) alors que d'autres travaillent ou sont en recherche d'emploi. Ils ont aussi des origines sociales variées même si une grande partie d'entre eux provient de milieux sociaux plutôt « populaires », à faible capital économique et culturel (parents peu diplômés, au chômage, situation socio-économique précaire, ...). Seuls quelques jeunes peuvent être rattachés à des milieux sociaux plus favorisés (Nathalie, Maxime, Guillaume, Sufjan ...).

D'une manière ou d'une autre, les jeunes rencontrés expriment avoir connu une histoire de vie problématique, même si la lecture des difficultés vécues varie selon les jeunes (certains ayant, par exemple, une posture très « positive » et minimisant les difficultés vécues). Les difficultés rapportées sont de nature diverse et ont pu concerner des périodes de vie de longueur variable. Alors que certains récits mettent surtout en avant des difficultés d'ordre social (des problèmes sociaux, scolaires, familiaux ou d'insertion : perte d'emploi, perte de logement, placement en institution, ...), d'autres évoquent plutôt des difficultés d'ordre psychologique (manque de repères, recherche de soi, mal être psychique, dépression, consommation de drogue... ; voir, par ex. Hugo, Maxime, Mathieu) qui, dans certains cas, ont débouché sur une hospitalisation en psychiatrie. Souvent les difficultés s'accumulent et débutent pendant la petite enfance. Dans la plupart des récits, les difficultés liées à la famille et à l'école occupent une place centrale. Beaucoup évoquent des ruptures familiales importantes durant l'enfance (divorce des parents, absence de l'un des parents, violence intra-familiale, décès d'un membre de la famille ...). Beaucoup racontent également avoir vécu des parcours scolaires difficiles, en particulier durant leurs études secondaires (échecs, redoublements, réorientations, changements d'établissements scolaires...). Malgré les difficultés scolaires vécues, il faut cependant noter que de nombreux jeunes expriment un rapport positif à l'école

(ils disent avoir aimé l'école) et reconnaissent « l'importance des études ». « Depuis que je suis petite, c'est 'les études d'abord' » nous dit, par exemple, Sandrine, qui a par ailleurs doublé à plusieurs reprises parce qu'elle était, selon elle, « insouciant ». Aicha se dépeint comme quelqu'un qui a toujours « bossé, bossé, bossé », que ce soit en primaire, en secondaire ou dans le supérieur, et dont le parcours scolaire est plutôt « du gâteau » par rapport aux « mauvaises écoles » du quartier qu'elle aurait pu fréquenter. Céline, qui a connu plusieurs redoublements, dès la 3<sup>ème</sup> maternelle, raconte qu'elle a toujours aimé l'école : « je n'ai jamais eu aucun souci par rapport à l'école, j'adore l'école. Si je peux y retourner, j'y retourne. Je ne comprends pas les jeunes qui n'aiment pas l'école actuellement. Je ne comprends pas, moi j'adore et si je peux y retourner, j'y retourne avec plaisir. L'étude, le travail, les matières qu'il faut étudier, les matières qu'il faut résumer, j'aime bien ». Aujourd'hui mère d'un garçon de cinq ans, elle dit : « J'ai aussi envie de montrer à mon enfant que, voilà, il faut réussir, il faut aller à l'école, il faut travailler. Tout en lui laissant le plaisir de choisir ce qu'il veut faire. Mais je ne pense pas que je le laisserai quitter l'école ». Jani, dont le parcours scolaire est marqué par plusieurs redoublements, par une orientation précoce vers une filière de qualification (où elle se reconnaît en termes de vocation professionnelle), et qui ne comprend pas encore très bien « comment elle obtenu son diplôme », a aussi un rapport extrêmement favorable aux études. Aux périodes douloureuses de sa vie, l'école a constitué un point d'appui important : « Et puis, bon, ben moi, il y avait toujours les études qui étaient là derrière ». Elle pense d'ailleurs reprendre des études et ne se voit pas « arrêter de bouger » : « Il y a aussi cette soif d'apprendre de tout et de rien. D'ouvrir un bouquin et de dire : « Ah ! tiens, je ne connaissais pas ça ». Voilà, on en apprend tous les jours et j'adore ça, quoi ». Dans plusieurs cas, ce rapport positif aux études et l'importance accordée à la possession d'un diplôme apparaissent tardivement dans les parcours, notamment suite au travail réalisé par les dispositifs (comme les SAS, mais pas seulement). En définitive, la place de l'école dans les récits des jeunes paraît relativement ambivalente : d'un côté, de nombreux jeunes évoquent des expériences scolaires difficiles (marquées en particulier par une perte de confiance en soi liée à des échecs scolaires, des situations d'humiliation au sein de l'école...) ; d'un autre côté, ils expriment un rapport positif à l'institution scolaire et aux études qui sont jugées « importantes » ; par ailleurs, plusieurs jeunes ont aussi évoqué le rôle positif (soutien) joué par certains intervenants scolaires (enseignants) dans leur parcours

### *Perceptions subjectives et positions objectives*

Les jeunes rencontrés nous ont été désignés par les professionnels des dispositifs par lesquels ils sont passés comme ayant connu une « inflexion positive » dans leur parcours. Comment décrivent-ils et perçoivent-ils eux-mêmes leur parcours ?

Il est ici utile de distinguer la manière dont les jeunes *qualifient subjectivement* leur situation (de manière positive ou négative) et les *caractéristiques objectives* de leurs conditions d'existence (au niveau statutaire, des ressources économiques et culturelles, ...) : qualifications subjectives et positions objectives ne sont en effet pas toujours congruentes.

Ainsi, alors que la situation sociale d'une partie des jeunes reste marquée par de multiples précarités (par ex. Michael, Sandrine, Katy, Michel, Karim, Hugo, Guillaume...), ils la perçoivent néanmoins positivement sous d'autres angles. Pour ceux-ci, un travail de requalification positive de la trajectoire semble donc s'être opéré, sur le plan du rapport subjectif à soi et à son avenir, et ce parfois en dépit d'une position qui reste objectivement faible. Par exemple, Lucas qualifie sans hésiter sa situation actuelle comme étant une « réussite » (notamment parce qu'il a enfin réussi à « faire quelque chose » et à le « terminer », mais aussi parce qu'il a trouvé une orientation professionnelle dans laquelle il se reconnaît), alors qu'une incertitude réelle plane sur la réussite de son année d'étude ainsi que sur ses chances d'insertion professionnelle (relativement fragiles en l'absence de CESS mais aussi parce qu'il sera en concurrence avec des éducateurs spécialisés titulaires d'un diplôme supérieur). La perception qu'il a du jeu social serré dans lequel il devra jouer ne semble pas (trop) entamer sa perception positive de sa situation. Dans le même ordre d'idées, Michael va se retrouver bientôt sans emploi, mais il perçoit sa situation comme étant néanmoins « très positive », en particulier parce qu'il a eu accès à un logement jugé « correct » : « déjà, il (son parcours) finit positivement, quoi. J'arrive quand même plus ou moins à mon objectif : (...) m'installer, avoir un appart correct. Il est neuf, j'ai du beau mobilier, j'ai la TV, enfin j'ai tout, quoi. Une douche carrelée. J'avais pas tout ça avant quoi. J'avais une douche, on aurait dit qu'elle avait fait la guerre, quoi. En tôle ou je ne sais trop quoi là. Donc déjà ça. Moi je me suis dit : Quand je finis l'Article 60, je vais être totalement équipé. J'ai bien 70%, quoi. J'ai déjà un frigo, un congèle, quoi. Ca peut paraître bête mais c'est important. » Citons encore l'exemple de Rajah, employée comme secrétaire dans une ASBL (et heureuse de l'être) via un contrat aidé (un « article 60 »), et qui fait état d'une « proposition de contrat » faite récemment par son employeur, proposition qu'elle dit « penser accepter ». Son récit est traversé par une tension entre, d'une part, une incertitude et une crainte du lendemain (« l'avenir est incertain. J'ai peur de moi-même, de mes réactions... »), et, d'autre part, par un certain volontarisme (son entretien est parsemé de ritournelles visant à jeter sur l'existence un regard positif : « j'ai confiance, j'ai confiance, je ferai le meilleur pour que ça se passe bien »...).

A l'inverse, certains jeunes, malgré la présence de ressources objectives, ont une perception subjective de leur situation comme étant plus fragile ou incertaine. C'est le cas d'Aïcha qui se dit « pour l'instant très inquiète » et que la question de son avenir « empêche de dormir » : malgré son diplôme universitaire en poche (un master en arts du spectacle), sa maîtrise du néerlandais et l'accumulation d'expériences professionnelles et sociales variées, c'est en tant

que « serveuse » qu'elle se qualifie : « Maintenant en fait, je ne sais pas du tout ce que je veux faire. Et franchement, ça m'angoisse beaucoup parce que (...) j'ai l'impression d'être qu'une serveuse, parce que j'ai toujours travaillé dans l'HORECA et j'ai l'impression de ne savoir faire que ça ». Chez plusieurs jeunes, la perception de l'avenir est dominée par l'incertitude (mot-clé revenu dans plusieurs récits) et l'analyse du discours laisse entrevoir des doutes quant à la possibilité de concrétiser rêves ou projets d'insertion. Par exemple, Hugo évoque avec une sorte de résignation l'improbabilité d'une carrière dans le milieu artistique auquel il aspire ; Guillaume éprouve lui aussi des difficultés à se projeter dans l'avenir : l'avenir est ouvert, mais il ne sait précisément ni à quoi s'attendre, ni ce qu'il souhaite.

### *Une « inflexion » dans le parcours ?*

Si, parmi les jeunes rencontrés, la plupart considèrent que leur situation actuelle est « positive », ce n'est donc pas le cas de tous. Tous ne racontent pas non plus avoir connu une « inflexion » dans leur parcours vers une situation plus positive : leur situation actuelle est certes perçue positivement, mais elle leur apparaît comme s'inscrivant dans la continuité de leur parcours antérieur (ex. Sandrine, Soufiane, Sufjan...). Certains expriment aussi une vision moins linéaire de leur parcours, le décrivant plutôt comme « un bazar, un cafouillis » (Katy), une histoire « qui bouge dans tous les sens » (Maxime), « quelque chose de très compliqué », où « soi-même on s'y perd » (Karim).

De nombreux jeunes décrivent néanmoins une histoire de vie qui s'est réorientée, dans un passé relativement proche, vers un mieux – partageant donc une vision de leurs parcours comme ayant connu une « inflexion positive » (comme le dit Lucas : « pour la période récente ? Période récente, je dirais « réussite » »).

De manière plus générale, la plupart perçoivent leur parcours comme jalonné de plusieurs moments charnières à différentes périodes de leur vie – des « tournants » ayant fait basculer leur vie vers une situation meilleure ou plus problématique. L'importance des moments charnières dans les récits est cependant à interpréter avec prudence, dans la mesure où elle est directement liée aux questions posées lors des entretiens (cf. le guide d'entretien à l'annexe 2).

Ces moments charnières se situent fréquemment lors de la petite enfance (séparation des parents, décès d'un parent, déménagement, immigration...) ou à l'entrée de l'âge adulte (rencontre amoureuse ou séparation avec le conjoint, perte ou obtention de logement,...). Ceci est particulièrement visible, par exemple, dans le récit de Jani, qui évoque l'un après l'autre les différents « boums » de sa vie (du premier « boum » lié à l'abus sexuel dont elle est victime de la part de son père jusqu'au « boum » suscité par le décès de son frère). L'intensité et la temporalité de ces moments charnières varient selon les

récits. Alors que certains jeunes parlent plutôt de période de « changements » plus ou moins importants et diffus, d'autres évoquent de véritables « bifurcations » plus ou moins rapides ; c'est particulièrement le cas pour les nombreux jeunes qui relatent des ruptures familiales, comme le décès d'un proche parent, l'abandon par un parent, etc. Par exemple, Barbara désigne la mort de son parrain (qui était « un peu son père », son propre père étant absent), lorsqu'elle avait 11 ans, comme un événement marquant un tournant dans son parcours, le début de « ses mauvaises fréquentations » (qui l'amèneront notamment à vendre de la drogue) : « c'est quand il est décédé que je suis vraiment partie en vrille, en fait. C'est vraiment parti de là, c'est quand j'ai su qu'il était décédé que tout a basculé on va dire, que j'ai commencé mes conneries, mes fréquentations, tout le bordel, quoi ». Lucas évoque lui l'abandon de sa mère (« comme j'ai toujours dit, ma mère nous a abandonnés ») ; Karim parle de la perte d'une jambe valide comme d'un « accident de vie », un terrible « crochet » qui va irrémédiablement marquer sa vie (l'empêchant notamment de travailler dans l'Horeca) : « Et bingo. Et bingo. Tout le rêve américain tombe en l'air. C'est fini, pour moi c'est fini, c'est fini, c'est fini. Du jour au lendemain, vous faisiez du sport, vous faisiez plein de choses, vous aviez des projets (...) et on vous dit : stop ».

La rencontre avec le dispositif peut alors intervenir à différents moments du parcours de vie, avant, pendant ou après des événements marquant une rupture dans le parcours<sup>7</sup>. Par exemple, Céline s'est séparée de son conjoint et a perdu son logement (événement jugé comme marquant un tournant, le début d'une période « très très difficile » où elle dit « être descendue très très bas ») à un moment où elle fréquentait déjà le centre de formation qui jouera un rôle important dans l'inflexion positive de son parcours. Jani fréquente l'AMO où elle travaille encore actuellement depuis l'âge de 8 ans, avant donc le premier « boum » de son parcours (situation d'abus) ; tout au fil des événements dramatiques de sa vie (hospitalisation, découverte de secrets de famille, décès du frère...), le fait de pouvoir compter sur le soutien inconditionnel de cette AMO sera décisif. Pour certains jeunes, le scénario se complexifie encore, car ils ont fréquenté plusieurs dispositifs, certains croisés avant, d'autres après ces moments de rupture biographique. Chez Lucas, l'évènement fondateur que semble constituer l'abandon par sa maman arrive très tôt dans sa vie (il est âgé de 3 ans à peine) et est donc largement antérieur à la quête de dispositifs d'aide, quête chaque fois rejouée au moment des périodes difficiles, définies comme des périodes où il « ne faisait rien » (« Je sortais d'un an où je ne faisais rien... De là, après, j'ai rien fait, rien fait, rien fait. J'ai commencé à chercher dans des asbl comme ça, je cherchais de l'aide »). Michael est lui entré dans le dispositif après la perte de son logement qui marquera le début d'une période particulièrement difficile (il avait la « crainte de tout perdre ») : « c'est là que cela s'est produit, le fait d'être arrivé en formation » dit-il.

---

<sup>7</sup> Il faut aussi noter que beaucoup de jeunes ont connu plusieurs dispositifs tout au long de leur parcours.

### *Les ressorts perçus de l'inflexion : un registre principalement (inter-)individuel*

Pour expliquer « l'inflexion positive » de leur parcours, plusieurs jeunes citent de manière explicite le dispositif comme ayant constitué un levier important (par ex. Nathalie, Michel, Céline, Lucas, Karim, Dimitri...). Ce n'est cependant pas le cas de tous les jeunes rencontrés (par ex. Hugo, Sandrine, Katy, Soufiane...), qui, tout en reconnaissant le rôle « positif » des dispositifs, le relativisent ou ne lui accordent pas une place centrale. Beaucoup mettent plutôt en avant des facteurs individuels pour expliquer leur « réussite », en particulier leur « volonté », « motivation », « courage » ou « état d'esprit » (voir, par ex., Mathieu, Michael, Sandrine, Céline, Sufjan, Soufiane...). Le récit de Céline, par exemple, insiste fortement sur sa « volonté de réussir » : « Comment je suis arrivée là ? Parcours très, très difficile mais j'y suis arrivée avec la volonté de réussir (...) C'est avec la volonté. Pour réussir, il faut avoir la volonté parce que sinon on n'y arrive pas. ». Michael cite à de nombreuses reprises sa « motivation » et sa volonté de « persister » (« j'ai persisté, monté les marches petit à petit... »). Pour qualifier son parcours, Soufiane utilise le mot « courage ».

De nombreux jeunes évoquent aussi le « travail réalisé sur soi » (thérapeutique notamment) entamé ailleurs. Par exemple, Hugo et Jani parlent de « leur psychologue » comme étant une personne ressource centrale dans les évolutions positives de leur existence et comme un support inconditionnel. Maxime insiste sur « le travail sur lui-même » qu'il a initié suite à une rencontre amoureuse et qu'il poursuit en thérapie : « cette fille-là, c'est mon déclencheur de début de la thérapie et de la remise en question. J'ai l'impression qu'avant de la connaître, j'avais pas de cerveau, j'avais pas de réflexion en tous cas. Le chemin professionnel, c'est vrai que ça suit le chemin privé aussi ».

La plupart citent aussi le soutien reçu par des proches : par des membres de la famille (parents, frères ou sœurs, conjoints, oncles ou tantes, cousin(e)s ...), des amis, des enseignants, des médecins de famille, des assistants sociaux, ...<sup>8</sup> Par exemple, Sandrine raconte à quel point sa mère l'a soutenue dans la poursuite de ses études : sa mère « était toujours derrière elle » et quand elle se décourageait, sa mère lui disait « mais qu'est-ce qui t'arrive ? Allez, pense à autre chose... N'abandonne pas, ne perd pas courage, il faut réussir ».

Certains enfin parlent de « chance », de « bonne étoile » ou de « hasard » (Katy, Jani, Sandrine, Maxime, Sufjan, Karim, André...). Karim dit ainsi : « Il y a toujours un facteur chance qui détermine. Il y a 80% du travail, mais il y a un facteur chance qui détermine aussi ta réussite ou pas. Et c'est un facteur qu'il faut prendre en considération. Et malheureusement des fois, pour moi, il n'y a pas eu ce facteur chance ».

---

<sup>8</sup> Nous verrons ci-après que de nombreux jeunes citent aussi le soutien reçu par les professionnels des dispositifs (par ex. Jani, Céline, Soufiane, Samir, Idrissa...).

La perception que les jeunes rencontrés ont de leur vie et des facteurs de réussite (ou d'échec) s'inscrit ainsi dans un registre fortement individuel ou inter-individuel. Rares sont les jeunes qui se sont exprimés dans un registre plus collectif ou politique, remettant en cause, par exemple, le fonctionnement global de la société ou celui d'institutions sociales (école, système de formation, marché du travail, marché du logement, etc.). Par exemple, Céline, critique le mode d'attribution des logements sociaux ; Karim ou Aïcha évoquent les ségrégations socio-spatiales basées notamment sur les origines ethniques (Aïcha parle « des mauvaises écoles des quartiers » réservés aux jeunes issus de l'immigration comme elle, alors que « dans les bonnes écoles, il n'y a quasiment pas de Marocains »); Karim et Rajah parlent aussi du « poids des préjugés » ou de « la discrimination » ethnique dont ils ont fait l'objet en raison de leur origine marocaine. Cependant, même dans ces rares cas, la lecture des parcours demeure de manière dominante dans un registre (inter-)individuel.

Cette posture peut être vue comme typique de la figure de l'individu contemporain décrite par certains sociologues ou philosophes qui traitent de l'évolution des sociétés (post-)modernes : un individu qui *se perçoit* davantage comme singulier et autonome, indépendant des modèles sociaux préétablis, qui pense pouvoir choisir librement son mode de vie en agissant conformément à ses propres convictions et non plus selon des normes sociales qui le transcendent, qui cherche à se construire en tant que sujet libre des déterminations extérieures pouvant le produire, qui se vit comme le seul responsable de ses choix, devant lui-même donner un sens à un monde qui n'est plus défini collectivement (Dubar, 2000 ; Giddens, 1994 ; Lipovetsky, 1983 ; Taylor, 1994). Cette centration de l'individu sur lui-même irait de pair avec « la fin de l'homo politicus et l'avènement de l'homo psychologicus » (Lipovetsky, 1983, p. 57). Ehrenberg (2000) souligne qu'une multiplicité de problèmes quotidiens est ainsi désormais interprétée dans un langage psychologique, alors qu'ils étaient auparavant énoncés dans un langage de la revendication politique, de la lutte et de l'inégalité sociales. Les « souffrances psychiques » qui ont, selon Ehrenberg, envahi les représentations, représentent « l'avant et l'arrière de l'individu souverain, de l'homme qui croit être l'auteur de sa propre vie » (Ehrenberg, 2000, p. 292).

Cette représentation de l'individu fonctionne aujourd'hui comme une nouvelle *injonction normative* (Martucelli, 2002) - celle de construire soi-même son identité personnelle -, véhiculant de nouvelles légitimités sociales privilégiant les dimensions personnelles des identifications aux dimensions collectives (Dubar, 2000). Le nouvel impératif de « découverte de soi » met alors l'individu face à une nouvelle responsabilité. Selon Lapeyronnie, « l'individu se retrouve responsable de son devenir, de ses succès comme de ses échecs. S'il ne parvient pas à la réussite, il n'a pas d'autres explications que lui-même : manque de travail, stupidité, faiblesse de caractère, etc. Certes, il reste soumis à des contingences sociales dont il n'est pas responsable. Mais celles-ci sont de plus en plus perçues comme un contexte social auquel chacun, s'il le désire a la possibilité d'échapper - au moins partiellement. [...] les problèmes sociaux

tendent ainsi à être vécus personnellement, souvent sous forme de pathologie psychologique » (Lapeyronnie, 1995, p. 571). C'est également la thèse développée par Ehrenberg : quand la vie n'est plus perçue comme un destin collectif mais comme une histoire personnelle dont l'individu a la seule responsabilité, les problèmes vécus tendent à être interprétés dans un langage psychologique et non plus dans un langage socio-politique (Ehrenberg, 2000, p. 233 et pp. 271-272).

La prédominance du registre individuel dans le discours des jeunes pourrait alors aussi être perçue comme un effet de la logique d'action des dispositifs qui participent à ce contexte culturel et encouragent cette lecture chez les jeunes. Les travaux de Franssen (2003) montrent que les « dispositifs sociaux », poussés en ce sens par les politiques publiques dans le cadre de « l'Etat social actif », tendent à privilégier une logique individualisée de traitement et un « travail sur le sujet » - « d'adaptabilité subjectivante », qui met l'accent sur le diagnostic et la reconnaissance de « déficiences » individuelles, sur la « volonté individuelle » de s'en sortir, sur l'amélioration de l'employabilité, l'autonomisation ou la resocialisation des individus, en apportant des ressources individuelles (soutien, aide administrative, informations...) dont les individus ont à s'emparer pour résoudre leurs problèmes. Si nous n'avons pas étudié les logiques d'action des dispositifs (cela aurait nécessité de mener une enquête auprès des personnels notamment), sur base des discours des jeunes, il semble cependant que cette logique individualisée de traitement soit effectivement très présente, de manière variable cependant selon les dispositifs. Il se peut aussi que la perception des interventions menées par les dispositifs par les jeunes soit orientée par leurs propres préoccupations et occulte des dimensions collectives pourtant présentes. Ainsi, certains jeunes (par ex. Soufiane, Samir, ...), tout en évoquant leur participation à des projets collectifs à visée sociale plus large (par ex. la réalisation collective de documentaire vidéo sur le racisme ou des projets collectifs de distribution de nourriture à des sans-abris), n'ont pas du tout mis en avant la dimension collective, sociale ou politique de ces projets, mais bien leurs effets sur leur subjectivité. Par exemple, Soufiane met en avant que cela lui a permis de « vaincre sa timidité, de regagner confiance en lui, de se développer, de s'exprimer » ; Karim évoque les activités sociales de l'AMO qu'il a côtoyée depuis son enfance (distribution de repas aux sans-abris par ex.) sur le même pied que les activités sportives ou culturelles, et insiste essentiellement sur la transformation de son rapport à lui-même et aux opportunités sociales que ces expériences lui ont permis. Si des clés de lecture plus collectives ou politiques sont parfois présentes dans les activités proposées par les dispositifs, elles ne semblent donc pas percoler auprès des jeunes : les jeunes expliquent surtout leur situation à partir de leur « motivation », de la « chance » ou encore du « hasard », sans faire appel à des explications sociales ou politiques, et sans s'inscrire dans des formes d'action collectives (par ex. action syndicale ou politique).

### *Une perception ambivalente des dispositifs en tant que leviers*

Si la plupart des jeunes rencontrés expliquent l'orientation de leurs parcours en mettant en avant principalement des facteurs individuels et en ne reconnaissant pas de manière explicite ou en minimisant l'intervention du dispositif, cela ne signifie évidemment pas que le dispositif n'ait pas constitué un ingrédient (plus ou moins important) dans l'amélioration des parcours. Le dispositif a pu au contraire jouer un rôle important, sans qu'il soit cependant visible et reconnu par le jeune. Nous verrons ci-après que les jeunes ont tous (ou pratiquement) une perception positive, voire très positive, des dispositifs qu'ils ont fréquentés. Nous verrons aussi que le passage par les dispositifs s'accompagne dans de nombreux cas par des changements objectifs et / ou subjectifs positifs pour les jeunes. Prenons le cas de Sandrine. Quand on lui pose directement la question du rôle qu'a joué le dispositif (le service d'insertion sociale et professionnelle d'un CPAS) dans son parcours, celle-ci le minimise fortement pour mettre en avant ses qualités personnelles : « Ah mais c'est parce que je suis moi-même courageuse, hein, c'est parce que je suis déterminée et que je savais ce que je voulais ; c'était dans ma tête : je me disais qu'il fallait réussir ; je compte pas sur eux, je compte sur moi ». En même temps, elle cite de nombreux effets positifs du dispositif (apprentissage de compétences professionnelles, aide psychologique sous forme d'encouragement, amélioration de l'image de soi, etc.) et sa mise à l'emploi, via le dispositif « article 60 », même temporaire, peut être vue comme un « coup de pouce » à son futur parcours d'insertion professionnelle, lui permettant de « mettre le pied à l'étrier ». Gilles offre une autre illustration intéressante, montrant la manière dont un dispositif peut avoir des effets positifs de manière non reconnue et aussi inattendue. Plus que minimiser le rôle du dispositif (un SAS), Gilles est fortement critique envers le dispositif et l'évoque comme un « repoussoir » qui lui a finalement permis, de manière indirecte et non voulue, de reprendre ses études : « (en parlant du SAS) ce n'est pas une fierté de venir ici, on n'apprend pas grand chose, on fait de la cuisine ou du foot, mais c'est pas comme cela que ça va aller (...) (on n'avait) pas de cours, mais des dessins et tout le bazar : c'est le même que pour les retardés. (...) Je me suis dit : « c'est bon », je vais recommencer l'école, ça sera peut-être mieux (...) Peut-être que ça m'a fait un déclic de voir ce qu'on faisait là, je me suis dit : « c'est vraiment un truc de malade », peut-être que ça m'a fait un déclic ». En même temps, d'un autre côté, Gilles évoque également de nombreux positifs : il raconte qu'il appréciait les activités organisées (« ce qui est bien, c'est qu'on allait faire du foot, du tennis, patinoire, ... cuisiner, j'aimais bien... ») et qu'aujourd'hui il « comprend tout » (les matières) alors qu'avant il trouvait que « c'était difficile ».

### *Les critères de définition d'une situation « positive »*

Le décalage – relatif – que nous avons observé entre l'auto-perception des parcours par les jeunes et leur situation objective, ainsi qu'entre leur auto-perception et la perception des parcours par les professionnels, pourrait renvoyer en partie à la manière dont chacun définit ce qu'est une « inflexion positive ».

Nous n'avons pas interviewé à ce sujet tous les professionnels des dispositifs, mais on pourrait supposer que les critères qu'utilisent jeunes et professionnels pour déterminer la « positivité » d'un parcours ne sont pas toujours convergents. Sur base de quels critères les jeunes rencontrés qualifient-ils donc leur parcours de « positif » (ou non) ?

Pour évaluer la « positivité » de leur parcours, les jeunes rencontrés utilisent des critères qui renvoient principalement à trois logiques différentes, qui ne sont pas mutuellement exclusives et sont co-présentes dans plusieurs récits :

(1) La plupart des jeunes décrivent leur situation actuelle comme étant « positive » en se référant avant tout à des critères renvoyant à une *logique d'intégration sociale et d'accès à l'indépendance* à travers l'acquisition de ressources de base ou divers droits : obtention d'un diplôme, indépendance financière via l'obtention d'un emploi, appui sur un contrat « aidé » comme ressource pour un accès plus durable à l'emploi et à la sécurité d'existence, accès à un logement, obtention d'un permis de conduire, possession d'une voiture, construction d'une famille (par ex. Sandrine, Michael, Céline, Kathy, Aïcha, Sufjan, Samir, Soufiane, Jani ...). Dans son récit, Rajah souligne ainsi la sécurité d'existence associée à son inscription socioprofessionnelle – alors même qu'elle bénéficie d'un contrat aidé, par définition limité dans le temps, mais offrant néanmoins des garanties d'inscription dans le temps plus stables que les interims précaires qu'elle avait eu jusque là l'occasion de réaliser : « Déjà, ça me convient mieux parce que c'est un contrat déterminé. Donc un contrat déterminé, voilà t'as un an, t'as douze mois devant toi. Tu réalises que tu travailles. Tu sais jusqu'à quelle date tu travailles. Enfin, voilà, t'es fixée. Or en tant qu'intérimaire, tu travailles la semaine et tu ne sais pas si la semaine prochaine tu travailles ou pas. Donc, ça perturbe un peu. Enfin voilà, ça retentit sur ton mode de vie, ça retentit sur tout, quoi ! Là t'as quand même une sécurité. (...) Tu peux faire des projets, t'as une sécurité financière, voilà, c'est important. Psychologiquement, ça va mieux, quoi hein (rire) ». Jani, quant à elle, met en avant le fait que le « plan Rosetta » lui a donné accès à une série de ressources secondaires utiles en termes d'intégration: au-delà des ressources financières (accès à un salaire présenté comme décent comparé au RIS), le « plan » lui garantit un accès à des formations (« dans ses heures », insiste-t-elle) et notamment au permis de conduire, atout clé, affirme-t-elle, dans la quête d'un emploi. L'accès au logement (via le CPAS et l'accès au logement social) constitue un autre outil d'intégration sociale de base sur lequel elle insiste de manière récurrente.

Chez certains, cette dimension d'intégration sociale prend un tour particulier, relevant davantage de l'évitement de formes d'exclusion ou de désaffiliation sociale plus radicales auxquelles ils affirment avoir échappé, et qui constituent des figures repoussoir (et peuvent fonctionner comme « moteur » pour « tenir »). Cet évitement peut être attribué au dispositif ou à d'autres expériences d'intégration (notamment, l'accès à un emploi). Ainsi, par exemple,

Rajah explique qu'elle « aurait pu virer de bord du tout au tout », faire des « grosses bêtises irréversibles », comme prendre des drogues ou tomber dans la rue. Jani a logé dans une chambre de « 3 m sur 5 » (qui lui « suffisait »), avant de faire des pieds et des mains pour obtenir un logement social (à « 20% de ses revenus ! »), qui lui a permis de repousser le spectre de la rue : « J'avais fait une demande, donc pour mes 18 ans au CPAS (...) Pour dire : « Ecoutez voilà, je ne vais pas mettre 400 euros pour un appart, sinon je vais retourner à la rue quoi. ». Chez Lucas, encore en plein parcours scolaire, cette logique d'intégration prend un tour un peu différent : il s'agit simplement de se réaffilier, d'arriver à « finir quelque chose ».

D'autres encore décrivent une quête d'indépendance et d'émancipation envers leurs parents, marquant leur désir d'entrer « pleinement » dans la vie adulte. Soufiane ou Gilles, par exemple, citent l'obtention d'un diplôme (dans leur cas, en voie d'acquisition) comme une condition nécessaire pour accéder à un emploi, qui leur assurera une indépendance financière et leur permettra alors de quitter le domicile parental et de « s'installer » (notamment avec leur petite-amie). Soufiane raconte ainsi : « J'aimerais bien avoir mon appartement pour ne plus être sous les parents. J'aimerais bien avoir mon appart, être autonome. J'en ai marre que quand je rentre (chez ses parents), je dois faire ça ça et ça ». Gilles explique la raison pour laquelle il veut travailler au plus vite : « parce que je vais me mettre en ménage, dès que je trouve du boulot, je me mets en ménage, et voilà, il me faut du boulot. (...) Faut quand même avoir un salaire ». D'une autre manière, Lucas apprécie le CEFA parce qu'il a pu « y devenir un homme », qu'on y noue des relations « d'adultes » (formateur-formé) et pas des relations asymétriques propres au monde scolaire.

Selon le moment où les jeunes se situent dans leur cycle de vie, ces critères sont en partie ou en totalité remplis. Michael, par exemple, qualifie son parcours comme « finissant positivement » car « il est arrivé à son objectif : s'installer, avoir un appartement correct, un beau mobilier, une tv, une douche carrelée, un frigo, un congélateur... » ; il lui reste cependant encore à poursuivre le chemin : « l'avenir parfait, ce serait expert comptable, dans sa villa, avec sa voiture : une Bmw, Mercedes ou Audi ». Jani évoque elle aussi la période où elle s'est « mise en appartement » (grâce à l'obtention d'un logement social), période qui a représenté l'émancipation du home et la possibilité de développer des relations nouvelles avec des personnes de son entourage (le frère jumeau, dont elle avait été séparée très jeune, sa grand-mère biologique, longtemps restée cachée, etc.).

Si de nombreux jeunes se disent « confiants » en leur avenir et pensent pouvoir accéder, plus ou moins facilement, à cette indépendance et intégration sociale ; certains ont cependant exprimé un sentiment de vulnérabilité et des inquiétudes quant à leur avenir, professionnel en particulier (par ex. Aicha, Hugo, Guillaume, Marie...).

(2) Un nombre important de jeunes ont également évoqué des critères renvoyant à une *logique d'épanouissement personnel et de réalisation de soi* (par ex. Sandrine, Maxime, Lucas, Guillaume...). Par exemple, Sandrine qualifie son parcours de positif car « elle a réalisé son rêve d'enfant, celui de travailler en tant qu'assistante sociale » ; Maxime parce que « il a enfin trouvé ce qu'il aime faire ». Rajah explique qu'elle « aime » les travaux de bureaux, qu'elle « aime » son travail, « son petit bureau, ses petites affaires, ses relations de travail ». Lucas définit la période actuelle comme positive, notamment grâce à son intégration au CEFA dans une formation dans laquelle il se reconnaît et se projette, et qui a « boosté son estime de soi ». Hugo raconte « qu'il se sent déterminé, plus en confiance, qu'il est moins défaitiste, qu'il se sent plus engagé dans n'importe quel projet, qu'il a envie de faire des trucs ». Certains mettent en avant l'accès à un sentiment d'autonomie et une perception de soi en tant qu'acteur de sa vie. Michael raconte ainsi qu'enfant, il était « balloté » d'un parent ou d'un centre à l'autre comme « une balle de ping pong » et qu'il a aujourd'hui « réussi à s'échapper de la table de ping pong ».

(3) Plusieurs jeunes ont aussi évoqué des critères liés à une *logique d'affiliation sociale*. C'est, par exemple, le cas de Barbara qui évoque l'importance de ses « nouveaux amis » : « (les anciennes mauvaises fréquentations) je les évite vraiment, maintenant j'ai compris qu'il fallait que j'arrête, j'ai des amis qui sont vraiment là pour moi, pour m'aider. Même eux me disent : « le jour où on apprend que tu retournes avec ces personnes, on n'a plus de contact avec toi, quoi, c'est terminé ». Donc, j'me dis, perdre des personnes importantes pour des personnes qui servent à rien et qui me créent des problèmes, ça sert à rien, quoi ». Céline qualifie sa situation actuelle de « très positive », entre autres parce « qu'elle a maintenant des personnes sur qui elle peut compter » : « (c'est une période) très positive. (...) Parce que je me suis battue, parce que j'ai un travail, parce que j'ai une voiture, j'ai un enfant. J'ai des personnes sur qui je peux compter en cas de problèmes. Ma situation m'a quand même permis de créer des liens avec des personnes que peut-être je n'aurais jamais connues si j'avais pas eu ces soucis-là ». Guillaume dit se sentir plus à l'aise dans ses relations sociales, avoir des amis et se présente comme « bien intégré ». Quant à Rajah, l'un des éléments importants qu'elle met en avant pour qualifier son expérience professionnelle actuelle renvoie à une logique d'inscription dans un réseau de relations sociales au sein duquel ses qualités relationnelles sont valorisées et centrales ; elle est au « centre » des contacts (difficiles) avec les personnes âgées (public cible de son service), mais opère aussi la plaque tournante de son département : « Tout passe par moi en fait à la base (rire). Tout passe par moi... et donc voilà, c'est gai ! ». Soufiane se dit « content de ne pas avoir mal tourné, d'être quelqu'un de calme et de respectueux ». D'autres mettent en avant la « stabilité » de leur trajectoire au regard de l'instabilité de leur parcours antérieur (Soufiane, Katy...).

### 4.1.3 La diversité des expériences au sein des dispositifs

#### *Une expérience globalement positive*

Les jeunes que nous avons rencontrés ont tous exprimé une perception globalement positive des dispositifs : à des degrés divers, tous racontent avoir apprécié leur expérience au sein des dispositifs et ont mis en avant de nombreux effets positifs sur leur parcours<sup>9</sup>. De manière générale, ils racontent « avoir appris » et « avoir changé » - positivement - suite à leur passage par le dispositif (nous développerons davantage les effets perçus des dispositifs au point 4.2.). Pratiquement aucun jeune n'a formulé de critiques importantes, même si, comme nous l'avons souligné au point précédent (cf. point 4.1.2.), certains minimisent l'impact du dispositif sur leur parcours. Seuls quelques-uns ont tenu un discours plus négatif. C'est le cas, par exemple, de Hugo, au sujet du projet « année citoyenne » : « sur le prospectus, tu es un « citoyen actif motivé », « tu veux t'engager dans la société », pour moi c'est du pipeau, mais bon ça m'a quand même permis de faire un truc qui n'était pas totalement vain ». En même temps, tout en formulant ces critiques, Hugo met en avant de nombreux effets positifs de ce projet : développement d'un sentiment d'utilité sociale, travail sur soi et ce qu'il aime, etc. Sufjan, Guillaume, Katy ou Maxime ont un regard critique sur la formation qu'ils sont reçue, jugeant de façon comparable le niveau parfois trop faible, tout en étant satisfaits sur d'autres plans. Maxime, par exemple, raconte avoir été déçu par le niveau de la formation en éco-construction qu'il a suivie dans une entreprise de formation par le travail, et en particulier par le fait que les travaux réalisés en chantier ne relevaient pas tous de l'éco-construction et que les autres stagiaires n'étaient pas motivés comme lui par le contenu de la formation ; en même temps, il qualifie positivement son expérience, il estime que la formation lui a « apporté beaucoup » car il découvre l'éco-construction, cela lui a permis de « mettre la main à la pâte », de construire des liens avec le milieu de l'éco-construction (ce qui lui a permis ensuite d'obtenir un stage subventionné et finalement un emploi), et enfin de « lui avoir redonné confiance ».

Lors de leurs expériences au sein des dispositifs, les jeunes ont particulièrement apprécié les relations nouées avec les membres du personnel à l'égard desquels ils se montrent souvent très élogieux. Dans la description qu'ils font de leurs expériences au sein des dispositifs, les relations avec les travailleurs occupent une place centrale, souvent davantage que les formes de l'intervention ou le contenu des activités. De nombreux jeunes mettent en avant la disponibilité des travailleurs, leur bienveillance à l'égard des jeunes, leur esprit d'ouverture, leur souci de valoriser les jeunes et de les laisser s'exprimer tels qu'ils sont, leur volonté de les aider : « ils sont là pour nous » disent-ils. Beaucoup insistent en particulier sur l'encouragement, le soutien moral et la valorisation des personnes

---

<sup>9</sup> Cette vision majoritairement positive est probablement en partie liée au mode de constitution de notre échantillon, qui ne comporte que des jeunes désignés par les professionnels comme ayant connu une "inflexion positive" grâce au dispositif : on peut donc supposer que leur expérience au sein des dispositifs est forcément positive.

apportés par les travailleurs des dispositifs, qui, selon eux, leur ont permis de « se remotiver » et de développer une image plus positive d'eux-mêmes (voir par ex. Hugo, Nathalie, Michel, Dimitri, Michael, Céline, Soufiane, Samir, Guillaume, Lucas, Mathieu...). Les travailleurs sont ainsi appréciés surtout pour leurs compétences relationnelles. Plusieurs jeunes racontent avoir maintenu des relations avec les travailleurs après leur sortie du dispositif (Céline, Katy, Maxime, Soufiane...). Par exemple, Barbara raconte au sujet de la personne de l'AMO qui la suit pour le moment : « Je lui explique tout, ça va du privé aux problèmes normaux, 'fin vraiment des trucs débiles que tu dirais à personne, on parle vraiment de tout et c'est vraiment sympa, quoi. Ça fait vraiment du bien d'avoir quelqu'un qui t'écoute, et tu vois bien avec cette personne que ça l'embête pas de parler, justement elle est motivée, des fois, on se rejoint à la gare, on va boire un café, 'fin c'était cool quoi (...) elles sont vraiment motivées par leur truc, ça se ressent. (...) Vraiment c'est super, d'avoir des gens qui t'écoutent et, comment, qui te rabaisent pas et tout ça. » . Maxime dit qu'il s'entendait mieux avec les formateurs, devenus aujourd'hui des « copains », qu'avec les stagiaires. Samir explique : « Ils aident les jeunes, c'est un truc important (...) Si on a des soucis, on peut en parler avec eux, ils essayeront de nous aider (...) Ils sont là pour nous (...) Leur gentillesse, être gentil avec un enfant et lui ouvrir les bras, ça m'a marqué (...) On ne se connaissait même pas, et ils m'ont ouvert les bras directement ».

Si les travailleurs bénéficient d'une grande légitimité aux yeux des jeunes, parfois plus que les interventions elles-mêmes, cela ne signifie évidemment pas que les dispositifs agissent sur les jeunes uniquement ou principalement via les relations avec les travailleurs et que les activités proposées n'ont aucun impact. Par exemple, il ressort de nombreux récits (Lucas, Karim, Michael, ...) que l'amélioration de la perception subjective de soi passe non seulement par les encouragements et les paroles valorisantes des travailleurs, mais aussi par une mise en activité du jeune lui permettant d'expérimenter une réussite dans un espace plus protégé.

Par comparaison, les relations avec les autres bénéficiaires du dispositif paraissent moins importantes aux yeux des jeunes, de manière variable cependant selon les dispositifs. Par exemple, dans certains dispositifs (comme les AMO), les relations avec les autres jeunes paraissent constituer une dimension importante du mode d'intervention : les relations avec les jeunes constituent non seulement un objet, mais aussi un médium du travail réalisé. Dans ce cas, les jeunes racontent souvent avoir développé des relations « d'amitié » avec les autres bénéficiaires, qui se prolongent parfois au-delà de leur sortie du dispositif (par ex. Soufiane, Samir, Hugo...). Lucas, par exemple, souligne le rôle moteur de l'expérience collective au CEFA, où « ils parviennent à mettre une ambiance assez folle » grâce au partage d'une expérience commune (« ils expliquent, dès les séances d'info au début, que c'est une année où on sera tout le temps ensemble pendant un an. Voilà, et tous les jours on est ensemble, on part en résidentiel. Et du coup ça pousse à dynamiser le bazar »). Certains mettent aussi

en avant que « le fait de se retrouver avec d'autres jeunes vivant la même situation » et « l'ambiance de solidarité » entre les membres du groupe ont eu un effet bénéfique sur leur propre motivation (par ex. Dimitri, Mathieu...). D'autres au contraire cherchent à se distinguer des autres bénéficiaires – décrits comme n'étant pas impliqués dans les dispositifs -, qu'ils considèrent alors comme des « contre-exemples » à ne pas suivre (par ex. Céline, Katy, Maxime...).

### *Changements subjectifs et changements objectifs*

L'expérience au sein des dispositifs n'est pas seulement appréciée à partir des relations avec le personnel. Elle l'est aussi à partir de ses effets positifs sur les parcours des jeunes. Cet aspect sera développé au point 4.2. Nous verrons alors que les effets perçus sont variés et renvoient à des logiques différentes. De manière globale, telle qu'elle est vécue et racontée par les jeunes, leur expérience au sein des dispositifs semble avant tout réaliser une « transformation de leur réalité subjective » pour reprendre les termes de Berger et Luckmann (1986, p. 201). Chez tous les jeunes rencontrés, l'expérience au sein des dispositifs s'est traduite par des *changements subjectifs* (socialisation à de nouvelles normes, acquisition de compétences ou qualifications stratégiques, construction d'une image de soi plus positive, etc.). Dans de nombreux des cas, on pourrait dire que le dispositif constitue à leurs yeux un « appareil légitimant une nouvelle réalité », ils en parlent en termes d'un « avant et après » (Berger et Luckmann, 1986, p. 217-218). La manière dont ils se perçoivent et se décrivent, tout comme la manière dont ils appréhendent les autres et le monde autour d'eux, ont changé. Les effets perçus sur le parcours ne se limitent cependant pas à des changements subjectifs, au niveau de leurs représentations et de leur identité. Leurs expériences s'accompagnent aussi de *changements objectifs* : obtention d'un emploi (à durée déterminée, comme dans le cadre d'un article « 60 » ou à durée indéterminée), d'un logement, d'un diplôme, etc. Les jeunes relatent également souvent un changement dans le regard que portent sur eux leurs autres significatifs (famille, conjoint, amis, ...).

Soulignons que si les dispositifs ont, du point de vue des jeunes, eu de nombreux apports positifs (développés au point 4.2.), certains récits mettent également en évidence les domaines sur lesquels les dispositifs existants semblent de ne pas apporter suffisamment de soutien aux jeunes. En particulier, plusieurs récits soulignent l'absence ou l'insuffisance d'aide spécifique au logement (Céline, Michael, Laura ...).

### *Des dispositifs variés*

Si la plupart des jeunes ont une vision globalement très positive des dispositifs, leur expérience au sein des dispositifs est cependant très variée. En premier lieu, parce que les dispositifs et leur logique d'action sont très divers. Rappelons ici que nous n'avons pas observé directement le fonctionnement des dispositifs :

nous ne pouvons l'approcher que de manière indirecte à travers le discours des jeunes.

Au niveau des activités organisées auprès des jeunes, on observe une très grande diversité selon les secteurs, mais aussi au sein des secteurs, à la fois au niveau du contenu, des modalités et des temporalités d'intervention. Dans le secteur de l'insertion socio-professionnelle, les activités organisées consistent principalement en des formations, qui sont de différents types (théoriques, pratiques, en atelier, sur des lieux de travail « réels », etc.), de durée variable. Elles peuvent être accompagnées ou non d'autres activités (par ex. des ateliers d'aide à la recherche d'emploi, d'écriture de CV ou d'informations sociales). Dans le secteur socio-culturel, les activités sont très variées : elles vont depuis des projets collectifs ponctuels autour de problématiques « citoyennes » (par ex. réalisation d'un documentaire vidéo sur le racisme, projet de solidarité avec des sans-abris, des personnes âgées, activités de rénovation...), d'activités de découverte (par ex. organisation d'une journée à la mer, voyages...), d'activités culturelles (par ex. musique, cirque, spectacles...) ou sportives (football, rafting, escalade, spéléologie ...) jusqu'à des projets de plus longue durée comme les chantiers internationaux. Dans le secteur de l'accrochage scolaire, les activités relèvent tant de la remise à niveau scolaire (compétences de base) que du registre d'activités d'exploration de soi et de développement personnel (sport, cirque, théâtre, improvisation, dessin, ...) ou de travail sur des compétences sociales (accompagnement du jeune à donner un coup de téléphone à une personne importante, à prendre la parole en public...). Du côté de l'appui dans l'enseignement supérieur, on constate également des activités multiples : des cours généraux visant à acquérir ou à perfectionner les langages de l'enseignement (français, mathématiques, informatique, ...) et à développer des compétences méthodologiques (apprentissage du travail en groupe, de la prise de notes, de l'examen et l'exposé oral), des accompagnements individualisés ou de groupe (entretiens avec les formateurs, ou avec des personnes spécialisées dans l'orientation afin de construire un projet personnel de formation ou d'insertion professionnelle), des mises en situation (stages d'immersion professionnelle, présentation du projet personnel de formation devant un jury...).

De manière transversale aux secteurs, on observe que certains dispositifs interviennent de manière ponctuelle (par ex. le CPAS, centre de formation), alors que d'autres agissent plutôt de manière continue auprès des jeunes (par ex. les AMO). Certains mènent une intervention ciblée sur un domaine particulier (par ex. le CPAS cible son intervention sur le champ de l'insertion socio-professionnelle, les services d'accrochage scolaire sur le champ scolaire, ...), d'autres plutôt englobante (par ex. les AMO, ...). Certains tendent à s'inscrire dans la biographie des jeunes, d'autres introduisent plutôt une rupture par rapport aux modes de vie des jeunes cherchant à les extraire à leur milieu familial et social (par ex. l'asbl soleil). Le moment où les dispositifs interviennent dans les parcours de vie est également variable : certains interviennent très tôt, dès l'enfance ou le début de l'adolescence, et suivent les jeunes pendant

plusieurs années (par ex. les AMO), alors que d'autres s'adressent à un public adolescent à l'entrée de l'âge adulte, voire à un public de (jeunes) adultes (par ex. les entreprises de formation par le travail). Au niveau du mode d'entrée dans le dispositif et des motivations initiales, on observe que certains jeunes ont fait eux-mêmes une démarche pour trouver le dispositif afin de réaliser des projets précis (Maxime ou Katy, par exemple, pour suivre une formation spécifique, Samir pour réaliser un projet musical...). D'autres ont été orientés par des institutions (par ex. le Forem ou le SAJ) et ont accepté de participer pour diverses raisons : parce « qu'ils ne voulaient pas rester sans rien faire, mais voulaient s'occuper » (Michael, Céline, ...), parce qu'ils recherchaient de l'aide (Lucas), mais aussi parfois parce qu'ils se sentaient plus ou moins « obligés » (dans le cas, par exemple, des SAS, ou encore du suivi par le CPAS ou les formations en EFT, comme conditions de maintien des droits sociaux). Dans d'autres cas, les jeunes ont été approchés par des dispositifs qui vont à la rencontre de leur public (c'est particulièrement le cas des AMO). Plusieurs jeunes ont aussi connu les dispositifs via des proches (membres de la famille : frères, sœurs, parents ; amis, copains de classe...) qui fréquentaient le dispositif (par ex. Sandrine, Céline, Soufiane, Samir, Aicha, Lucas, Karim...).

Si les modes d'intervention des dispositifs sont variées, il faut aussi souligner le fait qu'un même dispositif peut être « habité » différemment par les jeunes. L'expérience subjective au sein des dispositifs varie selon les jeunes et leurs parcours. D'où l'importance de tenir compte, pour la compréhension des effets des dispositifs sur les parcours et des conditions de leur félicité, de la rencontre entre les parcours singuliers des jeunes et la logique d'action des dispositifs, ce que nous allons faire au point 4.2.

## **4.2 Au carrefour des dispositifs et des dynamiques biographiques : quelques configurations-types**

### *4.2.1 Des expériences variées au sein de dispositifs variés*

La première analyse transversale que nous venons de présenter (4.1.) dresse un ensemble de constats généraux, établis sur base de l'ensemble des entretiens recueillis. Cependant, l'hétérogénéité des expériences gagne également à être rapportée aux types de dispositifs traversés par les jeunes. En effet, d'une part, chacun des dispositifs rencontrés poursuit un projet spécifique, est animé d'une dynamique singulière, qui renvoie tant aux modalités de l'intervention (type d'activités proposées – du plus « récréatif » au plus « instrumental »-, caractère ciblé ou global de l'intervention...) qu'à la temporalité de l'intervention et à l'inscription de celle-ci dans la dynamique biographique des jeunes. D'autre part, si les logiques d'intervention des dispositifs sont variées, le matériau récolté montre à quel point un même dispositif peut être « habité » différemment par les

jeunes ; autrement dit, l'expérience subjective au sein des dispositifs varie selon les jeunes et leurs histoires de vie.

Dès lors, si l'on veut comprendre les effets des dispositifs sur les parcours et leurs conditions de leur félicité, il s'agit bien de tenir compte de la **rencontre entre les dynamiques biographiques et la logique d'action des dispositifs**. C'est à l'étude de cette « rencontre » plus ou moins « heureuse » entre dispositifs et parcours singuliers qu'est consacrée cette partie (4.2.). Concrètement, nous proposons ici de mettre à plat, au travers d'un exercice de **typification** (ou de construction d'une typologie), trois **configurations-types** qui articulent chacune de manière spécifique les formes (ou logiques d'action) des dispositifs et les trajectoires de vie des jeunes.

#### *4.2.2 Au fondement de la typologie : deux axes d'analyse*

Pour construire cette typologie, nous avons croisé deux axes analytiques :

- a) la question de la **temporalité** de l'intervention et de l'inscription de celle-ci dans la dynamique biographique des jeunes ;
- b) la question de la (ou des) **logique(s) d'action** prédominante(s) au sein des dispositifs ; cette logique renvoie *in fine* à la question des « ressorts » de l'intervention, du moins tels qu'ils sont rapportés à travers l'expérience qu'en font les jeunes ; on pourra aussi appréhender cet axe en termes de « fonction sociale principale » du dispositif.

##### a) Des articulations différentes à la temporalité biographique

Le premier axe permettant de typifier ces configurations d'expérience concerne la temporalité de l'intervention et la manière dont le passage par le dispositif s'articule aux parcours biographiques des jeunes. De manière assez simple, on peut en effet distinguer :

- une temporalité relativement **ponctuelle** ou **bornée dans le temps** : dans ce cas, le dispositif opère sur une durée précise et limitée, institutionnellement déterminée, bornée par un terme – qui correspond à la fin d'un cycle de formation, à l'acquisition d'un « titre » ou de compétences, etc. Il s'agit d'une temporalité « externe » et standard, liée au dispositif ;
- une **temporalité plus diffuse** ou diluée dans le temps : ici, le dispositif n'a pas d'issue temporelle ou de terme fixé à l'avance et accompagne le jeune « à travers les âges » ; la temporalité est ici idiosyncrasique, c'est-à-dire qu'elle s'adapte au parcours singulier qu'y réalise chaque jeune.

Ce rapport différent à la temporalité croise un second axe, qui ne s'y réduit pourtant pas totalement, et qui renvoie au caractère plus ou moins « **ciblé** » ou « **englobant** » du travail proposé par le dispositif. On l'a vu, certains dispositifs mettent au travail essentiellement un registre de compétences instrumentales et ciblées (scolaires ou socioprofessionnelles par exemple), alors que d'autres opèrent en parallèle sur plusieurs fronts (transmission de compétences et travail sur soi, registre récréatif et instrumental, etc.).

Enfin, la typologie qui va suivre soulignera parfois une autre distinction touchant à la temporalité des parcours au sein des dispositifs : il nous semble que le **moment - plus ou moins précoce - de la rencontre du dispositif** (entrée dans le dispositif dans l'enfance VS rencontre plus tardive, au moment de l'adolescence voire de l'entrée dans la vie adulte) introduit une différence relativement structurante, dont il s'agira de rendre compte.

#### b) Une analyse en termes de logiques d'action

Le second axe sur lequel repose notre typologie est de nature plus analytique et se base sur un cadre théorique développé par F. Dubet (1994, 2002). Sur la base des effets perçus ou mis en avant par les jeunes, on peut en effet distinguer trois logiques d'action distinctes qui accompagnent leur expérience au sein des dispositifs: **(1) une logique d'intégration ; (2) une logique stratégique ; (3) une logique de subjectivation**. Selon les configurations, l'accent sera mis plutôt sur l'une ou l'autre logique - sachant qu'une grande partie des dispositifs « hybrident » les logiques. Sans compter que, si l'on se place du point de vue de l'expérience sociale des jeunes, celle-ci engage et articule le plus souvent les trois logiques.

Pour décrire l'expérience des jeunes au sein des dispositifs, nous nous sommes notamment inspirés des travaux du sociologue F. Dubet (1994, 2002). Dans sa *Sociologie de l'expérience* (1994), celui-ci soutient que la société contemporaine repose sur différentes logiques d'action hétérogènes (Dubet, 1994, pp. 89-91). Trois dimensions de l'action sont selon lui à distinguer (Dubet, 1994, pp. 110-133) :

(1) la « **logique de l'intégration** » renvoie à l'appartenance communautaire et à l'intériorisation normative. L'identité de l'individu se définit ici par la manière dont il a intériorisé, via la socialisation, les *rôles*, les *normes* et les *codes sociaux* institués au sein de son espace social de référence ; les *valeurs* occupent une place centrale dans ce processus, car celles-ci constituent le support et le substrat de l'identité. L'identité renvoie alors à une « *économie de l'intégration et de l'héritage* ». L'individu « fait siennes » les attentes d'autrui et les transforme en habitus, en « personnalité sociale de base » (pp.112-113);

(2) la « **logique de la stratégie** » concerne une autre dimension structurante de la vie sociale, conçue ici non plus comme un espace d'intégration axiologique

(normes et valeurs), mais comme un espace concurrentiel, comme un « marché » ou un « espace d'opportunités sociales ». Ici, l'identité sociale se définit en termes de « statut » ou de « *position sociale* ». L'individu est appréhendé essentiellement sous l'angle de ses *intérêts*, c'est-à-dire d'une *rationalité instrumentale ou stratégique*, d'un « utilitarisme de l'action visant à accorder des moyens aux finalités poursuivies dans les opportunités ouvertes par la situation » (p.120). Autrement dit encore, l'individu est défini par l'usage stratégique qu'il fait de ses ressources et de ses « capitaux », et par la manière dont il peut opérer des choix en fonction des opportunités qui s'offrent à lui.

(3) la « **logique de la subjectivation** » qui renvoie à la distance à soi, à « l'activité critique » que tout sujet peut déployer et à travers laquelle « il ne se réduit ni à ses rôles, ni à ses intérêts. » (pp. 127). Il ne s'agit pas ici, précise Dubet, de présupposer l'existence d'un Sujet souverain, « naturel » ou antérieur au social, mais de prendre acte d'une activité (cognitive ou normative) de distanciation par rapport aux héritages (normes, valeurs, rôles) et par rapport aux intérêts. La subjectivation se manifeste essentiellement en creux, comme une « distance à » ou comme une mise en tension avec les autres logiques de l'action. Dubet dira qu'elle se manifeste tant par une logique de dégageant (distanciation) que d'engagement (appui sur des modèles culturels alternatifs, sur des imaginaires sociaux alternatifs, sur une « image du sujet », sur une logique du désir non réalisé,.. .)

Pour Dubet, l'individu n'est pas réductible à une logique unique. Pris entre différentes logiques, l'individu est toujours dans une sorte « d'entre-deux », un espace mixte : « Tout se passe comme si les acteurs adoptaient simultanément plusieurs points de vue, comme si leur identité n'était que le jeu mouvant des identifications successives, comme si autrui était tour à tour défini de multiples manières » (Dubet, 1994, p. 16). La construction de l'expérience est alors définie comme le travail par lequel l'acteur construit une cohérence propre et se constitue lui-même comme « sujet ».

Dans *Le déclin de l'institution* (2002), Dubet prolonge sa réflexion en s'intéressant aux transformations du champ du « **travail sur autrui** », appellation sous laquelle il rassemble divers champs professionnels engageant un travail de prise en charge et de socialisation des individus, de l'école au travail social en passant par divers métiers du « non-marchand » (infirmières, médiateurs...). Repartant de la distinction analytique entre les logiques d'action évoquées plus haut, il affirme que l'activité de travail sur autrui s'élabore aujourd'hui de manière non unifiée, autour de **trois « orientations en tension »** : la **logique de la socialisation et du contrôle**, la **relation de service** et la **relation authentique** (ou dynamique de reconnaissance) (p. 253 et p. 343).

La dimension de *socialisation et de contrôle* renvoie à une activité de contrôle moral des usagers, amenés à adopter les attentes de rôle qui pèsent sur eux ou que les dispositifs relaient ou anticipent (devenir un « élève gérable », un « bon

parent », un « bon adolescent capable de rentrer dans la société *telle qu'elle est*... » ; il s'agit d'un travail de conformation, voire de « disciplinarisation » des individus (intégration des codes sociaux tels que la ponctualité, le respect des rôles ou des hiérarchies, etc.). Cette dimension, rarement affichée sans distance critique par les travailleurs, est pourtant largement relayée et présentée comme une contrainte incontournable de l'intégration sociale. C'est le critère de la *conformité* qui domine ce registre.

La *dimension de « service »* relève d'une conception plus *instrumentale* de l'action, et consiste à amener aux usagers un ensemble de *ressources stratégiquement utiles* à leur positionnement dans le jeu social. Axée sur l'adaptation stratégique à l'environnement, l'action vise ici à outiller l'utilisateur d'un ensemble de « ressources » qui lui permettront de se positionner dans la société, et à s'y positionner en tant qu'acteur « autonome et stratégique » (344). On peut notamment voir dimension à l'œuvre lorsque le travail porte sur les compétences instrumentales dont il faut équiper les usagers pour contribuer à leur insertion, mais aussi lorsqu'on travaille sur l'accès à des « mesures » pouvant leur être « favorables » ou dans une certaine mesure à l'accès aux droits - le droit (par ex. le droit au logement, au revenu minimal d'intégration, etc.) étant alors considéré comme une ressource. Ici, c'est un critère de *performance* qui est mobilisé.

Enfin, la dimension de la *relation authentique* positionne le travailleur sur autrui du côté d'une relation interpersonnelle « pure », et qui opère comme un *espace de reconnaissance* symbolique. Il ne s'agit pas ici d'une relation « professionnelle » (bornée par des rôles et par la transmission de ressources instrumentales) mais d'une relation visant la reconnaissance intersubjective, qui permettrait aux individus de « prendre conscience d'eux-mêmes » afin de devenir « sujets de leur expérience » ; des critères d'authenticité et de reconnaissance (indexés sur la singularité de la personne) sont à l'œuvre dans cette dimension du travail sur autrui (p. 346).

Dans la typologie que nous allons développer au point suivant – à partir des témoignages des jeunes, et non d'une analyse des dispositifs en eux-mêmes ou du discours des professionnels, nous le rappelons ! -, nous soutiendrons que **certains dispositifs peuvent être considérés comme davantage axés sur l'une ou l'autre de ces logiques ou dimensions de l'action**, car ils mettent au travail essentiellement une « fibre » de l'identité sociale, ils engagent avant tout l'une des dimensions de l'action sur autrui. Ceci ne veut pas dire qu'ils ne mettent pas au travail, de manière indirecte, d'autres dimensions de l'action ou d'autres facettes de l'identité sociale des jeunes – nous le verrons en abordant les « effets » des différentes configurations présentées. Ajoutons enfin que **certains dispositifs peuvent être d'emblée situés au carrefour de plusieurs logiques d'action**, dans la mesure où ils mettent au travail au moins deux si pas trois des dimensions évoquées.

Mais, avant d'en arriver à la présentation de la typologie, il peut être intéressant d'illustrer rapidement la présence des trois logiques d'action dans l'ensemble des récits, de manière relativement transversale – indépendamment encore de leur articulation aux types de dispositifs.

(1) La *logique d'intégration* renvoie aux cas de jeunes qui racontent que leurs expériences au sein des dispositifs leur ont permis d'être socialisés à certaines normes, sociales, scolaires ou professionnelles. Mickaël raconte, par exemple, que sa formation lui a permis de modifier son « rapport au travail » : depuis sa formation, « il se sent prêt à aller travailler, il a appris à se lever le matin, à être ponctuel, à entrer dans une autre mentalité, à prendre sur soi, à recevoir des ordres, à faire ce qu'on demande, à se taire... ». Céline dit avoir pris conscience « qu'elle n'avait rien en main et qu'il fallait avoir un diplôme, qu'il fallait reprendre l'école, qu'il fallait avoir un travail ». Katy dit savoir désormais que « c'est normal de travailler pour fonder une famille ». Aïcha raconte avoir appris des normes telles que la ponctualité ou le sens des responsabilités, mais aussi des valeurs comme le respect des autres. Hugo met en avant que son expérience au sein du dispositif lui a permis de renouer des relations sociales fructueuses. Lucas ou encore Sufian mettent en avant le fait d'avoir appris à « prendre leurs responsabilités ».

(2) Dans la *logique stratégique*, l'accent est mis sur l'apport de ressources stratégiques qui permettent aux jeunes de mener à bien leurs projets, dans une optique *instrumentale* : principalement mieux se situer sur le marché de l'emploi et améliorer son employabilité, mais aussi réussir leurs études ou d'autres projets personnels comme composer et enregistrer de la musique (dans le cas de Samir ou d'André), obtenir un logement (dans le cas de Mickaël, Céline, interview solidarité...), ou encore retrouver la garde de ses enfants (Laura). Parmi ces ressources stratégiques, plusieurs jeunes citent l'acquisition d'une expérience professionnelle valorisable, l'amélioration de leur capital scolaire (diplôme) et l'apprentissage de compétences « utiles » : des compétences professionnelles spécifiques directement liées à une formation à un métier (par ex. Katy, Céline, Maxime, Michaël...) ou des compétences plus transversales comme l'apprentissage d'une méthode de travail, l'aide à l'écriture de CV, savoir s'asseoir correctement en réunion... (ex. Dimitri, Katy, Karim...). La création de « relations utiles » est aussi souvent mise en avant : pour trouver un emploi (par ex. Mickaël, Maxime, Céline, Katy, Sandrine...) ou réaliser des projets personnels (par ex. Samir). L'expérience au sein des dispositifs est alors perçue comme améliorant le capital social (au sens de Bourdieu) des jeunes. L'accès à des informations sur le fonctionnement des institutions publiques (CPAS, FOREM, logements sociaux, ...), le système éducatif ou le marché du travail est aussi évoqué.

(3) La *logique de subjectivation (ou de la reconnaissance)* renvoie aux effets sur la subjectivité des jeunes, qui apparaissent multiples. De nombreux jeunes

mettent en avant le fait que leur expérience au sein des dispositifs leur a permis de regagner une confiance en eux et de se construire une image plus positive d'eux-mêmes (notamment par rapport à l'image négative renvoyée par l'école ou la famille). Jani parle, par exemple, « d'écoute valorisante », Hugo dit « qu'on voit qu'on n'est pas si con », Rajah évoque un « lieu où on peut laisser à la porte l'image négative trainée par l'école », Mickaël raconte « qu'il n'a désormais plus peur de rien, il sait ce qu'il vaut, il sait qu'il peut travailler, il sait qu'il est capable et que même s'il ne connaît pas, il s'adaptera n'importe où », etc. Un processus de déstigmatisation se retrouve dans la plupart des récits (Jani, Hugo, Rajah, Michel, Dimitri, Mathieu, Céline, Sandrine, Michaël, Lucas, Karim ...). Les jeunes évoquent en particulier le soutien affectif et l'encouragement reçus par les travailleurs du dispositif. Parfois, cette dimension peut prendre le pas sur les autres : Mickaël, tout en reconnaissant les compétences sociales et professionnelles développées lors de sa formation, dira ainsi au sujet du travail réalisé par le centre de formation : « c'est plus de l'aide sociale et psychologique, que de la formation à l'horeca ». Dans cette logique, on retrouve également de nombreux jeunes qui mettent en avant le « travail sur soi » réalisé au sein du dispositif, leur permettant de « mieux se connaître » et de découvrir notamment « ce qu'ils aiment et ont envie de faire ». Par exemple, Dimitri raconte que le dispositif permet de « faire le point sur ce qu'on veut vraiment faire, trouver ce qui nous correspond comme orientation, faire un cheminement personnel » ; Mathieu évoque un travail de deuil de l'échec, de révélation de ses compétences et de son potentiel. Le dispositif peut alors jouer un rôle de révélateur ou de confirmation de l'orientation scolaire ou professionnelle (Katy, Soufiane...). Plusieurs jeunes évoquent aussi un changement de regard sur leur vie ou sur le monde : le dispositif leur a permis de « s'ouvrir » et de découvrir un autre monde que celui de la famille ou du quartier (par ex. Rajah, Soufiane, Samir, Karim...), d'ouvrir leurs champs des possibles ou de porter un autre regard sur les normes sociales. Par exemple, Hugo raconte que « c'est la première fois qu'on lui dit que ce n'était pas grave de ne pas vouloir aller à l'école ». Certains mettent aussi en avant le fait que le dispositif a représenté un lieu « d'expression de soi » - un « lieu où l'on peut être soi » dit Rajah. Enfin, de nombreux jeunes racontent que les dispositifs ont constitué pour eux un « cadre rassurant » à une période critique de leur existence, leur permettant aussi d'oublier leurs soucis familiaux et personnels (par ex. Rajah, Jani, Hugo, Soufiane, ...).

Les frontières entre ces trois logiques ne sont évidemment pas totalement étanches. Par exemple, une dynamique de conformation ou d'intégration normative (apprendre à se lever tôt, à arriver à l'heure, à respecter l'autorité à l'école ou sur le lieu de travail...) peut également être lue comme contribuant à une dynamique instrumentale et stratégique (dans la mesure où la conformation à ces normes représente un critère de sélection sur le marché de l'emploi, par exemple). De même, le « travail sur soi » peut aussi être vu comme renvoyant à une logique d'intégration (il s'agit alors d'une socialisation à la norme actuelle de l'individu autonome, qui doit être auto-réflexif, etc.), ou encore contribuer à la logique stratégique (dans la mesure où des compétences personnelles peuvent

être transposables sur d'autres scènes ; par ex. vaincre sa timidité pour Soufiane, ou encore « savoir parler en public » qui relève chez Aicha, à la fois du développement personnel et d'un atout de positionnement dans le jeu social).

### 4.2.3 Trois configurations-types

Nous pouvons maintenant présenter les configurations-types que nous avons pu dégager de l'analyse des récits de vie. Rappelons une fois de plus qu'il ne s'agit en rien d'un diagnostic posé sur le fonctionnement des dispositifs, mais d'une mise en forme typifiée des logiques d'action repérables à travers le discours des jeunes, étant entendu que ceux-ci relatent à la fois leur perception des activités mises en place par les dispositifs et la manière dont ils ont vécu ou expérimenté ces dispositifs, voire été « transformés » par ceux-ci.

Pour chaque configuration, nous procéderons systématiquement de la manière suivante :

- nous développerons d'abord l'analyse approfondie d'un « cas noyau », emblématique de la configuration décrite ; il s'agit bien de la présentation d'un cas exemplaire, ayant servi, dans le travail d'analyse, de « noyau », et dont la force provient d'une double caractéristique d'attraction de cas similaires – que nous appellerons des *cas apparentés* – et de différenciation vis-à-vis d'autres ensembles constitués ;
- à partir de la comparaison systématique avec d'autres cas similaires, témoignant, en tout ou en partie, de la même « logique idéaltypique » organisée autour de quelques repères différenciateurs, nous construisons un portrait typifié de la configuration, en distinguant systématiquement la ou les *logiques d'action* dominantes repérables dans les discours et ses *articulations possibles avec la temporalité biographique* ;
- nous terminerons la présentation de la configuration en dégageant les effets les plus typiques identifiés par les jeunes, qu'il s'agisse d'effets « typiques » ou « alignés » sur la logique d'action dominante du dispositif, ou d'effets plus inattendus (effets renvoyant alors par exemple à une autre logique d'action présente de manière informelle ou « en creux » dans l'expérience au sein du dispositif).

Notre analyse nous a permis d'identifier d'abord trois configurations-types, que nous nommons de la façon suivante :

- *un substitut à la socialisation familiale*, représentant le cas où le dispositif entend suppléer à un contexte familial jugé par le jeune comme défaillant en termes de perspective d'accompagnement vers la vie adulte ;
  - en termes de logique d'action prédominante, cette configuration renvoie essentiellement à la dimension d'intégration normative, mais aussi – de manière secondaire ou parfois significative – à une dimension instrumentale.

- en termes d'articulation à la temporalité biographique, celle-ci peut être qualifiée de diffuse et d'idiosyncrasique, de nature relativement englobante ; de plus, on peut distinguer deux cas de figure : une articulation précoce à la biographie du jeune (suivi dès l'enfance dans une logique de substitution ou de complément à la socialisation primaire familiale) ou une articulation plus tardive (adolescence ou charnière vers la vie adulte, logique d'accompagnement ou de coaching).
- *une occasion de parenthèse biographique favorisant la réflexivité*, représentant le cas où le dispositif permet au jeune de suspendre le temps social pour favoriser une forme d'introspection par le rapport à un nouveau collectif ;
  - la logique d'action prédominante de cette configuration est la subjectivation et la reconnaissance, mais on verra qu'elle est également traversée par d'autres logiques ;
  - en termes de temporalité, il s'agit d'une intervention ciblée dans le temps, qui prend pourtant souvent la forme d'une expérience sociale « totale » ou « englobante ».
- *une aide spécifique pour combler une lacune ou pallier à une défaillance*, représentant le cas où le dispositif intervient comme une aide à la sortie d'une situation difficile, au travers d'un rebond « technique » ;
  - la logique d'action prédominante est d'ordre instrumental ou stratégique (même si à nouveau, des logiques secondaires sont repérables)
  - en termes de temporalité, il s'agit plutôt une action ciblée et bornée dans le temps.

### **a) La participation au dispositif comme substitut à la socialisation familiale<sup>10</sup>**

*Cas noyau : Aïcha ; cas apparentés : Idrissa, Rajah, André, Iréni, Jani, Karim*

*Dispositifs types : Méli-Mélo, Soleil, Synergic*

Un premier ensemble d'entretiens met en situation des jeunes qui trouvent dans le dispositif ce que nous pourrions qualifier comme une source de socialisation alternative ou parallèle à la sphère familiale. Le cas de Aïcha nous semble particulièrement illustratif de cette première configuration.

#### **o Cas noyau : Aïcha, ou l'entrée dans une seconde famille**

Aïcha a 23 ans au moment de notre entretien. Elle vient juste d'être diplômée d'un Master en arts du spectacle de l'ULB, mais s'interroge sur son avenir professionnel et sur la valeur de son diplôme... Elle débute l'entretien par cette idée : « Là, j'ai vraiment l'impression que je suis arrivée à la fin d'un cycle, voilà ». Ce cycle est sans doute celui de toute sa jeunesse, celle d'une fille ayant grandi dans un quartier paupérisé multiculturel de Bruxelles et qui, ayant réussi

à boucler avec fruit un parcours universitaire, aborde maintenant –non sans inquiétude - la transition vers l'âge adulte.

Ses parents, immigrés d'origine Marocaine, arrivés en Belgique dans les années 80, se sont séparés lorsqu'elle avait 6 ans ; elle ne garde aucun souvenir ni de sa prime enfance, ni de la rupture en elle-même : c'est « le trou noir », dit-elle - métaphore du refoulement d'une période douloureuse. L'enfance d'Aïcha est marquée par un climat de fortes tensions entre ses parents, tensions qui ne se sont jamais vraiment apaisées : « ma mère, je crois qu'elle souhaite la mort de mon père ! Je crois qu'elle danserait sur sa tombe », alors que « mon père, il la voit un peu comme une idiote, une fainéante, ... il la méprise ! ».

Une grande partie de la dynamique narrative du récit d'Aïcha est structurée autour du jugement très sévère qu'elle émet sur le parcours de sa mère, présenté comme un échec « sur toute la ligne », en termes de mobilité professionnelle (celle-ci n'a pas terminé ses secondaires, est restée femme au foyer, n'a « jamais bossé de sa vie » et n'a « rien fait de sa vie »...), d'équilibre psychologique (mère « dépressive », ayant des problèmes de « santé mentale », « fragile »...) mais aussi en termes culturels (cf. la description atterrée qu'elle fait des copines de sa mère, « toutes plus moches les unes que les autres », et de l'univers de valeurs limité de cette dernière - sa coquetterie, sa superficialité, son incapacité à remplir convenablement son rôle de mère (« elle ne lavait même pas notre linge »), son irresponsabilité, son rapport immature aux sorties et à l'alcool (qu'elle ne « tient pas »), son rapport problématique à l'argent (qu'elle ne « sait pas gérer »), etc.). Quant à son père, qui « fait des affaires » (commerce de voitures) entre le Maroc, le Sénégal et la Belgique, Aïcha en est fière et le dépeint comme débrouillard et « très moderne dans sa tête », mais souligne l'échec du projet de mobilité sociale (il est « très con » de ne pas avoir poursuivi les études supérieures qu'il avait entamées). Enfin, on peut avancer qu'elle peine à se dégager du poids des attentes familiales – se décrivant parfois comme « l'élément qui relie tout le monde », qui « s'entend bien avec tout le monde », mais mettant en évidence à d'autres moments le piège que peut représenter la position incontournable qu'elle occupe au sein de cette famille, en termes d'entrave à sa liberté (elle en a marre que ses sœurs « comptent sur elle » pour « assumer sa mère », elle vit difficilement le « chantage affectif » de sa mère qui refuse de la laisser « partir pour vivre sa vie », etc.). Il n'est dès lors sans doute pas exagéré de parler ici d'une socialisation familiale défailante à laquelle Aïcha peine à s'arracher.

C'est de manière précoce (dès l'âge de 7 ans) – peu de temps, donc, après l'évènement « rupture » que constitue la séparation des parents - qu'Aïcha entre en contact avec Méli-mélo, une association de quartier située à deux pas de son domicile. Aïcha établira d'ailleurs elle-même un lien entre ces deux évènements : « Méli-Mélo, c'est la rencontre ultime de ma vie, en fait. Parce que Méli-Mélo est arrivé au moment où mes parents se sont séparés. Et voilà. Ça a occupé tous mes temps libres, en fait ». Elle souligne ainsi la fonction de relais de la famille

remplie par l'association : « Maintenant, avec du recul, je me dis que ma mère a foiré, parce que moi je suis rentrée à Méli-mélo quand j'avais 7 ans ! », et ce trait dépasse selon elle son propre cas particulier : « Tous les Méli-méliens te le diront : Méli-Mélo c'est une deuxième famille ».

Avec ses sœurs, Aïcha participera tout d'abord à l'école des devoirs et aux activités sportives et créatives proposées en semaine après l'école (drama, sport collectif « zone », etc.), sa mère étant incapable, selon elle, de s'occuper de ses filles. Cette présence s'étend rapidement aux vacances scolaires. La semaine et le week-end sont, dans l'enfance et la jeunesse d'Aïcha, balisés par les activités quotidiennes, centrées sur la réalisation des devoirs, mais aussi sur les activités sportives et récréatives, dans lesquelles les participants sont répartis par « niveaux » ou groupes d'âge. Aïcha évoque la quasi-omniprésence de l'association dans son existence (elle y était « tout le temps » ; « Il y avait que Méli-Mélo dans ma vie jusqu'à mes... (*cherche*) 20 ans. De mes 7 ans à mes 20 ans, je veux dire, c'était Méli-Mélo - et école ... »). Durant l'été, l'association structure le temps des vacances en organisant des ateliers (cirque, impro...) ; sur la durée, elle implique les jeunes dans la préparation des spectacles publics, basés sur le travail de « drama » et d'improvisation réalisé pendant l'année. Ces moments sont évoqués comme des moments forts dans le parcours de vie d'Aïcha et la structuration de sa personnalité. « Si je n'avais pas été à Méli-Mélo, je ne serais pas la personne que je suis maintenant. Je ne pense pas que j'aurais la même personnalité. Parce que j'ai eu la chance d'aller sur scène. Donc le fait d'aller sur scène, aussi, de jouer avec un groupe, d'être soudé, le fait de voyager ensemble.... »

Méli-Mélo est alors animé par un couple de travailleurs sociaux (les fondateurs) et par un petit noyau d'animateurs, toujours évoqués par leur prénom et décrits comme des « anciens » : « Méli-Mélo n'a jamais engagé d'externes ; c'est toujours des anciens, ça a toujours tourné ». La relation qu'Aïcha noue avec le couple fondateur est marquée par une forte dimension affective qui renvoie à des figures parentales de substitution (« Matthieu et Mounia, pour eux, c'était plus qu'un job, on était leurs enfants. Moi, Matthieu, c'est mon frère, c'est mon père, c'est mon grand-père à la fois ! C'est, mon père était pas là, lui il a été là pour moi. Je n'ai pas vraiment eu de frères. Je ne connais pas mon grand-père. Donc ça a été mon grand-père. Et Mounia, c'est ma sœur... »). Les activités de l'association sont très fortement imprégnées de la personnalité de ce fondateur, décrit comme un inventeur « surdoué » de sports de ballons coopératifs, de jeux de cartes stimulant la mémoire, importateur original de techniques de théâtre centrées sur l'improvisation et les jeux de rôle, etc.

L'association déborde aussi sur la socialisation familiale, lorsque les animateurs « prennent les jeunes à part » pour discuter de leurs problèmes, ou effectue un travail d'approche ou de mise en confiance vis-à-vis des parents, afin assurer une continuité entre l'activité du dispositif et la socialisation familiale. Ainsi, il n'est pas rare que les animateurs proposent aux jeunes de se rendre chez eux

pour « discuter avec leurs parents » de l'évolution du jeune, de ses difficultés, de « sa situation à Méli-Mélo » : « on a constaté que votre fils s'est amélioré là-dedans, qu'est-ce que vous trouvez, et patati... ».

Ainsi, pour Aïcha, Méli-mélo représente bien plus qu'une maison de jeunes ordinaire, - celles-ci sont qualifiées « d'occupationnelles », ne feraient que « retirer le jeune pendant un temps et puis le remettre d'où il vient ». Elle argumente : « Il y avait un travail vraiment pédagogique et éducatif (...) Il y a toute une série de valeurs qui sont apprises à Méli-mélo. La ponctualité. Si tu es en retard, tu es virée. Je veux dire à chaque fois que tu es en retard, tu dois téléphoner, tu dois t'excuser. Et si tu arrives en retard et que t'as pas d'excuse, t'es blâmée. (...). »

On décèle, dans cet extrait, la dimension d'intégration normative voire de normalisation qui s'opère à travers la participation aux activités : Aïcha insiste sur le « respect du matériel », le « respect des autres », la « capacité à se contrôler », et à maîtriser son agressivité et à les traiter en « discutant ». L'extrait qui suit met tout particulièrement l'accent sur une norme particulièrement contemporaine, celle de l'engagement dans l'activité ou de la « motivation », présenté ici presque comme une condition normative de la participation au dispositif : « Pour moi, les trois premières années à Méli-Mélo c'est, le fait...d'être « inzet », comme dit Matthieu, c'est du vieux bruxellois... C'est la motivation en fait. Donc si tu fais Drama et si tu fais Zone, si tu fais toutes les activités, c'est pas pour être comme ça (*parle lentement, mime une attitude « molle »*). On ne doit pas te dire « hé, allez ! ». Tu participes, tu es dedans, tu as envie d'être là. Si on voit que t'es un peu mou, que t'es juste là parce que mon pote est là et j'ai envie d'être avec lui, on te dit : « Merci et au revoir »! ».

De manière générale, on peut avancer que Méli-Mélo a opéré comme un projet institutionnel « fort » qui a durablement contribué à forger la personnalité sociale de base d'Aïcha, sa formation en valeurs et son habitus<sup>11</sup>. Le mouvement qui s'opère, bien qu'accepté par la famille, correspond plutôt à un mouvement de rupture par rapport au milieu familial, à ses normes et à l'univers d'opportunités sociales qu'il offre.

« Méli-Mélo (...) clairement, c'est la rencontre ultime dans ma vie. (...) Si je n'avais pas été à Méli-Mélo, j'aurais fait quoi ? Je serais restée à la maison, je me serais fait chier. Je n'aurais pas découvert le Drama, je n'aurais pas découvert le sport. Parce que ma mère n'avait pas d'argent pour nous inscrire à des activités dans des centres de jeunes. Donc j'aurais glandé avec un grand G.

---

<sup>11</sup> Cette intériorisation de dispositions sociales de base est tellement aboutie, chez elle, qu'elle expliquera à quel point elle ne peut plus s'en départir et est devenue vraiment « chiante » vis-à-vis de personnes croisées sur sa route (notamment dans le cadre d'un chantier international auquel elle a participé récemment) ne faisant pas preuve du même respect des règles de vie en commun.

Et je n'aurais pas fait connaissance avec tous les Méli-Méloiens. Je n'aurais pas découvert le sud de la France, je n'aurais pas découvert le monde du spectacle, je n'aurais pas découvert le monde du groupe, je n'aurais pas découvert la concentration, les réunions, la discipline, les valeurs de la vie. »

Aujourd'hui, malgré cette forte empreinte de l'association sur son parcours de vie, et malgré l'obtention récente d'un diplôme universitaire, Aïcha se dit « très inquiète » quant à son avenir. D'abord, parce qu'elle pense que ses chances d'insertion sur le marché de l'emploi sont maigres (en dehors des « jobs d'étudiante » ou du travail de « serveuse » qu'elle a déjà). En effet, en dépit du fait qu'elle a toujours joué le jeu – choisi les bonnes écoles, les orientations scolaires les plus exigeantes, développé son sens de l'effort (« j'ai toujours bossé, bossé, bossé»), elle se retrouve avec une formation « nulle » en termes d'accès à une « profession ». Tout se passe comme si personne ne lui avait donné les bonnes informations pour décrypter les attentes du système : « ce que je sais maintenant, j'aurais bien voulu le savoir à 18 ans ! ». Qui plus est, les débouchés probables liés à sa formation ne correspondent que faiblement à son idéal (« l'idéal, franchement, c'aurait été d'être créatrice de bijoux »), mais elle ne renonce « pas encore » à trouver « un boulot que j'aime ».

Ensuite, son inquiétude tient aussi à sa peur de ne pas parvenir finalement à opérer une vraie rupture par rapport aux pesanteurs, à l'inertie de sa famille et de son milieu, qui la « tirent vers le bas » : « Pour le moment je suis très inquiète. Pas concernant moi-même, parce que moi je sais que je peux me débrouiller. Ma première inquiétude, c'est ma mère. Et ma deuxième inquiétude c'est (d'oser) quitter Bruxelles et que tous les autres autour de moi me tirent vers le bas. Et j'ai peur de me dire : « Oh finalement tout le monde a raison, je vais rester alors hein ». Et que je vais passer à côté de quelque chose dans ma vie. (...) Tout le monde me disait : « Ça sert à rien les études, ici ils travaillent déjà. Mais non, fais pas ton master ça sert à rien ». En fait quelque part, ils avaient raison quoi. (...) Franchement je ne sais pas. Moi je suis inquiète concernant mon avenir. Je sais que je vais toujours me débrouiller mais je ne sais pas si je vais être heureuse ou pas, si je vais vraiment faire ce que j'ai envie de faire, ou est-ce que je vais devenir comme tout le monde ? ».

Dans la mesure où les aspirations élevées qu'elle a pu forger, notamment à travers la l'expérience fondatrice vécue au sein du dispositif, ne se concrétisent pas par une intégration socioéconomique « à la hauteur » de ses aspirations et de ses rêves, Aïcha ne parvient pas à qualifier la transition biographique qu'elle traverse actuellement (entrée dans la vie adulte) comme une inflexion véritablement positive.

- o **Typification à l'appui du cas noyau et des cas apparentés**
  - *Articulation à la temporalité biographique : diffuse, idiosyncrasique, englobante*

Dans cette première configuration, le moment de l'entrée du jeune dans le dispositif peut être variable : il peut intervenir lors de l'enfance (c'est le cas de plusieurs des AMO concernées par l'enquête), comme à l'adolescence, dans le cadre de la transition vers la vie « adulte » ou les études supérieures (à Soleil par exemple). Mais, dans ces deux cas, le contact avec ce type de dispositif ne se crée pas sur la base de l'identification d'un problème ou d'une lacune qu'il s'agirait de combler, mais s'organise par effet de réseau (à l'invitation d'un copain qui en fait déjà partie) ou par repérage des animateurs (dans le cadre de dispositifs de travail communautaire notamment). Autrement dit, le jeune n'entre pas dans le dispositif sur la base d'un projet individuel ni pour répondre à une défaillance ponctuelle; il « rencontre » une organisation (il « croise son chemin » ou est « recruté » par elle), dotée d'une identité propre, d'un projet spécifique, et il **s'immerge** dans son « monde ». Les dispositifs observés relèvent alors plutôt d'un **mode d'intervention englobant**, proposant une « palette » d'activités souvent de nature diverse (activités récréatives et créatives, culturelles, sportives ; soutien scolaire ; accompagnement individuel...).

Le rapport au dispositif est traversé par une **temporalité diffuse** (sans terme défini) et idiosyncrasique. En effet, ce type de dispositif ne formule généralement pas d'objectif précis de type instrumental ou standard qu'il faudrait « atteindre », et ne formalise pas le parcours au sein du dispositif sur la base d'épreuves qui en signeraient l'issue ou la réussite. Autrement dit, le passage par le dispositif n'est pas borné dans le temps, n'est pas organisé comme un « module » qui, une fois « sanctionné » par une épreuve finale, déboucherait naturellement vers sa fin. Ceci conduit au fait que le dispositif s'avère – du moins sur le plan symbolique - sans fin. On ne peut fixer de terme formel à la participation. Aïcha insiste : « J'ai commencé à 7 ans, j'en ai 24. Je n'ai jamais arrêté et je crois que je n'arrêterai jamais, en fait ».

Le dispositif **accompagne ainsi le jeune à travers les âges de sa vie**. Le plus souvent, il adapte et diversifie ses thématiques ou ses activités en fonction de l'avancement en âge de son public (à Méli-Mélo, les activités sont organisées par âge et par niveau). L'expérience au sein du dispositif s'apparente ainsi à un **parcours quasi initiatique** au cours duquel le jeune « monte de ceintures », occupant successivement des responsabilités plus importantes au sein du projet. Ainsi, Aïcha est rapidement devenue « relais » ; de même, Jani évoque fièrement son implication aux différentes « places » au sein de l'AMO (« Donc, d'abord j'ai été animée dans les camps, maintenant je suis animatrice brevetée, et puis je peux remonter comme ça... : il y a aide animatrice, animatrice, aide co (aide coordinatrice) puis coordinateur). Ainsi, même lorsqu'une limite légale vient stopper la participation officielle du jeune à l'association en tant qu'utilisateur (c'est

le cas des AMO notamment), on observe une sorte de période de prolongation durant laquelle, au minimum, le jeune peut « revenir pour faire un petit coucou » ou demander un soutien ponctuel pour « rédiger un CV » (Jani) ou sait qu'il peut « toujours compter sur eux en cas de coup dur » (Rajah ; Karim ; André) ; plusieurs de nos récits donnent à voir une « conversion » qui s'opère chez les jeunes, passant du statut d'usager ou d'animé à une inscription professionnelle au sein de l'association (du statut d'animé à « animateur » chez Jani, de jeune en institution à éducateur dans le cas d'Idrissa).

- *Fonction du dispositif et logique d'action centrale expérimentée par le jeune*

De manière générale, la **métaphore du « substitut familial »** semble opérante, qu'il s'agisse d'une entrée précoce (enfance) ou plus tardive dans le dispositif. Cette logique se manifeste dans le fait que l'association garantit une *écoute* (Rajah) ou une *relation* (Karim) de qualité ; qu'elle offre une *disponibilité quasi inconditionnelle* (André dit de Soleil qu'ils ont été pour lui une « oreille attentive, disponible à toute heure du jour et de la nuit ») ou un « point fixe » où on peut se déposer et être soi-même, quels que soient ses problèmes (Rajah, Aïcha) ; qu'elle *valorise, comprend* (c.-à-d. qu'elle ne juge pas, contrairement à l'école par ex., comme en témoigne Rajah), et dès lors accepte aussi les comportements difficiles – comme dit Karim, « il fallait nous supporter ! ») tout en cherchant à les modeler. Elle *supporte, encourage et responsabilise* (Jani valorise le fait qu'on lui ait très tôt confié des responsabilités, malgré ses fragilités). Elle joue ainsi un rôle de formation de la personnalité sociale de base, en encourageant l'intégration de règles de vie (la ponctualité, le sens des responsabilités,..) ou en sanctionnant les conduites défailtantes (on peut se faire exclure si on ne respecte pas le cadre normatif de l'institution). L'inscription *longue et diffuse dans la temporalité biographique* (parcours initiatique et prise progressive de responsabilité) ainsi que l'approche « englobante » décrites au paragraphe précédent renvoient également à la métaphore familiale : l'association accompagne de manière globale le parcours de vie, en suivant les jeunes au travers des âges et les étapes de son « parcours initiatique ».

Enfin, l'association joue régulièrement une *fonction de « relais » de la famille*, après diverses ruptures familiales, comme dans le cas d'Aïcha (cf. supra). Ainsi, l'investissement de Jani dans l'AMO « La Courte Echelle » dès l'enfance semble à la mesure des difficultés brutales qu'elle rencontre dans sa sphère privée (abus sexuel, emprisonnement du père, placement en home, ruptures relationnelles avec la mère, la sœur aînée etc.). C'est aussi le cas d'Idrissa, placé en institution (IMP) à la suite du décès d'un parent, intervenu après une première rupture familiale liée à un processus migratoire. Quant à Iréni, elle a elle aussi traversé un parcours de rupture familiale (migration, placement en institution) ; si elle rencontre Soleil vers 16 ou 17 ans, l'association jouera chez elle, entre autres, une fonction d'accompagnement individualisé contribuant peu ou prou à rompre son isolement relationnel. Dans le prolongement, c'est une relation de substitut à la parentalité ou de quasi-tutorat qui est développée vis-à-vis du jeune. Les

responsables du dispositif font figure de leaders charismatiques auxquels sont reconnues des qualités humaines importantes, certains les référençant comme des *grands frères* voire comme des *pères* de substitution (dans plusieurs cas, on même a relevé l'existence d'un couple de fondateurs).

Globalement, l'inscription dans ce type de configuration contribue de manière assez centrale chez ces jeunes à la **formation de leur personnalité sociale de base**. L'association contribue à *faire d'eux « ce qu'ils sont »*. L'analyse du cas noyau l'a déjà bien illustré : Aïcha « ne serait pas la personne qu'elle est aujourd'hui » sans Méli-Mélo. Karim, lui aussi, remercie Dynamic car elle a contribué à faire de lui ce qu'il est aujourd'hui : « Mais, en tout cas, moi, je les remercierai de ce que je suis aujourd'hui, un peu grâce à eux. Pas totalement, mais un peu. (...) Je sais que ça m'a apporté beaucoup, beaucoup de choses. Je le dis encore même pour encore 10 ans ou 15 ans ou 30 ans à venir ! J'en suis sûr ; du haut de mes 30 ans j'arrive à le dire ». Jani ne conçoit pas « sa vie sans eux » et explique son orientation vers les métiers du social comme la continuation logique de son parcours : « le social, pour moi, ça coule de source ». Dans le prolongement de cette idée, le dispositif participe aussi à forger une identité collective, les jeunes se revendiquant volontiers *méli-méliens*, *jeunes de Soleil*, etc. Cette identification s'accompagne de sentiments de fierté et d'élection : Aïcha insiste sur le fait qu'elle est une des « plus anciennes » de l'association, qu'elle y est rentrée dès 7 ans (avant même l'âge officiel !) et qu'elle s'y est sentie privilégiée. André se dira « pionnier » de Soleil, « premier inscrit sur leur site » grâce à son référent. Quant à Idrissa, son récit est marqué en filigrane par un sentiment de chance d'avoir été repéré par Laurent et invité à apprendre sur le tas le métier d'éducateur (logique d'élection/cooptation).

On peut dès lors avancer que logique d'action la plus manifeste au sein de cette configuration relève donc de **l'intégration normative**, dans sa double face de *socialisation de base* (soutien moral, inculcation de valeurs, formation de la personnalité sociale de base) et de *contrôle* ou de *normalisation*. De manière plus indirecte, la logique d'action **stratégique** ou **instrumentale** est également repérable dans cette configuration, lorsque les jeunes évoquent l'utilité d'avoir internalisé des règles de conduite (ponctualité, respect de l'autorité, compétences sociales diverses : expression orale en public, capacité au travail sur soi ou à la remise en question, ...) conformes aux attentes sociétales et mobilisables dans leur recherche d'un emploi par exemple. Ces différentes logiques se manifestent de manière plus moins intense selon le projet institutionnel de l'association concernée et selon l'âge d'entrée dans le dispositif (les entrées tardives correspondant davantage à une socialisation secondaire et instrumentales, comme on le verra plus loin), mais sont néanmoins toujours présentes. Ainsi, la logique instrumentale apparaît de manière plus explicite lorsque l'entrée dans l'association se fait plus tardivement, à l'adolescence ou à la transition vers l'entrée dans la vie adulte, dans le cadre de dispositifs caractérisés par une logique d'accompagnement ou de coaching/tutorat.

Le rapport privilégié qui se noue avec les adultes des dispositifs met bien en relief à la fois la **puissance de la métaphore familiale** et la **coprésence d'une double logique** (*socialisation de base* et *coaching* en vue d'une *adaptation conformante et/ou stratégique*). Pour le percevoir, il convient de distinguer à nouveau entre les configurations où l'entrée dans le dispositif s'opère de manière précoce, dans l'enfance, et celles où le jeune rencontre le dispositif dans le cadre de la transition vers l'âge adulte. De manière transversale, les fondateurs du dispositif sont auréolés d'une autorité charismatique, et entretiennent avec les jeunes une relation à forte composante interpersonnelle et affective, manifestée à travers les nombreuses métaphores du substitut parental : tout comme chez Aïcha (pour qui le fondateur de Méli Mélo représente « mon frère, mon père, mon grand-père à la fois...), les jeunes de Dynamic vouent une admiration et une confiance sans borne au fondateur de l'association, appelé par son prénom et régulièrement associé au noyau familial. Ainsi, Karim se souvient de moments forts de sa jeunesse où « tout le monde était là, mes frères, Yvon (le fondateur)... ». Rajah dira du même Yvon qu'il faisait quasiment « partie de la famille » et qu'il a joué un rôle direct dans certaines décisions familiales (déménagement, etc.). Quant au fondateur de « Soleil », Laurent, il est lui aussi évoqué comme un « grand frère », un « modèle » (Idrissa). André le considère comme un « tuteur », avec lequel il entretient une relation de confiance et d'admiration. Il sait qu'il peut appeler Laurent à tout moment s'il se trouve en situation délicate, et que ce dernier attend des « jeunes de soleil » qu'ils le contactent lorsqu'ils ont à prendre une décision plus ou moins significative : « c'est aussi lui qui nous a appris tout ça. Avant de prendre des décisions la plus stupide ou la plus importante appelez-moi ». De sorte que la frontière entre le soutien moral et la dépendance affective n'apparaît pas toujours de manière très nette. Ajoutons que la relation qui se tisse avec les autres animateurs des dispositifs relève également d'une logique « domestique ». Cf. l'entretien d'Aïcha mais aussi celui de Jani, qui parle de ses éducatrices comme des grandes sœurs, ou d'André qui considère Idrissa (qui est devenu son éducateur) comme un proche - un ami, un frère.

Cependant, on peut sans doute repérer ici **deux « variantes »** significatives de cette même logique de substitut à la socialisation familiale. Dans le premier cas (inscription *précoce* dans le dispositif), la dynamique est d'abord celle d'un support à la socialisation primaire et renvoie à *un registre affectif et interpersonnel de la reconnaissance sociale* ; c'est le charisme et le soutien émotionnel et parental qui constitue le critère central du rapport aux adultes de l'institution. Dans le second cas (inscription plus tardive, charnière vers la transition vers l'âge adulte), la logique d'identification aux adultes de l'institution s'apparente davantage à une *logique de tutorat*, reposant non seulement sur le charisme mais sur la compétence (cf. l'aura de Laurent, à Soleil, qui repose également sur les signes de réussite sociale et la compétence qu'il manifeste à travers la gestion de son association). Le cas d'Iréni peut être mobilisé pour illustrer cette double logique : si elle connaît (vaguement) l'institution depuis longtemps (elle a bénéficié d'activités de type récréatives (atelier cuisine etc.)

organisées par Soleil dans son institution d'accueil), son rapport à l'institution change du tout au tout à l'entame de ses études supérieures pour s'apparenter essentiellement à une logique de *tutorat voire de coaching*, associant soutien matériel (aide financière, équipement informatique, matériel pédagogique...) et « immatériel » (coaching et suivi rapproché). Notons que ce suivi rapproché n'est pas dépourvu d'une connotation de contrôle (cf. l'obligation de contact quotidien, l'obligation de suivre un cours particulier) mais qu'elle le vit comme un soutien social et émotionnel important face à une situation d'isolement. La dimension stratégique et instrumentale de l'accompagnement apparaît ici de manière plus directe et plus explicite (plus assumée par l'institution).

Enfin, la prédominance de la logique de l'intégration et de la conformation transparait également à travers la centralité, au sein des dispositifs concernés, de **l'affirmation d'une série de principes forts (valeurs et normes)**, clairement énoncés et fréquemment rappelés : valorisation de l'activité (vs l'oisiveté), prise en charge de soi (vs discours de la plainte), le contrôle de soi et la discipline, dépassement de soi, réalisation d'activités improbables si le jeune restait isolé, identification de goûts personnels, stimulation et développement de centres d'intérêts, etc.. Dans la plupart des cas, les valeurs et le projet de l'institution semblent encore davantage positionnés du côté d'un projet de mobilité sociale ascendante : la culture générale, les capacités de raisonnement et de maîtrise de soi sont autant de connaissances ou d'aptitudes valorisées que les jeunes sont vivement encouragés à acquérir et développer, et se traduisent notamment par le soutien à la poursuite d'études au plus haut niveau possible ou en tout cas par le souci de pousser le jeune à aller au plus loin de ses capacités, signe d'une ambition élevée et d'un centrage sur l'acquisition de savoirs élaborés et de compétences généralistes plutôt que sur une sélection de savoirs restreints ou de compétences plus spécifiques directement convertibles en emplois peu qualifiés. Cette logique est surtout prégnante dans les différents récits de vie collectés auprès de jeunes passés par Soleil (dont le soutien est orienté vers la réussite scolaire et la poursuite d'études supérieures – cf. le projet « Jeunes en Kot »).

Mais c'est d'une certaine manière aussi le cas dans le témoignage d'Aïcha, où l'association l'a encouragée à s'inscrire dans les « bonnes écoles » et les « options exigeantes » et soutient plus largement l'exploration du « potentiel » de chacun. D'autres témoignages convergent, mettant en avant l'appui des associations à la réussite scolaire (écoles de devoir, soutien au maintien dans la scolarité, etc.), comme on le voit chez Rajah par exemple. Karim associe, dans son récit, les valeurs transmises au travers de sa participation aux activités de Dynamic à la formation chez lui d'un certain rapport au monde et à soi-même (sentiment élevé de valeur personnelle, d'auto-estime comme il le dit lui-même), ainsi que la formation de son projet de mobilité scolaire et sociale (se confronter aux meilleurs écoles pour se mesurer, sortir de son quartier pour découvrir le monde, ne pas avoir froid aux yeux en lançant des projets innovants, rencontrer tous les milieux sociaux, y compris les plus huppés, etc.). Ainsi, malgré les

difficultés rencontrées par les jeunes au niveau familial, l'idée d'une réussite scolaire, au sein de bons établissements est ici une référence importante. Pour Jani, qui traverse pourtant de grosses difficultés dans son parcours scolaire (décrochage, échecs, réorientation), « les études, ça reste important » et elle envisage de refaire une formation pour adultes prochainement. S'il s'agit moins ici d'une orientation vers les carrières scolaires les plus légitimes, son récit met toutefois en scène l'enclenchement d'une dynamique de formation, une mise en mouvement.

- **Effets et apports de ce type de configuration sur la trajectoire de vie, sur l'inflexion**

Terminons l'analyse de cette première configuration en essayant d'en dégager les principaux « effets » sur la trajectoire des jeunes : de quel ordre sont-ils, au vu des témoignages recueillis ? Peut-on dire que le passage par ce type de configuration est source d'inflexion biographique ?

Rappelons qu'on raisonnera ici en termes d'effets typiques (alignés sur la logique la plus manifeste dans dispositif) et d'effets secondaires ou plus inattendus (renvoyant alors par exemple à une autre logique d'action présente de manière informelle ou « en creux » dans l'expérience au sein du dispositif). On veillera également à repérer d'éventuels effets paradoxaux ou pervers, à la fois non attendus par l'institution et sources de difficultés potentielles pour les jeunes.

Dans cette première configuration – qualifiée de « substitut à la socialisation familiale », la prégnance de la logique d'intégration et de conformation mais aussi la présence secondaire d'une dynamique stratégique, vont se traduire par plusieurs types d'effets, à la fois distincts et articulés.

Un premier élément clé à relever ici est une dimension de confortation du noyau identitaire de base, d'une confiance en soi définie comme sécurité d'existence. Dans plusieurs des récits analysés pour cette configuration, on retrouve des termes évoquant une confiance de base en soi, une capacité à « tenir » face aux aléas de l'existence (très marquée chez Jani par exemple, qui malgré la forte incertitude de l'avenir, a « confiance » en sa bonne étoile, en ses « anges »). Le rapport au dispositif contribue énormément à cette sécurité de base, comme chez Jani qui sait qu'elle pourra « toujours compter sur eux ». C'est aussi manifeste chez André, pour qui *Soleil* reste un précieux « *harnais de sécurité* ». Grâce au soutien de l'association, il éprouve d'ailleurs le sentiment que rien de dramatique ne peut lui arriver : « *je sais que si j'ai vraiment un problème, il y aura quelqu'un derrière moi pour m'aider, pour me relever* ». Quant à Aïcha évoque sa « confiance en elle-même, en sa capacité à toujours se débrouiller », même si elle ne se prédit pas un avenir radieux en termes d'insertion.

Un second axe renvoie à la dimension d'intégration normative valorisée par les jeunes, qui se disent fiers d'être porteurs des valeurs transmises par l'institution

(respect des règles de la vie collective, sens des responsabilités, tolérance et respect, autodiscipline etc.). S'il accompagne une logique de conformation aux attentes sociétales (cf. supra), cet axe accompagne souvent la formation d'un projet de mobilité sociale ascendante et d'aspirations sociales relativement ambitieuses. De manière typique, le dispositif offre un cadre d'activité et de développement du jeune qu'il n'aurait pu trouver, objectivement, dans son cadre familial stricto-sensu. Ainsi, la plupart de ces trajectoires font apparaître des situations où les jeunes semblent effectivement échapper à leur destin social initial. Il ne s'agit alors plus uniquement de « soutien » et de « confiance en soi », mais de rupture par rapport au milieu familial (lorsqu'il est « néfaste », comme chez Jani) ou encore d'apprentissage de codes sociaux propres à d'autres milieux sociaux (comme chez Karim, qui insiste de manière récurrente sur le « choc » qu'a représenté pour lui la participation à des stages fréquentés par des enfants de tous milieux, le fait de « rencontrer des belles blondes », d'accéder à des sports ou à des loisirs propres à une classe moyenne aisée (sports à risque, équitation, ...). Ceci se marque aussi par le développement de nouveaux réseaux sociaux (chez Karim par exemple encore, ou chez Aïcha qui s'est en quelque sorte distinguée des filles de son quartier à travers les activités sociales auxquelles elle a accédé grâce à Méli-Mélo). Pour forcer quelque peu le trait, on pourrait dire que le dispositif permet de *devenir quelqu'un*, au sens d'un individu digne d'intérêt (intéressant) et doté d'un capital social et d'un capital de reconnaissance.

En revanche, on peut noter quelques effets paradoxaux potentiels, tels qu'une certaine dépendance ou difficulté à « couper les ponts » (cf. supra sur l'absence de fin claire de l'inscription dans le dispositif) : c'est le cas chez Aïcha qui n' imagine pas d'arrêter un jour Méli Mélo et semble très affectée par le départ à l'étranger et les soucis de santé (assez graves) du fondateur. D'autres jeunes ont du mal à envisager « l'après » leur association. Dans le même ordre d'idée, nous avons pointé la quasi impossibilité d'un contre-don, un sentiment de dette vis-à-vis du fait de se sentir privilégié ou « élu ». En lien avec ce constat, on remarque également la quasi-inexistence d'un travail en réseau entre associations : étant donné que le dispositif est « englobant », il ne s'hybride pas aisément avec d'autres actions. On peut faire l'hypothèse que cet aspect est lié à la personnalité des fondateurs et à leur démarche entrepreneuriale de départ, qui repose sur la différenciation avec d'autres initiatives.

En guise de synthèse, retenons que cette configuration a tendance à mettre en relation des jeunes issus de milieux traversés par une faible « dynamique parentale », qui trouvent dans le dispositif une « seconde famille » qui prend le relais d'une socialisation « déficitaire ». Le dispositif est centré vers la confirmation des capacités individuelles, du potentiel, poussant le jeune à aller « le plus loin possible » dans sa trajectoire. Dans ce sens, sera considérée comme réussie la trajectoire de celui qui aura profité pleinement des ressources du dispositif, les aura intégrées de manière centrale dans son habitus et aura ainsi été socialisé à la responsabilité adulte. L'intégration normative –

intériorisation de codes sociaux (ponctualité, respect du matériel) mais surtout de normes sociales (auto-contrôle, sens de l'effort, responsabilité, capacité à « gérer » la vie en groupe...) se retourne alors en rationalité stratégique ou instrumentale (conformation aux attentes sociétales et aux attentes du marché).

## **b) Une parenthèse biographique favorisant la réflexivité**

*Cas noyau : Michel; cas apparentés : Valérie, Maxime, Nathalie, Hugo*

*Dispositif type : En chantier, Service Volontaire Européen, Esperanza*

Un second ensemble d'entretiens relie des jeunes pour qui l'expérience du dispositif représente essentiellement une mise entre parenthèse d'une existence sociale problématique à la faveur d'une rupture. Expérience qui peut donc être décrite comme s'apparentant à une version laïcisée de la retraite. En effet, dans ce cas, le dispositif offre essentiellement l'occasion au jeune de se retirer de ses activités habituelles et de s'éloigner physiquement de son cadre de vie, l'objectif étant ici non pas de méditer comme dans le cas d'une retraite spirituelle mais bien de se libérer des pesanteurs, de relations problématiques en reconstruisant, de façon ad hoc, un nouveau rapport à soi et un réseau social délié de toute inscription préalable dans son passé biographique.

- **Cas noyau : Michel, ou l'expérience d'une altérité productrice d'un nouveau projet de vie**

Michel grandit dans une famille populaire, ses parents se séparent à l'âge de 6 ans, les relations intrafamiliales sont assez froides. Il va rapidement faire l'expérience d'un parcours scolaire difficile. Il ne réussit pas le CEB en 6<sup>e</sup> primaire, est réorienté vers l'enseignement professionnel, en section électricité, qu'il ne pourra terminer. Il quitte l'école à 19 ans, et « ne fait rien » jusque 21 ans, si ce n'est quelques expériences limitées de travail, davantage sur injonction de son entourage que du fait de sa propre motivation.

C'est dans cette situation de latence que l'association « Le Baladin » prend contact avec lui, sur information de son accompagnatrice du Forem, pour lui proposer de rejoindre leurs activités « *J'ai reçu un coup de téléphone tout simplement, et on m'a dit « Ben voilà, j'ai votre assistant qui me dit comme quoi vous faites rien. Vous voulez venir ? (...) je n'avais jamais entendu parler de ça (...) « [ma conseillère m'a dit] Ca te fera du bien ». J'y suis allé ».*

Dans un premier temps, le dispositif l'aide, à travers la découverte d'entreprises, à trouver une voie d'insertion. Privilégiant l'informatique, il essaie de trouver une formation qui lui convient mais est mal orienté. S'ensuit un délai important d'attente, au cours duquel une coordinatrice du Baladin va lui proposer de participer à un Service Volontaire Européen. Le point de départ de cette proposition peut sembler fortuite : « c'est parce que j'étais toujours avec les dictionnaires. Et un jour, Anne [animatrice au Baladin] m'a regardé : « Mais

pourquoi tu ne ferais pas un SVE ? » « C'est quoi ? » « Tu pars en service volontariat et tu vas apprendre d'autres choses et en même temps si tu veux apprendre la langue, concrètement tu pourras » ». La langue qui intéresse Michel est l'italien : « J'étais vraiment à apprendre tout seul l'italien. Donc, on m'a dit « Ben, pourquoi t'essaies pas ? », j'ai dit « oui, en même temps je verrais du paysage et tout ». Son intérêt pour l'italien provient de sa relation sentimentale avec une compagne d'origine italienne. Cette relation vient de se terminer, mais Michel a gardé l'envie d'apprendre l'italien « C'est que des fois, je tape (sur internet) un pays et je regarde les photos. Et une fois j'ai tapé l'Italie et j'ai regardé. Les maisons me plaisent, les paysages. Et puis vu que je suis sorti avec une Italienne, j'ai essayé d'apprendre l'italien par moi-même. Et c'est une langue qui m'a donné envie d'apprendre ».

Le Baladin oriente Michel vers « En chantier » qui va lui proposer un premier séjour d'une semaine, dans le Sud de la France. D'une durée limitée à une semaine, ce premier voyage est l'occasion de rencontrer, sur le lieu d'échange, 25 autres jeunes, issus de plusieurs pays européens pour une durée d'une semaine. N'ayant jamais voyagé précédemment, il revient enchanté de cette première expérience qui lui a fait comprendre qu'il était possible d'avoir une vie de groupe entre jeunes, malgré l'absence d'un langage commun : « *C'était un échange des jeunes pour montrer qu'il n'y avait pas forcément besoin de parler une langue en question ; que si la monnaie pouvait traverser plusieurs continents, que des personnes pouvaient aussi le faire* ». Entraide et capacité de coordination malgré la barrière de la langue sont deux éléments centraux dans cette première expérience : « J'étais très content parce que je parlais vraiment, on va dire, avec des gens que je ne connaissais pas. On montait notre tente tous ensemble. Pareil là, on s'entraidait, il n'y avait pas besoin de se parler ».

Frustré par la durée trop courte de ce premier voyage, il repartira ensuite pour un deuxième voyage, d'une durée de 2 mois cette fois (« Une semaine c'était trop court. J'avais en tête de repartir, mais vraiment pour trouver un projet qui me plaise mais pas trop longtemps encore. Et puis on m'a proposé deux mois. »). Cette fois, le séjour passe par un investissement beaucoup plus conséquent, qui débute déjà par le voyage aller qui constitue une première barrière à franchir : « Alors ce qui m'a marqué c'est le trajet. J'avais 10 heures de train (...) j'en avais pour 40 kilos de valise. Changer près de quatre trains, le RER ... ». Après, arrivé sur place, Michel est surpris, tout d'abord, par la politique d'accueil et de la porte ouverte, signifiant que le lieu est un espace de liberté. Il n'y a pas d'objectif de réalisation d'activités bien défini, si ce n'est le fait d'*habiter* la demeure, de l'entretenir (« restaurer un peu la maison, aménager la forêt de bambous, nettoyer les toilettes sèches, entretenir les puits de canalisation, etc. ), d'accueillir de nouveaux arrivants (faire une pièce de théâtre pour accueillir les nouveaux et « expliquer la place des choses. Parce qu'avant à cette place-là il y avait des baraquements d'Espagnols pendant la guerre. Alors expliquer un peu ça »), de vivre une vie collective basée sur l'échange : « Faire à manger, chacun

son tour. On essayait de faire découvrir un peu les plats de sa région ». Ces activités sont entrecoupées de sorties, de balades, de découvertes.

L'ensemble des étapes de ce processus de participation à ces deux mois de rencontre vont être vécus par Michel comme autant d'apprentissages et de ruptures significatives : qu'il s'agisse du voyage, effectué seul, avec des changements de train à Paris, que ce soit l'arrivée sur place, dans un endroit inconnu sans maîtriser la langue des autres participants (notamment lorsqu'il se blesse au genou et qu'il est admis à l'hôpital), ou encore des activités et des nécessités de coopération et de partage pour la réalisation des tâches quotidiennes, l'ensemble de ces aspects se révèlent exceptionnels pour lui et porteurs d'une logique complètement différente de celles qu'il a pu connaître antérieurement. Ainsi Michel indique : « *Ca m'a beaucoup apporté point de vue de demander de l'aide. Parce que souvent moi j'étais quelqu'un à rien demander, à le faire soi-même. Là, on le faisait tout le monde ensemble. La vaisselle, c'était pareil, à manger, chacun son tour. (...) moi j'étais dans un milieu [scolaire] assez ... on va pas dire à se frapper dessus mais ... oui, j'étais dans une classe qu'il y avait toujours du bruit. On faisait 100% de conneries. Mais là tout le monde se respectait ... Il n'y avait pas besoin de parler anglais pour s'entraider* ». Cette notion de respect et d'entre-aide est centrale pour Michel. Si cette expérience est marquante, c'est parce qu'il peut expérimenter des intérêts qui étaient restés peu concrets. Ainsi le goût pour la langue italienne se prolonge, au contact avec d'autres jeunes italiens, par le développement du goût pour la nature et les paysages, pour la nourriture, pour la culture. Aussi, il va se trouver une place dans le collectif, en tant que responsable du jardin : « Il n'y a personne qui s'y connaissait vraiment dans le jardin. On nous a donné deux ou trois notions. Et puis vu que je posais le plus de questions pour éviter certains problèmes au jardin, ils m'ont regardé : « Tu veux t'occuper du jardin ? » « Pourquoi pas » « Mais tiens, on te le laisse » Et je me suis occupé d'une grosse partie du jardin. Et ça m'a plu. ». Mais plus largement, c'est le goût du voyage qui va être inscrit durablement dans son projet de vie. Revenant de ce séjour qu'il qualifie de « magnifique », tant pour décrire la qualité de l'expérience sociale vécue, que le rapport à la nature qu'il a éprouvé, il n'attend plus qu'une chose, repartir en Italie, pour une durée de 10 mois cette fois.

D'une vie antérieure vécue comme « ennuyeuse », Michel en retire, au retour, une envie : celle de développer désormais ses propres projets : « *Avant de partir, je me levais, j'allumais un peu la console, je jouais, j'allais voir des amis, puis je rentrais, je mangeais et je regardais un film puis j'allais dormir. Maintenant je me lève, je m'occupe de mes plantes, je fais des projets, je cherche des formations.* »

Mais plus largement, on se rend compte que les changements les plus significatifs sont opérés, au retour, vis-à-vis de ses relations familiales. Il dit de son père, militaire et à la vie très routinière, qu'il l'a privé d'affection (« *il était invisible* »). Il est séparé de sa sœur qui a quitté, tôt, le domicile familial. Ses

relations avec son frère se sont dégradées depuis qu'il s'est mis en ménage. Reste la relation forte avec sa mère, qui l'a toujours soutenu. Cette dernière était ainsi rétive à l'idée de son voyage (« *J'avais dur de vexer ma mère (...) c'était la première fois, pour ainsi dire, que je me séparais d'elle* »). Si Michel dit avoir gagné en *confiance en lui*, il relie cela à la possibilité, désormais, pour lui, d'envisager un avenir différent de son modèle paternel : « *J'ai repris confiance en moi. J'avais pas peur de partir, j'avais peur de ressembler à mon père. Parce que je trouve que sa vie ne mène à rien et que je me dis, ben quitte à aller aider quelque part, pourquoi pas autre part.* » Le moment passé dans cette expérience collective à distance de son domicile apparaît comme une période intense d'apprentissage d'un nouveau rapport aux autres et à lui-même. En deux mois, il a l'impression d'en avoir appris davantage que durant toute sa vie.

Cet apprentissage n'est pas technique, il n'est pas de l'ordre non plus de l'intériorisation de nouvelles normes de comportements: il est relationnel et biographique. Ainsi, Michel a également pris du recul par rapport au système scolaire et à son parcours peu concluant. Dans son récit, il évoque notamment ceux, parmi ses anciens professeurs, qui ont eu une attitude quelque peu humiliante à son égard, le critiquant publiquement pour ses attributs physiques (son obésité, son odeur corporelle) ou ses erreurs d'apprentissages. Certains enseignants ont eu des pratiques injustes à son égard : « *J'étais la bête noire. Quand il y avait une petite odeur dans la classe, c'était moi qu'il venait me voir. Quand il y avait un problème de poids, il venait me voir. Que ça, ça ne le regardait strictement pas. J'ai été de nombreuses fois chez la directrice avec. Rien n'a fait que ça a changé. (...) sûrement pour se défouler sur un élève* ». Sur ses relations amicales, Michel dit avoir complètement tourné la page de ses fréquentations antérieures. Ses sorties avec ses amis, c'était une « période pas vraiment malheureuse, mais pas à recommencer. Je ne les vois plus vraiment ». Ses amis, maintenant, sont ceux qu'il a rencontrés en formation, et « que je regarde souvent sur Internet ». Est inclus dans ce réseau un ami italien (« mon frère d'Italie ») significatif. Par ailleurs, Michel s'est remis en couple avec une nouvelle compagne, qui n'occupe cependant pas, dans son récit, de place centrale.

Désormais plus sûr de lui, il attend une formation en Parc et Jardin (il est sur une liste d'attente), puis envisage de partir en Italie, pour un nouveau séjour de 10 mois, et retrouver, dans l'espoir de développer de l'activité, son « frère d'Italie ». Entre-temps, Michel s'est également mis en couple et dit avoir « *changé sa vie* » : « *Ça a changé ma vie, j'en ai beaucoup qui me l'ont dit* ». Il s'est fait un « nouveau look », apprécie sa liberté, s'estime libéré de son père, estime avoir une plus grande maîtrise de lui-même.

o **Typification à l'appui du cas noyau et des cas apparentés**

- *Fonction du dispositif et logique d'action centrale expérimentée par le jeune*

On le voit, dans cette deuxième configuration, l'entrée dans le dispositif provient d'un moment biographique critique qui rend nécessaire, désirable ou possible un éloignement des contingences de la vie quotidienne. Michel vit une situation de blocage : sans diplôme, sans activités significatives, vivant dans un carcan familial anesthésiant, il a une vie ennuyeuse, bloquée, sans prise pour élaborer quelque projet personnel. Le séjour à l'étranger, bien plus que de proposer un contenu spécifique, va lui offrir la possibilité d'une *parenthèse biographique*, autrement dit de suspendre le temps et la présence dans l'espace familial pour repenser, par lui-même et pour lui-même, sa configuration de vie. En termes de logique d'action dominante à l'œuvre au sein de cette configuration, c'est sans nul doute le travail de **subjectivation** qui prédomine – repérable tant à travers la logique même de l'expérience de vie suscitée par le dispositif (relevant de logique de la « parenthèse », de la prise de distance par rapport au milieu social, aux institutions, à soi-même) qu'à travers les différents effets que nous déclinons ci-dessous (individuation, distance à soi, exploration de nouveaux possibles sociaux ou de désirs larvés, etc.).

La rencontre avec ce type de dispositif et les jeunes s'organise ici plutôt dans les moments de **transition** marquant le passage entre jeunesse et vie adulte, c'est-à-dire entre la fin de la vie scolaire et l'insertion dans la vie professionnelle, entre la fin de la vie au domicile des parents et l'installation autonome, entre la fin d'une emprise des institutions de socialisation fortes et l'expérience d'une plus grande autonomie des choix de vie, entre la fin d'une configuration de relations amicales héritées de l'adolescence et de nouvelles connaissances plus diversifiées, entre la fin d'intérêts de la jeunesse et de nouvelles préférences et goûts. Cette étape de vie tranche ainsi significativement avec la configuration précédente. C'est dans cette période que les jeunes rencontrent un dispositif au caractère temporaire et « exceptionnel », ce qui produit un séquençage particulier de l'action : après une période de rupture avec l'environnement social de départ, faite de découvertes et d'incertitudes, succède un moment de félicité lié à l'expérience collective et à la prise de recul face à son propre passé et à ses modes d'action habituels, puis un moment de retour à la vie sociale qui entraîne une redéfinition, jamais indolore, des relations à autrui et le développement (et éventuellement la concrétisation) d'un nouveau projet personnel.

Cette situation est repérable dans le cas de Valérie, qui, par l'intermédiaire de *En chantier* va également vivre pendant un an en groupe en Italie en donnant de son temps à une institution pour personnes handicapées sur place. Cette année constituera une transition biographique clé entre une situation de forte tension familiale et un après, marqué par l'obtention d'un CDI et une autonomie résidentielle. Mais également dans le cas de Hugo, ballotté durant son enfance par plusieurs mobilités scolaires et résidentielles, aux parents peu stables,

passant par une hospitalisation psychiatrique où il intériorise l'idée suivant laquelle il serait déficient mental, puis sorti, est mis en contact avec une association, Esperanza qui l'incite à suivre une année citoyenne. Très critique vis-à-vis du dispositif quant à sa finalité de soutien à *la citoyenneté*, il profitera de ce moment pour faire le point sur son parcours et reconfigurer son retour par une reprise d'études qui lui correspondent, en filière artistique. Nathalie, issue d'une bonne famille mais sensibilisée lors de ses études en anthropologie à la simplicité volontaire perd pied dans son insertion professionnelle, malgré l'insistance de ses parents. Elle trouvera dans une année citoyenne réalisée dans les Pays Baltes une source de ressourcement et d'apprentissage *de la vraie vie*, puis finit par trouver un emploi dans l'asbl qui a organisé son séjour. Enfin, citons le cas de Matthieu : issu également d'une famille stable, il éprouve de fortes difficultés scolaires, mais va trouver dans à Cap-Transition un moment de réflexion qui va lui permettre de reprendre pied dans son cursus scolaire.

Ces différents cas présentent des situations de jeunes passant par des dispositifs qui offrent la possibilité d'une pause et d'un éloignement dans une phase de leur jeunesse particulièrement chargée d'attentes et de contraintes sociales. Autrement dit, le dispositif est essentiellement organisé autour de la possibilité pratique de cette parenthèse biographique, mais ne livre pas, en tant que tel, d'orientation en contenu. C'est en effet au jeune lui-même de saisir ce moment comme une entreprise de réflexivité. Les activités qui sont prévues dans le dispositif sont plutôt multiples, et laissent des possibilités d'investissement très variées. Ainsi dans le cas de Michel, la prise de responsabilité de la gestion du jardin se décide sur le moment, sans quelque obligation de choix d'un domaine de responsabilité. On sait que celle-ci représente cependant beaucoup pour lui - tant en termes de confiance et de considération par les autres, de prise de rôle (si on le compare à son expérience scolaire), que d'investissement « émotionnel » et « esthétique » (par rapport à la nature), et va orienter fortement son nouveau projet professionnel. Si Valérie occupe, comme les autres jeunes, une activité de volontaire en faveur des personnes handicapées, elle ne le fait pas stratégiquement, sur le moment, comme une expérience professionnelle significative mais bien comme une pratique de don de soi : *« j'ai choisi le projet avec [l'animatrice de En chantier]. J'ai choisi le pays avec elle. Ensuite elle m'a demandé dans quoi je voulais travailler. Je lui ai dit pour les handicapés, ça me plairait bien (...) je me voyais plus en vacances que pour aller travailler, rencontrer d'autres gens et la langue aussi m'intéressait. Les langues, j'aime beaucoup. Partir, trouver mon indépendance et me trouver toute seule quelque part. C'est ça qui m'a aidé »*. Dans le cas de Hugo, les activités menées ne passent pas par une rupture géographique. Elles vont articuler de multiples activités : *« tu fais des travaux de chantier public pour des associations, comme couper des arbres dans une réserve naturelle près de Namur comme on l'a fait une fois. Et puis aussi on fait des activités sympas pour se retrouver, genre de l'escalade ou de la spéléologie. Ou bien on apprenait aussi les stéréotypes dans la société. Comment s'en sortir pour trouver un logement et des trucs comme ça quoi »*.

On ne constate pas ici, comme ce fut le cas dans la configuration précédente, de lien fort noué avec quelque leader charismatique pilotant le dispositif ; à l'inverse, c'est le voyage en tant qu'expérience de mise à distance spatio-temporelle de la vie antérieure et de ses difficultés qui produit, presque par lui-même, cet effet d'agent de réflexivité. Ainsi, les encadrants des dispositifs (qui sont pourtant bien présents sur place) sont très peu mis en avant dans les récits. On peut imaginer cependant qu'ils sont bien présents, mais la logique d'action vise plutôt à produire des effets d'introspection, d'interaction, de coopération sans encadrement manifeste, injonction ou pilotage par un adulte patenté. Dans ces dispositifs, le jeune ne fait pas ce qu'on lui dit de faire, ne se comporte pas comme on lui dit qu'il est nécessaire de se comporter, il choisit ses activités préférées en fonction de son libre arbitre : il est mis dans une situation de choix et non de jugement, ce qui tranche fortement par rapport à la configuration antérieure.

o **Effets et apports de ce type de configuration sur la trajectoire de vie**

Quels sont les effets les plus marquants de cette deuxième configuration typique ? Nous en repérons cinq particulièrement communs aux récits que l'on peut le plus directement rapporter à cette deuxième configuration idéal-typique :

- *l'effet de la confiance en soi menant à l'individuation*

L'élément commun qui ressort de ces entretiens est sans doute la manifestation, par les jeunes, de l'idée d'une prise de confiance en soi. Deux ressorts sont à mettre en évidence à cet égard.

Il s'agit d'abord d'une construction biographique nouvelle de son histoire de vie, par le décentrement spatio-temporel. La durée de la mise à distance joue un rôle manifeste dans cette obligation biographique, d'une part, de se présenter aux autres qui sont inconnus, et, d'autre part, par les moments de solitude, de se reconstruire un nouveau chapitrage de son histoire. La confiance en soi provient ici de la réflexivité : comprendre d'où l'on vient en se voyant soi-même comme un autre, permet de stabiliser un récit de soi (se construire comme auteur et non agent (Dubar, 2000)), malgré une vie incertaine, constitue en effet une ressource biographique forte. « *On oublie un peu qu'on a une autre vie. On a cette vie là-bas. On vit vraiment une autre vie. On est vraiment bien (...) on apprend à se connaître en fait, on apprend, on est à un renouveau. On est tout seul. Pendant un an on a le temps de réfléchir sur soi-même, sur sa famille, sur ses amis, sur plein de chose. On arrête de se prendre la tête pour rien* » indique Valérie.

Il s'agit ensuite, pour des jeunes victimes de stigmatisations fortes de la part de leur entourage, d'envisager le voyage comme une issue nécessaire à cette emprise devenue insupportable. Tous les cas montrent, d'une manière ou d'une

autre, cette double appréciation de la stigmatisation, basée tant sur une mise à plat de ce qui a pu produire ce jugement par autrui (autrement les *fautes du jeune*), que sur la relativisation de ce processus (autrement dit les *erreurs d'appréciation* d'autrui). Le récit de Valérie est éloquent à cet égard. Venant d'un environnement familial qui la juge immature, turbulente, distante, renfermée autant que têtue dans ses choix de vie qualifiés de oisifs, elle va vivre la prise de risque du séjour d'un an à l'étranger en Italie comme une manière de faire rupture avec cet environnement relationnel. En se prouvant à soi-même qu'elle est capable de vivre cette aventure d'un milieu interculturel auquel elle n'est pas préparée au départ, elle avait pour objectif de « *Partir, trouver mon indépendance et me trouver toute seule quelque part... je me suis dit, c'est la liberté, il faut que je parte* ». Elle va s'appuyer sur les jugements des autres jeunes inconnus qui n'avaient pas d'information sur ses comportements passés, comme un vecteur de réflexivité : « *c'est peut-être vrai ce que les autres disaient ? Il faut peut-être que je change ça ? On se rend compte qu'on n'était pas mauvais, mais qu'il y avait certaines choses qu'il fallait changer* ». Elle précise : « *parce qu'on est quand même indépendant, loin de tout, dans une autre langue. On est obligé de se débrouiller dans tout. Loin de sa famille, on est vraiment tout seul avec des inconnues en face. En fait, on se remontre à nouveau*).

Hugo témoigne lui aussi de cette prise de distance, notamment vis-à-vis de son séjour en institution psychiatrique : « *Je me sentais pris comme un fou, comme un truc qui ne me correspondait pas, même si je n'étais pas bien. Parce qu'on te fait comprendre que tu es quelqu'un qui a une défaillance mentale. Je me sentais vraiment « pris comme délirant » à la limite, celui qu'on enferme en cage* ». Esperanza arrive alors comme une perche qui va permettre d'organiser sa sortie de l'institution psychiatrique (« *J'ai demandé à sortir. Ils étaient encore prêts à me garder mais là, c'était plus possible. Et là j'ai fait Esperanza* »). Son entrée dans le dispositif est à l'intersection entre une faible conviction d'être affecté par un trouble psychologique (il ne va pas bien et le ressent) et sa conviction que l'institution psychiatrique ne peut l'aider valablement. Ainsi ses débuts à Esperanza sont marqués par cette ambiguïté : « *J'étais encore pas très bien, je restais dans mon coin, j'étais parano ; j'ai commencé à rencontrer des gens et à sortir de moi et ça s'est bien passé* ». Esperanza va lui permettre, clairement, de sortir de l'ambiguïté de la maladie mentale en faisant accepter pour lui-même, ses pratiques (une élocution lente, une démarche quelques fois hésitante) comme relevant du domaine de la différence individuelle et de la normalité.

- *l'effet de la rupture menant à une renégociation et un tamisage des liens sociaux antérieurs*

Le cas de Michel a montré combien l'expérience du voyage produit indirectement une distance avec sa mère. Valérie, Nathalie et Hugo sont issus de situations familiales où leurs comportements, styles de vie, préférences sont en désaccord avec les attentes parentales. Les relations sont conflictuelles car marquées par

l'incompréhension mutuelle quant aux choix de vie à adopter. Si l'effet de rupture provoque une entreprise de subjectivation du jeune, on ne peut s'empêcher de penser que ce processus est similaire du côté parental, et, par extension, des réseaux d'amis et de connaissance. Ainsi, le retour des jeunes est marqué par une étape de renégociation des positions familiales et du rapport à l'autonomie des choix de vie. Valérie vit une vraie rupture parentale : *« [j'ai coupé les ponts] avec ma mère, oui. Elle ne l'acceptait pas. Les premiers mois, elle ne m'a pas appelée. Mon père pas du tout, il était ravi. Elle m'a quand même appelée. Ça a changé beaucoup de choses entre nous. Il y a un grand lien qui s'est mis. On s'est rendu compte qu'on était fort proches. C'est quand on est éloigné qu'on s'en rend compte ».*

Sur le plan des relations sociales plus larges, on observe également un effet de « tamisage » qui va amener le jeune à entretenir ou reprendre contact avec une partie limitée de ce réseau social préalable : la distance opère comme un filtre relationnel qui ne laisse percoler que les liens les plus significatifs. Michel dit avoir rompu avec ses amitiés antérieures. La distance a permis à Valérie de voir qui souhaitait rester en contact malgré la rupture. Hugo n'avait pas de relations significatives préalablement, mais va retrouver un ami qui va le relancer dans une nouvelle filière d'étude...

Autrement dit, l'effet du dispositif ne peut s'évaluer que par la qualité de l'expérience vécue *in situ* ; ses effets sociaux sont opérants et tout aussi éprouvants lors de l'étape du retour qui constitue une mise à l'épreuve du travail de subjectivation entamé : c'est en tant que nouvelle personne(alité) que le jeune souhaite être perçu, et le réseau social quitté se voit généralement remodelé. Le sentiment livré par les jeunes est celui d'une forme de renaissance, personnelle, qui doit cependant, en retour, être perçue, acceptée, légitimée par le tissu social proche qui est le sien. Ainsi, Pour Valérie, l'expérience du retour fut aussi douloureuse que le départ. Son retour se fait « très mal » : *« Quand on revient, déprime totale, encore pire que quand on part. Je me disais « j'ai trop changé et ils ne le voient pas », « Ils ne sont pas assez heureux que je sois revenue », ils n'ont pas changé. Ça a été difficile pour eux. Ils ne m'ont pas vu grandir durant un an, puis ils voient que je reviens complètement changée. Pour eux ça a été un grand plouf aussi. »*

- *l'effet de la prise de responsabilité menant à la constitution d'une ressource d'expérience nouvelle*

Un troisième élément découle des points précédents. Les activités menées dans ces dispositifs impliquent toujours des prises de responsabilité. Que ce soit l'implication dans le home pour personnes âgées ou l'entretien du jardin, les jeunes occupent des rôles durant les séjours auxquels correspondent nécessairement des *attentes de rôles*. Pour la plupart, ces rôles représentent des premières formes autonomes de prise de responsabilité. Celle-ci va agir, en retour, comme une ressource sociale vis-à-vis des proches, car le jeune va être

vu, désormais comme quelqu'un qui a réussi l'épreuve de ce séjour, a vécu des expériences responsabilisantes dont il a la seule maîtrise du récit.

- *l'effet de décentrement, menant à l'expérimentation concrète de nouvelles préférences latentes ou révélées*

Un quatrième effet remarquable est lié au décentrement et aux possibilités que celui-ci permet en termes d'expérimentation effective d'intérêts jusqu'alors virtuels. Se débrouiller dans une langue étrangère, mettre en œuvre une première fois des savoirs acquis dans l'espace scolaire, partager des pratiques culinaires, ressentir de nouveaux goûts, s'autoriser à faire part de son plaisir de la nature, sont autant de possibilités qui sont offertes aux jeunes lors de ces expériences. Cet aspect est central dans le récit de Michel : sa fixation sur l'Italie, suscitée par sa relation amoureuse précédente, devient un prisme au travers duquel il redécouvre les choses de la vie sous un nouvel angle. Mais dans le même mouvement, le décentrement culturel, géographique, social, est également l'occasion de l'expérience, imprévue, de nouvelles préférences qui peuvent surgir comme des révélations, et qui seront structurantes de nouveaux projets. Pensons notamment à l'expérience de la gestion d'un jardin chez Michel. Autrement dit, le caractère diversifié du contenu des activités lors des dispositifs est un vecteur important par lequel la subjectivation permet de s'incarner dans des pratiques.

- *l'effet du voyage comme ressource permettant l'indépendance*

Enfin, l'ensemble des témoignages mettent en évidence également la force de l'expérience du voyage comme une ressource permettant l'indépendance. L'expérience réussie du voyage devient une ressource mentale qui opère comme un nouveau « filet de sécurité » de l'existence. Non seulement il produit un effet d'entraînement qui rend désirable le fait de renouveler l'expérience, sous des modalités similaires (comme un goût de « trop peu » Michel) ou de manière réappropriée (articulée par exemple à un nouveau projet professionnel, Valérie, chez Maxime, chez Nathalie). Mais le simple fait de « se savoir capable de » produit également une ressource qui permet de rencontrer (affronter) les aléas de la vie avec comme possibilité, latente, la mobilité, le départ, l'affranchissement, le changement. Cette échappatoire peut être rendue réaliste car elle s'articule également à un réseau social pouvant agir comme un agent ou un refuge potentiel.

### **c) S'équiper pour combler une lacune ou une défaillance passagère**

**Cas noyau** : Mathieu ; cas apparentés : Marie, Dimitri, Michael, Katy, Sandrine

Dispositifs types : Cap-Univ, formation relais, EFT, CPAS

Cette troisième configuration met en évidence des dispositifs qui rencontrent des jeunes pris dans une situation d'impasse biographique située dans un domaine précis de l'existence, au travers d'outils ponctuels, spécifiques et ciblés,

susceptibles d'apporter une solution qui conduit à une forme de rebond. Le contraste avec les deux configurations précédentes est le caractère ciblé de l'aide apportée – en l'occurrence essentiellement le soutien scolaire, la formation professionnelle dans les cas que nous avons étudiés, mais il pourrait s'agir également d'aide juridique, d'accompagnement psycho-social ciblé, d'aide médicale, de soutien à la parentalité, etc. –, mais également son caractère *instrumental*, c'est à dire centré sur le traitement d'un problème ou accident de parcours, qui, une fois résolu, est sensé libérer d'autres sources de blocage sur d'autres dimensions de l'existence (en particulier sur le plan de la subjectivation).

o **Cas noyau : Mathieu**

Provenant d'un milieu social plutôt favorisé, Mathieu échoue à plusieurs reprises lorsqu'il choisit de s'engager, après une scolarité secondaire qu'il termine à l'heure, mais non sans quelques difficultés, dans les études supérieures. Se définissant comme quelqu'un qui a « la fibre sociale », il s'oriente tout d'abord en effet vers des études d'instituteur primaire : *« Je suis quelqu'un qui a la fibre sociale, donc je me voyais pas faire le droit, la psychologie ou autre chose. Moi je me voyais vraiment travailler au contact avec les personnes. Et donc mais tout en hésitant. Je savais pas très bien dans quoi j'allais évoluer. Je me disais : bon, instituteur ? Educateur ou assistant social ça ne m'est pas venu à l'idée. Ou Animateur »*

L'expérience d'une première année dans une école normale de Bruxelles se passe mal. La classe de taille réduite, il y a une majorité de filles qu'il juge immatures, il se met en couple puis se sépare d'une copine qui fait partie de la classe, éprouve des difficultés dans certaines branches (les mathématiques, sa bête noire de toujours). Il rate sa première année. Il choisit de recommencer dans une autre haute école bruxelloise, partant notamment de l'idée que si l'ambiance dans la classe lui avait paru détestable, il avait apprécié les stages de pratique professionnelle. *« Et donc là, ça me plaisait, l'encadrement était différent, et ça me plaisait pas mal. Donc l'année s'est bien passée de manière générale, les stages aussi. »*. Malheureusement, il n'arrive pas à surmonter deux échecs dans deux branches, géographie et mathématiques, et il est mis en échec pour la seconde fois. *« J'ai été busé pour deux cours ... C'est vrai que là ça m'a ... Enfin je vais pas dire que le monde s'est écroulé mais ça m'a fait ... enfin, j'ai eu un gros coup de massue derrière la tête quoi. Je me suis dit « Merde, si » ... »*.

Mathieu est dépité, défait. Il n'envisage même pas de demander de crédit résiduel pour passer en deuxième année. L'échec devient un choc. *« Et donc là au mois de septembre quand j'avais raté mes deux examens de passage, j'étais vraiment paumé en me disant « qu'est-ce que je fais maintenant ? ». Je n'avais plus le goût de me relancer dans les études. (...) Est-ce que je suis fait pour les études ? Est-ce que je suis mauvais ? Qu'est-ce qui se passe, quoi ? Je ne contrôlais pas ce qui se passait »*.

Cette période de doute plonge Mathieu dans un état de retrait. L'année redémarre et il ne se réinscrit pas, sachant qu'une troisième année serait pour lui, la dernière chance qu'il s'accorderait : *« Avec le peu de motivation que j'avais, et puis avec le coup de massue que j'avais reçu, j'aurais pas pu faire une année complète. Enfin, j'avais pas la force quoi »*. Ses parents s'inquiètent petit à petit, voyant le calendrier scolaire avancer et le retard s'accumuler. Jusqu'au jour où sa maman lit dans le journal un article relatant les dispositifs de formation-relais. *« Il y avait quelques phrases là dedans qui m'ont tout de suite parlé : le lendemain je m'inscrivais. Et je m'y suis inscrit et ça a relancé la mécanique »*.

A ce stade, Mathieu dit rechercher avant tout des *professionnels*, des spécialistes qui disposent des méthodes et du savoir pour remettre des jeunes sur les rails : *« remettre [des jeunes] sur le parcours scolaire, faut être quand même balaise je trouve »*). Sa logique d'entrée dans le dispositif est donc instrumentale : il se dit *« je vais aller dans quelque chose qui va me servir pour la suite quoi »*.

Le dispositif s'étale sur une année. Il comprend plusieurs modules d'activités, répartis sur 4 jours par semaine. Ces modules articulent cours de base (informatique, méthodes de travail (en ce y compris l'apprentissage du travail de groupe), orientation (par l'entremise d'entretiens, de rencontres, de visites), stages et cours pratiques. Les formateurs sont très présents et incarnent la figure des professionnels spécialistes, capables, du fait de leurs savoirs et expérience, d'un traitement « clinique » des failles éprouvées par les étudiants : *« Il y avait des formateurs, quand on était en individuel, ils disaient « Nous on trouve que tu es comme ça, comme ça comme ça »*. Et puis le fait de me dire *'Voilà, on va te donner la possibilité de rencontrer des professionnels du terrain, de faire des stages pour voir si' . . . »*. Ce travail porte rapidement ses fruits. Mathieu indique ainsi : *« En arrivant, je n'étais pas bien, quoi. J'ai fait le deuil de l'échec. De me dire : je ne suis pas un nul, quoi. J'ai des capacités (...) enfin je sais pas. Je sais pas quelle méthode, ils utilisaient. Enfin, eux, leur méthode, elle est ancrée en eux. C'est vrai que eux, c'est leur quotidien, tu vois que ça se fait très naturellement ... »*. La dimension collective avec les autres étudiants est aussi très fortement mise en avant : *« On avait deux formateurs principaux où là on parlait, enfin on était vraiment avec le groupe, le groupe classe. On abordait vraiment... on parlait de nous, de ce qu'on voyait, de ce qu'on ressentait aussi des autres »*. Cependant, ici encore, Mathieu met en avant surtout *l'efficacité* de cette méthode plutôt qu'une finalité de construction de liens sociaux durables. Non seulement il ne garde pas de contacts après son passage dans le dispositif, mais ces échanges participent surtout de la nécessité, collectivement, de « faire le deuil de l'échec » : *« c'est le fait qu'on puisse livrer enfin des choses et dire, voilà, je trouve que je suis nul. Soutenir par les autres en sachant que dans les études supérieures de manière générale on est vite jugés par les autres par rapport à tout au final »*.

La participation au dispositif fonctionne particulièrement bien dans son cas. Rapidement il entrevoit le bout du tunnel, se sent remis en confiance. Au final, il va rediriger son choix d'orientation vers la filière « éducateur spécialisé », et réussir rapidement et brillamment (grande distinction). Il travaille à présent dans une institution psychiatrique, travail qu'il a trouvé directement après ses études. Il attribue vraiment cette réussite au dispositif qui l'a sorti de l'ornière dans laquelle il s'était embourbé : tant l'apport des méthodes de travail que le temps de la réflexion pris pour revoir son orientation ont été des instruments d'action très significatifs. Mais au-delà, c'est tout un travail de reconstruction personnelle qui a été mené par Mathieu, travail qu'il associe fortement à cette aide, délimitée dans le temps, mais efficace du dispositif de formation-relais : *« Cette expérience m'a reboosté (...) moi j'ai pris tout ce qu'on m'a donné quoi. Enfin le dispositif, j'ai essayé de l'exploiter au maximum pour ne rien regretter au cas où il y aurait un problème »*.

Notons que cette expérience n'a pas remis en cause fondamentalement sa vie familiale et sociale. Ses parents sont restés très soutenant (même si Mathieu estime avoir peut-être mieux compris son aversion pour les mathématiques qui pourrait être reliée à sa relation avec son père, ingénieur et matheux), en ne jugeant en rien son parcours.

o **Typification à l'appui du cas noyau et des cas apparentés**

- *Fonction du dispositif et logique d'action centrale expérimentée par le jeune*

Le récit de Mathieu nous permet de penser l'élaboration d'un troisième idéal-type de logique des dispositifs et d'articulation aux trajectoires des jeunes. Dans ce cas, les dispositifs ne servent pas un objectif centré sur l'intégration sociale du jeune, sa socialisation ou son affiliation sociale ; il n'a pas pour fonction de produire une réévaluation biographique par une distanciation vis-à-vis d'une configuration de vie devenue bloquante ; la finalité des dispositifs est ici spécifique, circonscrite, adaptée à un problème plus ou moins clairement défini, articulée à une méthode de traitement efficace, orientée vers un but qui peut également être évalué en termes de réussite et d'échec. Réussir finalement ses études, obtenir des droits bafoués, résoudre un problème psycho-social, être aidé dans des démarches administratives, obtenir un logement, être conseillé en matière d'orientation, recevoir une formation professionnelle spécifique ... sont autant de problématiques éprouvées par les jeunes qui trouvent réponse et aide dans des dispositifs ciblés similaires à celui mis en évidence par le cas de Mathieu.

Dans son récit, Mathieu met fortement en évidence le fait que le dispositif est avant tout là pour l'aider, efficacement, à trouver une solution à une faille, importante mais somme toute circonscrite dans son parcours de vie. Le dispositif

n'est pas « englobant », même si Mathieu fait un profond travail de reprise de confiance en lui et de bilan personnel, pensé en termes d'atouts et faiblesses, de moyens d'action et de priorités. Si l'on se réfère à la typologie de Dubet présentée supra, on se trouve ici davantage dans ce qu'il nomme une *logique de la stratégie* où ces dispositifs cherchent avant tout à fournir des ressources et des équipements aux jeunes afin qu'ils puissent trouver un positionnement adéquat sur un *espace d'opportunités sociales*, en fonction de leurs intérêts pensés comme personnels et auto-définis.

D'autres cas sont apparentés à nouveau à la logique vécue par Mathieu. Marie et Dimitri ont eux aussi bénéficié d'un dispositif similaire d'aide aux étudiants en échec. C'est le cas également, dans un tout autre registre de Sandrine qui trouvera auprès d'une conseillère du CPAS un soutien essentiel dans la réussite de ses études d'Assistante Sociale, de Michael qui va suivre une formation en Horeca dans le cadre d'un Restaurant pédagogique ou encore de Katy qui va suivre une formation de 18 mois en menuiserie-ébénisterie et aménagement intérieur dans une EFT. Ces autres cas de figure ne présentent pas le même degré de « pureté » que le cas de Mathieu, car dans leur situation et dans les dispositifs qu'ils vont traverser, se joue toujours, en mode mineur, un travail soit de socialisation/intégration, soit de mise en subjectivation. Mais certains traits sont en même temps constitutifs du type. Tout d'abord, un premier travail d'identification de *ce qui fait problème* pour le jeune doit être effectué préalablement à l'entrée. Reconnaître un problème scolaire, avoir un désir plus ou moins précis d'une formation professionnelle, faire état de droits bafoués, etc. sont autant de dispositions préalables à élaborer, justifiant la mise en œuvre de savoirs professionnels spécialisés. C'est ainsi que cette évidence empêche de penser, comme dans le cas de Mathieu, la sollicitation d'une aide auprès de proches ou par soi-même. Mais c'est aussi la conviction que le problème de départ est relativement isolable d'autres sphères de la vie qui amène les jeunes à pousser les portes de ceux-ci.

Le dispositif comprend une série d'activités destinées à traiter le problème rencontré. Dans le cas de Mathieu : le jeune entre dans une organisation préétablie, s'inscrit dans des modules, suit le calendrier prédéfini (en ce y compris concernant l'entrée qui ne se fait pas, normalement, au fil de l'eau) et le *modus operandi* prévu. Il bénéficie d'un soutien qui repose tant sur l'apprentissage de techniques et de méthodes, que d'espaces individuels ou collectifs d'expression lui permettant d'entamer, avec l'aide des professionnels et des autres jeunes qui participent au dispositif, un travail sur soi qui le conduira à verbaliser ses sentiments d'échecs afin d'en faire le deuil et de transformer progressivement ses représentations à propos de soi afin, ultimement, de retrouver une confiance nécessaire au rebond.

Katy indique ainsi « avoir appris beaucoup de choses dans tout » dans sa formation à l'EFT, que ce soit au travers des cours ou des stages. Certains maîtres de stages, devenus amis, mais sans ressources pour l'engager,

deviennent des ressources « *je vais dans l'atelier quand je veux, je peux utiliser les machines quand je veux* ». Elle a eu un bon contact avec les formateurs qui lui donnent « des échos pour l'emploi », l'aident à rédiger son CV. Elle a choisi cette filière par volonté de *se perfectionner*. Même si elle est encore au chômage, elle a bon espoir que la formation puisse l'aider à trouver un emploi. Michael va trouver lui aussi au travers de la formation en Horeca à la fois un savoir professionnel, mais également la socialisation professionnelle qui l'accompagne, notamment en ce qui concerne les comportements de service, la ponctualité, la gestion des humeurs, l'attitude de subordination face à un chef cuisinier ou de salle, etc.

o **Effets et apports de ce type de configuration sur la trajectoire de vie**

Les effets de ces types de dispositifs sont essentiellement au nombre de trois :

- *L'effet de la prise en charge d'un problème spécifique*

Tout d'abord, l'encadrement professionnel permettant le traitement du problème du jeune apparaît, en soi comme étant un signe potentiellement rassurant dans sa trajectoire. Autrement dit, savoir que ce qu'il vit comme difficulté n'est pas sans issue ou sans solution, est en soi rassurant, et joue un rôle dans la remise en confiance qui est souvent fortement entamée par l'expérience de l'échec ou de la faille biographique. On se rend compte de cet effet par des situations de contraste constatées par les jeunes. Katy, notamment, participe pleinement et dans une visée « stratégique » à la formation dans l'EFT, alors qu'elle voit une série d'autres stagiaires pris dans des logiques d'errance et de comportements inadaptés à la perspective d'un apprentissage. Marie, handicapée, va investir le dispositif sur conseil d'un psychologue qui l'a suit, mais va l'investir surtout « pour souffler, pour reprendre ses esprits ». Dans son cas cependant, le dispositif intervient clairement comme un complément à un suivi plus individuel.

D'une certaine manière, en n'apportant qu'une possibilité de réponse limitée à des problèmes spécifiques, les dispositifs conduisent à concentrer / canaliser le travail de reprise de confiance en soi sur l'objet premier du problème. On peut faire l'hypothèse qu'ils évitent que ce problème soit perçu non plus comme une faille, mais comme une nécessité de remise en question plus fondamentale.

- *L'effet d'une dédramatisation du problème rencontré*

Un deuxième effet important mis en évidence se rapporte à l'espace d'écoute et de présentation de soi « tel que le jeune est », avec ses doutes et ses faiblesses, sans risque d'un jugement. Cet aspect rejoint en partie l'effet d'individuation mis en évidence dans la logique précédente (parenthèse biographique) : le dispositif est un lieu de discussion de jeunes étant passés par les mêmes difficultés de l'existence. Il offre un espace de parole non stigmatisant, à distance des

jugements portés par les instances à la source de leurs problèmes (système scolaire, surtout, mais également l'administration tatillonne qui refuse des droits, etc.)

- *L'effet d'un rebond permettant de voir la difficulté traversée comme une faille momentanée*

Enfin, un troisième effet remarquable porte sur la possibilité du rebond qui, une fois entamé, permet presque d'effacer la période qui a été la source des difficultés de la trajectoire biographique. Autrement dit, cette période devient un moment « isolable » d'une trajectoire, une aspérité de parcours, une faille qui a été réparée, et qui n'entame pas durablement le sentiment de continuité biographique. Ceci suppose, cependant, et c'est le cas pour la plupart des cas retenus pour fonder ce type, que d'autres sphères de l'existence soient, elles, marquées par une continuité et une stabilité sur laquelle ils peuvent s'appuyer de manière assurée.

#### 4.2.4 Configurations hybrides

Les trois premières configurations que nous venons de brosser représentent trois profils typifiés – c'est-à-dire que nous les avons construits dans une logique d'accentuation de leur cohérence interne et de leur différenciation par rapport aux autres configurations. Ainsi, chacun de ces profils types, on l'a vu, incarne *prioritairement* une logique d'action dominante (ce qui n'empêche pas, on l'a vu, la présence mineure d'une autre logique et la production d'effets inattendus dans l'expérience du dispositif). Si ces trois profils idéal-typiques offrent une certaine puissance en termes d'intelligibilité du matériau – à savoir qu'à eux trois, ils « couvrent » ou « traversent » une partie très significative des entretiens récoltés –, il faut toutefois préciser qu'ils ne *saturent pas* l'analyse : autrement dit, bon nombre de récits ne peuvent facilement être « classés » dans l'une ou l'autre de ces configurations. Cette constatation tient à la fois à la nature même des dispositifs – dont certains articulent d'emblée, au sein de leur projet institutionnel, plusieurs logiques d'action – et à la complexité des parcours biographiques récoltés (bon nombre de jeunes étant passés successivement par plusieurs dispositifs ou incarnant, successivement ou même simultanément, une pluralité de logiques d'action et d'effets liés à leur expérience du/des dispositif(s)).

On pourra illustrer rapidement ceci en rappelant, par exemple, que les **CEFA** articulent, au cœur même de leur projet, une logique de socialisation avec une dimension plus instrumentale de rescolarisation (remise à niveau, dimension instrumentale de la socialisation normative avec les compétences sociales) ; en ce sens, ils s'apparentent partiellement à la configuration du « rebond technique » (s'équiper pour réparer une défaillance passagère, se réinsérer

scolairement ou en termes de formation professionnelle), mais ne s'y réduisent pas, puisqu'ils sont également traversés par des dimensions de socialisation intégrative. Ajoutons que la logique de la subjectivation n'y est par ailleurs pas absente, et apparaît à travers des processus de reconnaissance (relations interpersonnelles structurantes et valorisantes avec des adultes de confiance, restitution de la confiance en soi...) ou même à travers la possibilité de se construire dans un nouveau rôle professionnel, du moins lorsque ce dernier « fait sens » pour le jeune en termes de subjectivation, comme c'est le cas chez Lucas, par exemple, qui explique qu'il a vraiment trouvé un « job qu'il aime » à travers la filière animation au CEFA. Avec davantage de temps, il nous serait ainsi possible de montrer dans le détail l'articulation de ces trois axes par exemple dans les récits de Soufjan, Lucas ou Guillaume.

Dans le même ordre d'idées, si les dispositifs regroupés comme **centres de formation** (type *régie de quartier* ou *restaurant pédagogique*) s'organisent bien sûr explicitement autour d'un *axe instrumental* (axe centré sur la « formation » en tant que telle, visant à l'acquisition d'un savoir faire technique ou professionnel, comme, par exemple, la formation en bâtiment, formation en Horeca - cuisine et salle...), mais celui-ci est pensé *de manière inséparable de la logique d'intégration normative* (y compris dans sa facette s'apparentant au contrôle social, orientée vers la conformation aux exigences sociétales). Ainsi, le volet « formation » y est clairement et étroitement articulé à une dynamique de *réaffiliation sociale* : accent sur l'intégration des usagers au sein du quartier défavorisé, travail communautaire au sein de ce quartier, mêlant travail sur le bâti (rénovation), équipement en ressources (boulangerie, ...). Une dimension explicite de *resocialisation* apparentée à une logique de conformation aux normes sociétales est également très repérable dans les entretiens et semble assumée par les dispositifs (suivi rapproché en termes de respect d'un cadre normatif, objectif d'intégration des normes du travail (mise au travail du rapport au collectif, aux règles de vie, etc.). Les récits de Céline ou de Michael sont particulièrement signifiants à cet égard (insistant par ex. sur le côté positif d'avoir pu « apprendre à recevoir des ordres et à les accepter », à « se lever le matin ».... )

Le dispositif des « **SAS** », par lequel ont transité un certain nombre de jeunes (Lucas, Barbara, Gilles), semble d'une certaine manière condenser la logique de la *parenthèse biographique* (étant données la temporalité ciblée dans le temps (3 à 6 mois), la suspension au moins partielle du temps scolaire et du rapport à l'institution dominante qu'est l'école, la mise en place d'activités de « travail sur soi »), la logique de *l'intégration normative* (acquisition de compétences sociales, insistance sur le respect du cadre de vie,...) et celle de l'équipement de ressources *stratégiques* (insistance sur les ressources scolaires et compétences « de base » permettant une réaffiliation (scolaire essentiellement, ou, lorsque l'âge le permet, en termes de parcours formation).

Signalons enfin un dernier cas de figure intéressant (bien que seulement exploré à travers un récit de vie, celui de Laura) : le dispositif « **Aide au logement** » affiche une dimension *instrumentale* puisqu'il vise à « équiper » les usagers de ressources et plus particulièrement, de « droits » (notamment à travers la question de l'accès au droit au logement, souvent articulé à l'accès à d'autres droits comme le droit à un revenu minimal d'intégration...). Mais cette logique, pour partie instrumentale, renvoie ici clairement à une dimension *d'émancipation* plus collective (approche plus collective et politique de la question des droits, développement des capacités critiques des acteurs,...). De plus, si la logique de la socialisation est également centrale ici, elle renvoie davantage ici à une figure de l'affiliation sociale (association des logements à un jardin collectif, partage de liens quasi-communautaire et gestion en commun du collectif, ...). Enfin, l'analyse du récit de Laura montre que le dispositif, loin de fonctionner en autarcie, inscrit souvent les jeunes au cœur d'un réseau d'autres services susceptibles de lui ouvrir d'autres facettes de son inscription sociale (cf. le cas de Laura, ici emblématique).

La présentation de ce dernier dispositif et de la trajectoire de Laura nous permet de souligner ici un point interpellant, à savoir la **présence très faible ou « en creux » d'une logique d'émancipation sociale collective**. Ainsi, étonnamment, le matériau collecté auprès des jeunes met très rarement en scène des dispositifs proposant diverses formes d'action collective ou politique, insistant davantage sur des clés globales ou politiques de lecture de la réalité sociale. Si les jeunes se voient dotés de compétences, voire de compétences critiques, les processus qui sont à la source de leurs difficultés de départ ne sont pas travaillés sur le plan de l'analyse socio-politique.

\* \* \*

Il conviendrait bien entendu – mais ceci déborderait largement du cadre de ce rapport – de montrer plus systématiquement cette diversité de logiques d'action à travers les témoignages des récits non directement exploités dans les trois configurations précédentes. En guise d'illustration cependant, la présentation succincte de la trajectoire de vie de Lucas, ici emblématique en raison de sa complexité et de sa densité, et par l'entrelacement des logiques d'action visibles dans le récit, peut nous permettre de concrétiser les quelques hypothèses qui précèdent.

### **Lucas ou l'affiliation comme révélation de soi : une carrière à rebondissements**

Lucas a 20 ans au moment de l'entretien. Il vit « provisoirement » chez un ami d'enfance, qui l'héberge depuis quelques mois à la fin d'un contrat de bail, mais aussi dans une période chamboulée par le décès de sa grand-mère (figure structurante de sa socialisation familiale). Toute sa personne dégage une bonne dose de sociabilité et de spontanéité (il tutoie l'enquêteur, propose un parc pour réaliser l'entretien, raconte sa vie de manière très franche et semble très à

l'aise). Lucas peut être rangé parmi les jeunes qui thématisent explicitement la période actuelle en termes d'inflexion heureuse ou de « tournant positif » : il se déclare d'emblée « heureux, tout simplement », notamment après son passage par une année « citoyenne », mais, plus encore, tout particulièrement depuis qu'il est inscrit dans un CEFA en animation, filière qu'il qualifie de « centre de formation, pas des études ». Il vit son expérience au sien de ce dispositif sur le mode du changement (positif) radical, voire de la « révélation à soi » : « Le CEFA, ça m'a appris énormément de choses, au-delà du métier d'animateur : ouais, ça m'a appris à devenir un homme, en fait. Je crois que j'ai besoin de quelques années pour digérer ». Son récit met en avant plusieurs types d'arguments pour justifier la « centralité » de l'expérience du CEFA dans son parcours de vie et la qualification positive qu'il attribue dès lors à son parcours récent.

D'une part, en termes de projet de vie, le CEFA incarne au fond ce que Lucas pouvait « rêver de mieux » : le métier lui plaît, il s'y projette et s'y identifie (« J'ai l'impression que j'ai trouvé ce que vraiment je, ... une des choses dans laquelle j'aimerais travailler : c'est l'animation, quoi. Quand je vois des choses comme ça, des jeunes en détresse... j'aimerais bien être un animateur type animateur d'un SAS. Je me verrais bien là dedans. »). Il place même le CEFA au rang d'une passion, lorsqu'il affirme : « Je pense que le CEFA et la musique c'est les deux choses, les deux gros piliers de ma vie en ce moment. ». La logique de la subjectivation est bel et bien présente et transparaît également dans les « évolutions personnelles » qu'il observe en lui depuis qu'il a entamé ses stages : cette mise en situation lui a permis, insiste-t-il, d'être moins timide, « d'oser oser », « d'arrêter d'avoir peur d'oser » - et ce tout particulièrement grâce au soutien des accompagnateurs du dispositif (il raconte par exemple l'anecdote où il va d'abord adopter une posture attentiste ou méfiante puis, grâce aux encouragements de son éducateur, se « lancer » et finalement « réussir »). C'est une dynamique de « confiance » dans les capacités de chacun (et non une logique de la sanction, de l'évaluation, du « jugement par les points »), qui le marque et lui plaît. On peut aussi ajouter que ce travail comporte également une dose d'accompagnement dans l'entrée dans la vie adulte : Lucas insiste d'emblée, en effet, sur le fait que le dispositif du CEFA fonctionne moins comme une école que comme un « centre de formation », où on l'a pris pour un adulte, où les relations avec les formateurs sont d'une nature moins hiérarchique, plus égalitaire, moins autoritaire. La dimension d'expérimentation et de responsabilisation face à des tâches « d'adultes », présente dans le récit, participe de la même logique.

Cette logique de subjectivation s'appuie néanmoins sur une dimension d'intégration et de socialisation, également très structurante du récit de Lucas. Celui-ci insiste sur l'inscription au sein d'un groupe de pairs, mais aussi de la relation de confiance qui s'établit avec les adultes du dispositif. La « dynamique du groupe » est « assez folle », met l'accent sur le collectif, et c'est l'institution qui « pousse à ça ». Il retient de son passage au CEFA la qualité des relations

avec les autres jeunes, avec qui il partage largement les conditions d'existence. Ces relations sociales soutenantes et porteuses contribuent à ce que nous avons appelé plus haut sa « sécurité ontologique de base », autrement dit, sa confiance en soi (largement entamée par un parcours familial difficile et une scolarité chaotique, voire stigmatisante, à l'entrée du secondaire): « Cela « booste l'estime de soi, la confiance », insiste-t-il. Quant à la logique plus stratégique et instrumentale, Lucas apporte – en sourdine – un bémol à la lecture positive qu'il fait de son parcours de vie. En effet, il semble conscient de la faiblesse du titre scolaire dont il sera bientôt muni, comparé aux éducateurs spécialisés avec lesquels il sera bientôt en concurrence. Pour lui, réaliser une véritable insertion professionnelle dans le domaine qu'il affectionne et pour lequel il s'est formé relève d'une gageure : « c'est jouable, dit-il, dubitatif, mais difficile... ; ». Mais cette conscience des difficultés « objectives d'insertion » (cf. point suivant de ce rapport) ne semble pas entamer fondamentalement sa satisfaction, son « bonheur » actuels.

Enfin, plus globalement, lorsque l'on scrute la trajectoire biographique de Lucas, quelques éléments saillants peuvent être mis en avant.

- D'abord, sa trajectoire est *traversée de multiples évènements* qu'on pourrait qualifier de *ruptures* ou d'accidents biographiques : l'abandon par sa mère à l'âge de trois ans, un changement d'école non maîtrisé et source de souffrance à l'entrée du secondaire, une agression par des élèves plus âgés à 13-14 ans, plusieurs périodes de décrochage (qu'il vivra assez mal), les retrouvailles manquées avec sa mère ou encore, pour finir, le décès de sa grand-mère, il y a deux ans). Il est difficile d'identifier exactement lesquels de ces évènements de vie ont pu jouer comme « levier » ou contribuer à déclencher chez lui un changement d'attitude (cf. partie suivante du rapport), mais en tout cas il nous dira que, chaque fois qu'il s'est retrouvé en difficultés (face à un décrochage ou à des périodes décrites sur le mode de la panne, de l'inaction (« je ne faisais rien »), il s'est adressé (ou a été adressé !) à des dispositifs, cherchant - un peu au hasard - de l'aide, des ressources, de l'information ;
- Son expérience des dispositifs est également multiple et « à rebondissements » : il passera successivement par un SAS (à 14 ans), une année citoyenne à Esperanza, un SVE, pour finalement s'orienter vers le CEFA. Le récit donne l'impression que c'est au fil de cette « *carrière sociale à rebondissements* », à travers différents types d'associations ou d'offres qu'il va progressivement parvenir à articuler son expérience de formation avec d'autres logiques d'action (socialisation, affiliation, subjectivation) et parvenir à une articulation « heureuse » de son existence ;
- Interrogé sur l'évènement de vie ayant « le plus compté » dans son parcours, c'est le passage par le SAS (premier dispositif rencontré) qu'il

nommera sans grande hésitation. Ce moment peut véritablement être considéré comme un *point d'inflexion dans sa trajectoire biographique*, un point où va commencer à « retourner » la carrière de « décrocheur » entamée depuis plusieurs années. Il explique ainsi que c'est au SAS que, pour la première fois, on a « accepté » que « ne pas aller à l'école » pouvait en soi être « un motif valable » et sortir de sa culpabilité ou de son mal-être. De manière assez frappante voire ironique, c'est presque dans l'échec de la logique de la re-scolarisation que le SAS va permettre à Lucas de rebondir : « J'ai remarqué que, même moi, ce qu'ils ont réussi à faire, c'est me remettre à l'école... Et pourtant ! Je m'étais assez prouvé à moi-même qu'allez, ce n'était pas pour moi. Une fois, deux fois. Alors, essayer une troisième fois... et pourtant c'est ce que j'ai fait ». En effet, Lucas fera plusieurs tentatives de retour à l'école, tentatives qu'il présente maintenant comme des formes de malentendu (« c'est incroyable, ce qu'ils arrivent à faire » ! ) ;

- C'est à la suite de ce passage au SAS que viendront se greffer deux expériences davantage apparentées à la « parenthèse biographique » : le SVE et l'année citoyenne. On peut formuler l'hypothèse que ces parenthèses biographiques (à travers les différents leviers évoqués plus haut : rupture par rapport au milieu et développement de nouvelles relations, distanciation critique, expérimentation de facettes de soi, ...) lui permettent de parachever l'inversion de la carrière sociale négative (stigmaté) de décrocheur. Il parvient alors à identifier positivement les ressorts de son projet de vie : il est temps maintenant de « se confronter à la vie professionnelle », et surtout plus de retenter l'école, ce qui s'apparenterait au fond à une « fuite » de la confrontation à la vie adulte qu'il appelle maintenant de ses vœux. Evidemment, ce « recodage » qu'il opère sur son projet de vie peut simultanément être interprété comme un travail subjectif conduisant à une forme de normalisation, ou en tout cas d'acceptation de sa position sociale voire d'un certain risque de vulnérabilité (il ne se voit pas reprendre des études même s'il sait que ses atouts objectifs sont minces, par exemple).

#### *4.2.5 En guise de conclusion ...*

On pourrait supposer, en s'appuyant sur le cadre théorique de Dubet, que les expériences « réussies » au sein des dispositifs, ce qui est le cas des jeunes rencontrés puisque sélectionnés sur cette base, le sont parce que les jeunes arrivent – avec l'aide du dispositif notamment ou grâce à des « pré-dispositions » variables selon les jeunes – à articuler les trois logiques, à construire une cohérence entre les trois logiques et, dès lors, à se constituer en

tant que « sujets » - c'est-à-dire ayant la capacité de se définir comme les « auteurs de leur vie », ayant le sentiment de maîtriser leur vie, de la rendre significative et cohérente. Etre « sujet », selon Dubet, c'est avoir la capacité de créer un rapport subjectif à l'unité perdue du système social. Ce que les individus ne peuvent faire que s'ils disposent d'une certaine « représentation culturelle du sujet » leur permettant de se percevoir comme les auteurs de leurs vie (Dubet, 1994, p. 132). On pourrait avancer, à titre d'hypothèse, que les dispositifs participent à ce travail, en promouvant une telle représentation du sujet.

### 4.3 Les leviers à l'œuvre dans les « inflexions positives » des parcours des jeunes

#### 4.3.1 Au commencement d'un processus : la rencontre avec le dispositif

Lorsqu'on cherche à identifier et à comprendre les différents leviers subjectifs et objectifs à l'œuvre dans les changements positifs significatifs constatés chez les jeunes rencontrés, on est forcément conduit à aborder la question du dispositif public. Cela ne signifie pas que le dispositif soit le seul ni même le principal levier pertinent du point de vue des jeunes, on l'a déjà relevé au point 4.1, on y reviendra de manière plus approfondie plus loin. En tant que tel, le dispositif est cependant explicitement conçu comme un macro-levier au cœur de l'enquête<sup>12</sup>, c'est la raison pour laquelle nous commencerons par en parler.

Lorsque nous parlons du dispositif en terme de macro-levier, c'est pour indiquer qu'il nous faudra évidemment détailler les différents types de leviers au sein même des dispositifs. Avant cela, nous décrivons la rencontre avec le dispositif. A cet égard, lorsqu'on tente d'ordonner les discours des jeunes sur la manière dont ils accèdent aux multiples dispositifs considérés dans cette recherche, on constate deux grands cas de figure idéaux-typiques<sup>13</sup> :

---

<sup>12</sup> Rappelons que les jeunes rencontrés ont tous été contactés parce qu'ils sont passés par des dispositifs mis en œuvre en Communauté française de Belgique, ce dont les interviewés sont informés, cela se traduit par une place importante accordée au passage par le dispositif dans le guide d'entretien et donc généralement dans les récits de vie. D'autant que ces jeunes ont en principe connu une "inflexion positive" de leur parcours de vie suite à leur passage par ces dispositifs puisque c'est sur cette base que les professionnels nous les ont renseignés.

<sup>13</sup> La description idéaltypique est une démarche sociologique fondamentale qui consiste à simplifier volontairement le phénomène analysé afin d'en faire mieux ressortir les traits principaux. Il va de soi que la réalité est forcément plus complexe et nuancée que la description que l'on en propose avec des types idéaux mais la méthode fournit généralement une grille d'analyse permettant un gain substantiel en terme d'intelligibilité.

(1) Dans un premier cas de figure, c'est le jeune qui va vers le dispositif. Pour le sociologue, il s'agit alors de comprendre ce qui se passe pour qu'il y ait de la part du jeune une démarche pour s'inscrire dans le dispositif. Autrement dit, ce sont les conditions sociales de la quête du dispositif, de cette démarche consistant à solliciter l'intervention de professionnels, qu'il s'agit d'étudier.

(2) Second cas de figure, inverse du précédent, c'est le dispositif qui vient vers le jeune. Celui-ci n'est a priori pas demandeur, il n'a en tout cas rien sollicité mais a été repéré et identifié comme un jeune pouvant bénéficier de la prise en charge d'un dispositif. Il s'agit dès lors de s'interroger sur les conditions sociales de cette proposition d'intervention mais aussi d'acceptation de cette prise en charge.

En toute rigueur, on pourrait identifier un troisième cas de figure dans lequel ce n'est ni le jeune qui va vers le dispositif, ni le dispositif qui vient vers le jeune mais le jeune qui est poussé vers le dispositif en raison de sa situation. C'est le cas, par exemple, de certains élèves en trajectoire de relégation scolaire qui se retrouvent scolarisés dans les CEFA. L'orientation vers les SAS, souvent contrainte (cf. alerte du SAJ), ou vers les services d'insertion sociale et professionnelle des CPAS (comme condition – plus ou moins explicite - de maintien de droits sociaux), s'apparentent aussi à ce cas de figure.

Les deux premiers cas de figure sont abordés successivement ci-dessous (le premier dans le point a, le second dans le point b). Précisons que les cas de figure distingués ne doivent pas être lus comme nécessairement opposés et conduisant les jeunes à vivre des expériences sans commune mesure. Des éléments évoqués dans un cas de figure, parce que particulièrement typiques de ce cas, peuvent occasionnellement être identifiés dans les récits ayant servis à définir l'autre cas de figure. Cela tient au caractère idéaltypique des analyses et à notre volonté de mettre l'accent autant que possible sur les points communs aux différents récits analysés. Comme on le verra (à partir du point d de la partie 4.3.2.) certains leviers sont d'ailleurs véritablement transversaux. Ajoutons que les cas de figure peuvent parfois aussi se combiner ne fut-ce que parce que certains jeunes passent par plusieurs dispositifs au cours de leur trajectoire.

#### *a. La quête du dispositif, le rôle de l'événement déclencheur*

La quête du dispositif commence souvent par un événement qui initie une volonté de rupture avec des pratiques, des habitudes, un mode de vie ou une vision du monde. Dans de nombreux récits de jeunes, on constate en effet la présence d'événements significatifs, bien identifiables et précisément situés dans le temps qui marquent, aux yeux des enquêtés, un tournant dans leur vie<sup>14</sup>. Ces

---

<sup>14</sup> La présence de bifurcations biographiques dans les récits n'est sans doute pas totalement sans lien avec la méthode utilisée, puisque lors des entretiens nous interrogeons explicitement le jeune sur la présence de tournants et d'événements marquants dans sa trajectoire.

événements peuvent donc être qualifiés de déclencheurs, ils sont de l'ordre du "déclat", du commencement de quelque chose de neuf, ils inaugurent un changement. Ce changement intervient généralement à l'occasion d'un épisode biographique personnel vécu comme particulièrement difficile et/ou douloureux (un échec scolaire, un changement de travail, une hospitalisation, la perte d'un proche, le fait de se retrouver à la rue,...) ou au contraire, mais plus rarement, à l'occasion d'un épisode heureux (une rencontre par ex.). Cet événement initie ou active un décentrement vis-à-vis de soi par sa soudaineté ou sa violence (les enquêtés parlent de "choc", de "coup de massue sur la tête"), soit par son caractère cumulatif avec une série d'événements antérieurs qui conduit finalement à un effet de seuil (la "goutte d'eau qui fait déborder le vase"). En ce sens, c'est parfois moins un événement bien précis qu'une succession de problèmes au cours d'une période critique durant laquelle les difficultés s'accumulent qui est à l'origine de la demande.

Au départ, ce changement est typiquement de l'ordre du changement d'attitude ("changement d'esprit", "ras-le-bol", "prise de conscience", "envie de changer", "remise en question"), mais le changement espéré est plus profond, il ne touche pas juste à l'attitude. C'est en ce sens le commencement d'un processus de conversion beaucoup plus global touchant aux pratiques, aux comportements, aux dispositions et à l'identité du jeune.

La distinction que fait M. Darmon (2003) entre l'expression "se prendre par la main" (qui traduit le fait de s'obliger à faire quelque chose ou de s'entraîner à faire quelque chose) et l'expression "prendre en main" quelque chose (c'est-à-dire le prendre en charge, s'en charger) nous semble ici utile car les deux aspects sont précisément dissociés dans les récits des jeunes. Cela permet de souligner que si l'engagement initial dans un processus de changement est nécessaire (les interviewés parlent de leur "motivation"), celui-ci n'est pas auto-suffisant. Cet engagement doit en effet trouver des acteurs extérieurs pour qu'il se traduise par la mise en place d'un ensemble cohérent d'actions de rupture avec les habitudes antérieures, et de mise en pratique et en actions de la modification de soi. Faire preuve de bonne volonté est une chose mais des ressources extérieures sont également nécessaires, car les jeunes concernés ne savent pas forcément comment se prendre en main ou ne sont tout simplement pas en position de pouvoir se prendre en main. Ce point est essentiel et c'est là, comme nous le verrons, que les dispositifs interviennent.

En résumé, l'événement déclencheur est ce qui motive le désir de changement chez un certain nombre de jeunes qui vivent d'une manière ou d'une autre une insatisfaction importante dans leur vie. Ce désir de changement identifié, ces jeunes vont alors se mettre en quête d'une aide auprès d'un tiers, professionnels et/ou institutions qui pourront leur apporter un moyen pour concrétiser ce désir de changement. Bref, en soi, l'événement déclencheur ne constitue pas encore une inflexion biographique positive mais il en est l'amorce, un des ingrédients et peut-être une condition nécessaire, il marque ainsi le début d'un processus de

changement plus ou moins radical qui va conduire l'individu à rechercher de l'aide ou à accepter une aide qui lui est proposée et à se mettre dans des dispositions d'esprit attendues par les dispositifs, la première d'entre elles étant bien entendu la disposition à l'ouverture à l'intervention mais aussi à soi, au décentrement. L'événement déclenchant le désir de changement est donc un pré-requis pour que les dispositifs, en particulier ceux visant à la mise au travail sur soi, puissent produire leurs effets.

#### *L'effet miroir de l'événement déclencheur*

Par définition, l'événement est "ce qui arrive", il est de l'ordre de l'aléatoire, du hasard, de l'accident, de la contingence. Le terme connote quelque chose qui échappe à la volonté de l'individu, quelque chose que l'on subit et qui assigne à l'individu un statut de spectateur, lui renvoyant implicitement une image de passivité, une image d'agent et non d'acteur ou de sujet de sa propre vie. C'est en ce sens que l'on propose de parler d'effet miroir de l'événement qui déclenche chez les jeunes rencontrés un sentiment de passivité face à ce qui leur arrive et un rejet de cette image peu valorisante d'eux-mêmes (dans un contexte sociétal où chacun est enjoint à être acteur et non spectateur de sa propre vie). La prise de conscience de cette passivité se traduit donc par une réaction consistant à se tenir à soi-même un discours du type : "j'ai des capacités d'action", "je ne suis pas obligé de subir". L'entretien avec Michael en fournit une excellente illustration et une métaphore parlante lorsqu'il explique avoir été traité par le passé « comme une balle de ping pong que chacun se renvoyait » et d'avoir aujourd'hui « réussi à s'échapper de la table (de ping pong) ». Le refus de l'image de soi que renvoie l'événement déclencheur alimente la quête d'une aide ou d'une intervention, la logique identitaire est donc une des sources de l'engagement initial.

Notons que cette auto-confrontation à la norme d'activité est présente également dans un certain nombre de cas de figures où le jeune a été « choisi » par le dispositif. Par exemple, Lucas évoque négativement les périodes où il n'avait rien, ne faisait rien... L'image de soi peut bien entendu être socialement difficile à assumer, même lorsqu'il n'y a pas d'évènement miroir.

#### *L'événement déclencheur comme confrontation brutale à la vie adulte*

En soi, l'événement déclencheur est souvent un événement qui confronte directement ou indirectement le jeune à la vie adulte et à ses impératifs, tels qu'on tend à se les représenter dans la société actuelle (responsabilité, maturité, accomplissement, parentalité, indépendance). Certains se retrouvent en effet du jour au lendemain à la rue (suite à la perte de leur logement, ex. Michael), obligés de s'assumer et de subvenir à leur besoin (suite à une mise en autonomie forcée, ex. Jani sortie du home à 18 ans), confrontés à une naissance non souhaitée et mis en position de devenir parents très jeunes (ex. Hugo) ou encore confrontés à la mort d'un proche (ex. Rajah).

L'événement déclencheur signe donc dans de nombreux cas le basculement sans transition d'un cycle de vie à un autre, d'une période relativement insouciante (malgré les difficultés rencontrées par certains), qu'on peut qualifier de jeunesse ou d'adolescence, à l'âge adulte.

C'est un décès qui m'a fait très mal mais qui m'a boosté en même temps en me disant je peux plus. Enfin là il faut... Je suis un adulte maintenant, on y va, quoi. On passe aux choses sérieuses, quoi. (Mathieu)

Notons que les jeunes qui ne font pas état d'un événement déclencheur dans leur récit et qui sont dans le cas de figure où le dispositif vient vers eux (voir point b.) ont souvent aussi été mis en situation de prendre des décisions généralement dévolues aux adultes, mais de manière tellement précoce qu'ils n'en prennent conscience qu'*a posteriori* et non sur le coup d'un événement vécu comme traumatisant.

J'ai perdu mes parents quand j'avais neuf ans. J'ai vécu en institution, en famille d'accueil, dans des centres pour réfugiés. Maintenant je me rends compte comme souvent que quand on n'a pas eu tout le temps des parents pour nous guider, nous aider à prendre des décisions... Souvent j'ai été amené à prendre des décisions, des grosses décisions qui pouvaient avoir une incidence sur ma vie. Je les ai prises tout seul. Cela a peut-être été un problème. Quelqu'un qui est dans une famille normale avec papa et maman, ils en discutent. Mais moi souvent j'en ai discuté avec moi-même. (André)

### *Devenir adulte, se sentir adulte, être adulte*

En principe l'entrée dans la vie adulte se fait de manière très progressive, à tel point qu'aujourd'hui les sociologues considèrent l'âge adulte moins comme un statut<sup>15</sup> que comme une perspective ou un devenir (Van de Velde, 2008). Classiquement, on considérait que l'entrée dans la vie adulte était marquée par le franchissement de trois seuils : l'emploi stable, la résidence indépendante et la mise en couple. Cette série d'étapes permettant de se construire subjectivement comme adulte. Cette définition est évidemment trop linéaire et restrictive, même pour les jeunes pour lesquels "tout va bien". Le fait de devenir adulte est donc désormais surtout conçu comme une construction subjective : au-delà du processus, être adulte, c'est d'abord se sentir adulte. C'est la construction identitaire qui définit de plus en plus l'adulte.

Chez plusieurs jeunes rencontrés dans le cadre de l'enquête, on a l'impression qu'il y a tout d'un coup un basculement dans l'âge adulte, ce qui entraîne une accélération de la prise de conscience. La construction identitaire se fait alors en accéléré et tous les jeunes n'ont d'ailleurs pas l'occasion de se trouver faute d'avoir eu le temps d'explorer et d'expérimenter le type d'adulte qu'ils souhaiteraient être (d'où l'accent mis là-dessus dans certains dispositifs, cf. notamment la "parenthèse biographique"). Cette étape de construction

---

<sup>15</sup> Juridiquement, devenir adulte c'est évidemment atteindre le statut de la majorité, qui est l'âge auquel un individu est considéré comme légalement responsable de ses actes et pleinement capable d'exercer ses droits. En Belgique, la majorité est fixée à 18 ans.

identitaire est d'ailleurs souvent éludée, de nombreux jeunes n'ayant tout simplement pas eu le temps ou le luxe de se poser la question du devenir adulte sous l'angle du développement personnel.

Je sens beaucoup la pression du temps qui passe. Je sens que le temps passe à une vitesse ! Je trouve ça bizarre. Ça file. Le temps file vraiment. Je me dis que je n'ai plus trop le temps à chipoter ou à tergiverser. Il faut se concentrer sur les choses qu'il faut mettre en place et mettre l'énergie pour les mener à bien. On sent la pression du temps. (Idrissa)

J'ai très vite senti que j'avais plein de responsabilités et des choses pas forcément faciles que plein de jeunes, des potes plus âgés que moi n'ont jamais vécu. J'ai été si tu veux... Oui dans une vie d'adulte. Il y a des choses que les adultes vivent que j'ai vécu très tôt. J'ai du mal à me sentir adulte tant que je ne suis pas autonome et que je ne travaille pas. Oui je suis un adulte, je me sens même vieux. (André)

« J'ai vécu tellement de choses ; j'ai pas vécu une vie monotone, pas du tout du tout. Des fois, c'est même un peu trop pour mon âge. J'ai déjà l'impression que je peux arrêter tout là tout de suite, ça va, j'aurai vécu, c'est bon. Je veux juste vieillir tranquille. J'ai tout donné pour les 40 ans restant ! » (Karim)

De nombreux jeunes rencontrés sont forcés *d'être* adultes tout bonnement (à défaut de *se sentir* adultes) car ils sont dans l'urgence et dans l'obligation, tout à la fois, de s'assumer, de s'installer, de s'insérer. Nombre d'entre eux sont de fait adultes sans avoir eu le temps de *devenir* adultes et certains s'en rendent compte au fond brutalement à l'occasion d'un événement déclencheur<sup>16</sup>. Selon nous, de façon schématique, le raisonnement de ces jeunes est donc le suivant : *je suis confronté à une épreuve qu'il me faut surmonter moi-même car je n'ai pas le choix, je suis adulte, je n'ai pas à me poser de questions existentielles sur le fait de me sentir adulte, je ne sais pas ce que je dois faire, mais une chose est claire : il faut (ré)agir*. C'est là que nous situons une des conditions sociales de l'engagement initial d'une partie d'entre eux qui consiste, en d'autres termes, à se mettre en quête d'une intervention extérieure, d'un dispositif.

Précisons que l'on peut dans certains cas avoir des jeunes confrontés à des difficultés sociales très lourdes et dans d'autres des jeunes qui expérimentent un mal-être psychologique. Certains jeunes sont "perdus", "paumés", "dans le flou". A un moment de leur parcours, par exemple parce qu'ils ont connu un échec lors de leur entrée dans l'enseignement supérieur, ils ne savent plus où ils en sont.

Le fait de se retrouver en milieu d'année sans savoir ce qu'on va faire après de sa vie sans même aimer encore les études qu'on est en train de suivre. On se retrouve vraiment désemparé sans savoir où aller. Il n'y a rien de plus déprimant que de se dire « je suis là. Je ne sais pas où je serais demain. Je

---

<sup>16</sup> A l'inverse, pour beaucoup de jeunes d'aujourd'hui la période du devenir adulte s'éternise sans qu'ils ne parviennent à se sentir réellement adultes.

ne sais pas ce que je vais faire. Je vais juste attendre de voir ce qu'il se passe ». (Dimitri)

Sans perspectives d'avenir, ils sont en recherche d'eux-mêmes, de ce qu'ils ont envie de faire et après avoir parfois « tourné en rond » pendant quelques mois, ils en arrivent à la conviction qu'ils doivent se prendre par la main, et sont donc dans le même état d'esprit que les précédents (ils ont le projet de se faire aider).

### *b. Quand le dispositif vient vers le jeune, le rôle du hasard et de la chance*

Dans bon nombre de cas, on vient de le voir, la rencontre du jeune avec le dispositif résulte d'une démarche volontaire de sa part qui trouve sa source dans un événement déclencheur. Dans notre échantillon, la moitié des récits environ correspond à ce schéma. Les jeunes concernés sont ceux qui s'adressent à des dispositifs qui proposent un support ponctuel, le modèle typique étant celui que nous avons qualifié de "s'équiper pour combler une lacune ou une défaillance passagère", celui de la "parenthèse biographique" ayant aussi tendance à fonctionner sur ce mode. Cela dit, l'autre moitié des récits ne rentre pas dans ce cas de figure. Les jeunes qui sont suivis par des dispositifs qui proposent un soutien continu (parfois depuis leur enfance) plutôt que ponctuel (voir le modèle que nous avons appelé de "substitut à la socialisation familiale" et dans une moindre mesure certaines configurations hybrides, articulant logique d'intégration et logique instrumentale) font un tout autre récit de leur rencontre avec le dispositif : ce ne sont pas eux qui sont allés vers les dispositifs mais les dispositifs qui sont venus à eux<sup>17</sup>.

"Dynamic est arrivé dans ma vie quoi." (Karim)

Dans plusieurs parcours, tels qu'ils nous sont rapportés, intervient alors à plusieurs reprises et de manière centrale le discours du hasard et de la chance. Le rôle du hasard n'est bien sûr pas absent dans les récits des jeunes en quête d'un dispositif dans la mesure où il s'agit souvent d'une découverte ou d'une rencontre impromptue qui leur a permis de prendre connaissance de dispositifs vers lesquels se tourner à partir du moment où ils sont en recherche d'un soutien<sup>18</sup>. Cependant, ici, le discours du hasard se double du discours de la chance, laquelle est présentée comme l'un des ingrédients de l'inflexion positive. On en trouve une illustration frappante dans le récit d'André.

Je suis quelqu'un de chanceux. On m'a toujours dit que j'étais chanceux, mais je ne le voyais pas. Quand je regarde, je suis quelqu'un qui a toujours eu

---

<sup>17</sup> Ce qui ne veut pas dire que ces jeunes n'ont pas connu d'événements marquants dans leur parcours de vie mais simplement que ce ne sont pas ces événements qui sont au principe de leur rencontre avec le dispositif.

<sup>18</sup> Par exemple, Dimitri explique "c'est ma mère qui a vu cette affiche qui parlait de cette formation en question ici à Louvain-La-Neuve près de chez moi. Ça tombait plutôt à pic. (...) Il aurait fallu d'un rien, d'un moment de distraction pour qu'elle n'ait pas vu cette affiche. On n'en n'aurait pas parlé. Je n'aurais pas été à cette formation. Je ne serais peut-être même pas à l'EPHEC aujourd'hui. Tant de choses auraient été différentes."

beaucoup de chance malgré tout ce qu'il y a pu avoir de difficile. On a réussi à quitter l'Afrique, à quitter un pays qui était en guerre. Arriver en Europe c'est déjà une chance inouïe. Même si on est passé par la famille d'accueil, on l'a quitté, on a vécu en Flandre. Comme je t'ai dit j'ai pu apprendre le néerlandais et même si je n'en ai plus fait depuis des années, je sais que si un jour je décide de m'y remettre à fond, je n'aurai pas trop de difficulté. J'ai eu la chance d'être intelligent ; si je puis dire ça comme ça. Je veux dire avoir des capacités, des facilités dans les langues, de ne pas tourner mal, de ne pas avoir envie de tourner mal. Bien sûr j'ai fait des conneries quand j'étais jeune, mais je savais toujours que c'était des conneries. J'ai eu la chance de rencontrer Soleil. (...) Si j'arrive à me relever de mes conneries du passé, mes échecs scolaires, cela sera aussi une chance. Je connais des gens qui ratent une fois et il n'y a personne pour les aider. J'imagine que si je n'avais pas rencontré Soleil et que j'avais raté autant de fois, on m'aurait dit 'monsieur, vous allez travailler maintenant, inscrivez-vous'. Je sais que j'ai de la chance. Je trouve que j'ai de la chance, mais je ne m'en rendais pas compte à quel point. Je me suis rendu compte que j'étais quelqu'un de privilégié. Il fallait que j'embrasse ça, que j'en profite. (André)

#### *Avoir de la chance dans son malheur?*

Ce discours de la chance peut paraître à première vue étonnant chez ces jeunes souvent peu gâtés par la vie. Bien souvent ils soulignent eux-mêmes le paradoxe et sont les premiers à s'étonner d'avoir eu de la chance dans leur malheur. Pour ces jeunes dont la vie a été jusqu'alors surtout marquée par les coups du sort, l'irruption de la chance dans leur vie semble même suspecte de prime abord. Une telle opportunité, ne paraît tout simplement pas croyable aux yeux des jeunes concernés, elle doit cacher quelque chose se disent certains.

[Dynamic] ils viennent vers vous. C'est quelqu'un qui marche dans la rue et qui s'arrête à un certain moment et qui dit : « Tiens, t'as pas envie d'un jour faire ci ou ça, ou ça ». Tu vois plein de propositions et tu te dis : c'est pas possible, attends, je rêve. Attends, il veut quelque chose de moi, qu'est-ce qu'il veut de moi? C'est louche. Mais bon, moi, j'ai eu la chance que mes frères, ils y allaient, ils connaissaient un peu déjà le personnage et tout ça. (Karim)

Il est d'ailleurs frappant de constater que beaucoup de jeunes ont dû se faire violence pour aller chercher de l'aide ou pour accepter celle-ci lorsqu'elle leur arrive d'une manière inattendue.

[De mon expérience au sein du dispositif] ce que je garde c'est surtout, comment dire? Cet état d'esprit que je garde beaucoup, cet état d'esprit d'ouverture. C'est d'être ouverte à soi, ouvertes aux autres. Puis de ne pas avoir peur, de pouvoir demander de l'aide quand il faut.

*Pourquoi ? Tu dirais qu'avant tu n'osais pas demander de l'aide quand tu en avais besoin ?*

Non. Non. Avant c'était... J'ai encore tendance des fois maintenant, enfin je suis du genre je sauve ma peau toute seule.

Comment t'expliques ça ? D'où est-ce que ça te vient ?

Pourquoi ? Je crois que c'est ma vie. Ma vie de chez moi c'est comme ça. T'essayes de t'en sortir ou tu crèves. En fait c'est ça. C'est depuis que je suis à l'unif que j'ai réussi à sortir de ça. Mais sinon oui... Quand tu ne peux pas compter sur tes parents ou ta famille, ben à ce moment-là, il faut bien que tu te débrouilles tout seul ! (Marie)

### *De la difficulté d'accepter la chance que représente une main tendue*

L'acceptation de la chance ne va pas de soi, elle n'est pas immédiate. Cela transparaît clairement à travers la fin de l'extrait du récit d'André cité plus haut, lorsqu'il dit : *"Je me suis rendu compte que j'étais quelqu'un de privilégié"*. A nos yeux, ce type de réaction témoigne à quel point ces jeunes ont intériorisé l'idéologie individualiste qui tend à rendre les individus responsables de tout ce qui leur arrive. La question de la chance soulève en effet celle du mérite et de la difficulté qu'il peut y avoir, dans une société qui se proclame méritocratique à accepter la chance, c'est-à-dire une aide perçue comme non méritée.

Notons d'ailleurs que, chez certains, la perception de cette chance (être mis sur la route du dispositif) est tellement peu légitime (à leurs yeux et/ou face à l'interviewer ?) qu'ils le tempèrent par un discours du mérite : s'il faut de la chance pour rencontrer le dispositif, il revient à chacun de « mériter » d'y rester. C'est le cas chez Aïcha, par exemple, qui insiste lourdement sur les « conditions » de la persistance au sein du dispositif (conditions pour rester membre), au rang desquelles la « motivation » opère comme une norme centrale (« t'es en retard deux fois sans prévenir, c'est ciao... »)

Cependant dans les cas "positifs" étudiés ici, tous les jeunes qui mobilisent ce discours de la chance pour rendre compte de leur parcours soulignent aussi qu'il faut savoir accepter la chance et la saisir quand elle se présente. *"Il fallait que j'embrasse ça, que j'en profite"* nous dit André (on trouve d'autres exemples de ce discours chez Jani, chez Sufjan, chez Karim). Comment comprendre alors le fait que ces jeunes acceptent cette aide?

### *Les sources de la confiance dans les dispositifs*

L'acceptation de l'intervention et de la chance qu'elle représente requiert une confiance préalable dans le dispositif qui la propose et aussi dans les personnes qui l'incarnent. Ce qui est susceptible de lever la méfiance chez les jeunes abordés, c'est l'impression qu'ils auront de connaître l'association et ses représentants, de ne pas découvrir les intervenants et l'action qu'ils proposent du jour au lendemain lorsqu'ils sont abordés. Ainsi, Karim tempère-t-il sa réaction première de méfiance (voir extrait cité plus haut) en expliquant qu'il connaissait déjà l'association, par le biais de ses frères. De même, c'est par la fille d'une amie de sa mère qu'Aïcha a connu Méli-Mélo et que sa mère l'a autorisée à y aller. Etablir la confiance (et parallèlement la légitimité d'une intervention)

suppose donc une présence des intervenants dans le quartier qui permet aux jeunes de se familiariser insensiblement avec le dispositif qui finit par faire partie du décor, instaurant ainsi un sentiment de proximité et d'interconnaissance entre les jeunes et l'association. Ainsi, Jani ne se souvient même plus avec précision du moment de la rencontre avec l'AMO « La Courte Echelle », que tous les enfants de sa « cité » côtoyaient, et qui a en quelque sorte toujours fait partie de sa vie (« Ils m'ont connue depuis que je suis gamine » (...) ; connue, pff, j'étais gamine, je ne me rappelle plus... Je ne sais pas s'ils venaient à notre rencontre, sans doute »). Soufiane a connu l'AMO qu'il fréquente, lorsqu'il était en 2e ou 3e année secondaire, grâce à son ancrage dans son école et le quartier de l'école : les élèves de son école y allaient, il passait devant l'AMO tous les jours en allant à l'école, il voyait des gens y manger, voyait de nombreuses affiches sur les vitres : il est alors rentré là par curiosité, pour voir ce qui s'y faisait.

A ce propos, il est utile de préciser que l'intervention n'est pas toujours considérée comme une « aide » par les jeunes. Parfois les jeunes débutent dans le dispositif pour « s'occuper », pour « ne pas rester à rien faire », pour « sortir de chez eux » et sont ensuite « aidés » pour toute une série de choses et deviennent demandeurs d'aide (par ex. pour l'orientation scolaire) ; ce sont parfois les parents, d'ailleurs, qui ont accepté que leurs enfants fréquentent l'AMO dans cette optique (pour occuper leurs enfants, pour éviter qu'ils ne « traînent en rue » ou pour qu'ils aient accès à des activités perçues comme socialement inaccessibles). C'est d'ailleurs de cette manière que fonctionnent beaucoup d'AMO : elles approchent les jeunes en leur offrant diverses activités culturelles et sportives, des loisirs et profitent de ces activités pour leur présenter l'aide qu'elles sont susceptibles de leur fournir par ailleurs. Karim et Rajah, qui ont fréquenté l'AMO « Dynamic », insistent sur l'opportunité d'accès à des activités perçues comme hors de portée par rapport à leur milieu (en raison soit des contraintes financières de la famille, soit à la non maîtrise des codes (« aller au scouts, on ne savait même pas comment faire ni si on allait être acceptés », dit Karim, ou encore de contraintes culturelles (les filles...)).

Le récit de Samir rejoint celui de Soufiane lorsqu'il raconte que tous les jeunes du quartier et de son école connaissent l'AMO même si tous ne sont pas passés par là. Au début, il dit y être allé « pour goûter », il ne savait pas ce que l'AMO proposait, mais savait que c'était « un endroit fréquentable, comme une deuxième maison », son frère le lui avait dit. Bref, lorsque que des proches ou des connaissances du jeune ont eu une expérience positive avec l'association et qu'en plus l'accueil et la gentillesse des intervenants sont au rendez-vous, les conditions sont généralement réunies pour que la rencontre avec le jeune se passe bien. Les travailleurs des dispositifs sont d'ailleurs, en partie pour cette raison, souvent issus du quartier. Karim explique :

"Ceux qui nous encadraient, ça se retrouvait à dire que c'étaient des gens qu'on connaissait aussi en fin de compte du quartier. Et grâce à ça, ils avaient un peu plus facile à nous gérer aussi. Les éducateurs, voilà, c'était un

peu nos frères, ou nos cousins, ou nos amis ou quoi que ce soit. Donc l'histoire se passait bien quoi." (Karim)

Le rapport aux intervenants semble assez déterminant dans le cas des associations qui œuvrent en milieu ouvert et fonctionnent comme des substituts à la socialisation familiale (nous y reviendrons). L'acceptation de l'intervention, l'adhésion des jeunes aux activités proposées semble intimement liée aux compétences relationnelles des intervenants. A nouveau, il s'agit d'une condition nécessaire à l'entrée du jeune dans un dispositif mais non suffisante pour entamer un processus de changement. Comprendre les « conditions de félicité » d'un changement significatif suppose d'analyser ce qui permet de transformer une curiosité initiale, un intérêt naissant envers un dispositif en une mobilisation dans le dispositif.

#### *4.3.2 La continuation du processus : maintenir ou créer les conditions de la mobilisation ou de la persévérance au sein du dispositif*

Certains jeunes, on l'a vu, ont manifesté, suite à un événement déclencheur, un désir d'aller s'inscrire dans un dispositif, d'autres disent avoir eu « la chance » de se voir proposer une aide par un tiers qu'ils ont laissé venir à eux parce que ceux-ci avaient réussi à établir une confiance minimale. Pour les premiers, si la recherche du dispositif est effectivement conditionnée par un engagement préalable, comme nous l'avons suggéré plus haut, il s'agit de comprendre précisément son rôle et, au-delà des conditions sociales de son apparition, d'interroger aussi les conditions sociales de son maintien au fil du temps. Pour les seconds, directement approchés par les dispositifs, se pose la question de leur enrôlement par le dispositif. Quels sont les leviers que les dispositifs peuvent activer pour susciter l'intérêt des jeunes et pour les mobiliser? Dans les deux cas, quelle que soit la façon dont les jeunes ont rencontré le dispositif, il s'agit donc de s'interroger sur les conditions sociales de possibilité qui conduisent les jeunes et les dispositifs à aligner leurs désirs (Lordon, 2010), sans présupposer d'unilatéralité : *a priori*, posons que ce sont autant les jeunes qui vont aligner leurs désirs sur ceux du dispositif que les dispositifs qui vont essayer de répondre aux désirs des jeunes ciblés. Par ailleurs, on se demandera quelles sont les conditions qui conduisent les uns et les autres à « persévérer » en ce sens et quelles sont les conditions qui font de cet enrôlement (ou de cet alignement) une expérience « positive » ?

##### *a. Des jeunes prédisposés au travail sur soi, les socialisations de renforcement*

Si la recherche du dispositif ou le fait d'accepter une intervention proposée par un tiers est effectivement conditionnée par un engagement ou une mobilisation préalable, comme nous l'avons suggéré plus haut, il s'agit de comprendre précisément son rôle et, au-delà des conditions sociales de son apparition, d'interroger aussi les conditions sociales de son maintien au fil du temps.

Un premier élément clé à cet égard nous semble lié au fait que les dispositifs n'auront simplement pas besoin d'enrôler une partie des jeunes rencontrés<sup>19</sup>, puisqu'il y a déjà chez eux une volonté de faire un travail sur eux-mêmes, ce qui signifie qu'ils sont d'emblée prêts à jouer le jeu du dispositif. Maxime, avant son entrée dans un dispositif d'insertion socioprofessionnelle, a commencé une thérapie et un travail sur lui-même. C'est le cas également de Marie qui a été orientée vers le dispositif de Cap-Transition par son psychologue. Dimitri explique quant à lui que la formation qu'il a suivie pour réfléchir à son projet d'avenir suite à son échec à l'université correspondait parfaitement à ses attentes ("tous les aspects de la formation m'ont parlé"). Enfin, Nathalie « dépasse » en quelque sorte tous les objectifs du dispositif en ajustant son existence entière à des valeurs qu'elle dit retrouver dans son activité professionnelle. Bref, dans de nombreux cas il est particulièrement frappant de constater combien les jeunes semblent avoir des désirs relativement « alignés » sur les désirs du dispositif. On constate une assez forte congruence entre les effets voulus et les effets produits par le dispositif. Aucun des jeunes rencontrés ne semble véritablement « détourner » les objectifs du dispositif. L'expérience du dispositif n'est quasiment jamais décrite de manière ambiguë ou conflictuelle (sauf lorsque les jeunes sont contraints à s'y inscrire, ex. Gilles). Cela s'explique sans doute par le fait que ces jeunes ont été, rappelons-le, identifiés comme les cas les plus flagrants de réussite aux yeux des professionnels qui travaillent dans les dispositifs qu'ils ont fréquentés.

Mais précisément, si ces cas sont perçus et présentés comme des cas de réussite, c'est d'abord en raison d'une affinité, d'un alignement entre une offre et une demande d'intervention. Certains jeunes soulignent d'ailleurs l'importance de cet alignement en évoquant le rôle que joue l'état d'esprit dans lequel arrivent les personnes aidées pour la réussite du processus.

[A propos du dispositif] c'est vrai que ça m'a beaucoup aidé. [Cela dit] Il faut voir dans quel état d'esprit on arrive. Est-ce qu'on est preneur de cette formation, est-ce qu'on y va parce qu'on nous a obligé à y aller ? Est-ce qu'on y va pour passer le temps ? Le Centre de promotion sociale est un outil. Le plus gros du travail, c'est moi qui dois le fournir quoi. Mais certains n'ont pas compris ça. (Mathieu)

Au fond, lorsque ces prédispositions sont présentes, il semble presque que le plus dur soit fait. Dans le vocabulaire de la socialisation proposé par M. Darmon (2006), on parlerait ici d'une socialisation de renforcement ou éventuellement de transformation par renforcement plutôt que d'une socialisation de conversion. C'est-à-dire que les professionnels n'ont plus qu'à venir rationaliser le travail de prise en main, en proposant des moyens, pour entretenir la mobilisation initiale. Très significativement, dans les cas de fort alignement, les jeunes emploient souvent l'image de la machine ou de la mécanique qu'il faut parvenir à relancer

---

<sup>19</sup> Jeunes qui, rappelons-le, ont été identifiés comme les cas les plus flagrants de réussite aux yeux des professionnels qui travaillent dans les dispositifs qu'ils ont fréquentés.

(ex. Mathieu). A leurs yeux, l'action des intervenants sur eux-mêmes a essentiellement consisté à lever un blocage, souvent présenté comme étant d'ordre psychologique, à remettre de l'huile dans les rouages. C'est le cas lorsque le jeune sait au fond ce qu'il faudrait faire pour aller mieux, pour se relancer mais qu'il a simplement besoin d'en avoir la confirmation par une personne ou une autorité compétente.

### *b. Le charisme et l'autorité morale des intervenants, leviers des socialisations de conversion*

Certains jeunes peuvent être mieux équipés à activer des dispositions au décentrement et à la réflexivité, soit en raison de leur socialisation antérieure, soit parce qu'ils sont venus vers le dispositif au terme d'un premier travail sur eux-mêmes, soit encore suite au passage par d'autres dispositifs qui les ont préparés au travail sur soi. Cela dit, tous les jeunes rencontrés n'étaient pas nécessairement prédisposés à aligner leurs désirs sur ceux des dispositifs. Nous avons vu que la confiance joue un rôle crucial pour que les jeunes qui ne sont pas *a priori* mobilisés se laissent approcher par les dispositifs. A quelles conditions ces jeunes vont-ils ensuite accepter de jouer le jeu, accepter de "se réaliser" en réalisant peu ou prou le désir du dispositif?

Une condition importante de l'adhésion de ces jeunes à ce qui peut cette fois être qualifié de socialisation de conversion tient tout d'abord à la personnalité même des intervenants à qui ils ont affaire. La mobilisation des jeunes passe généralement par une relation très personnalisée avec un adulte bien identifié qui fait figure de modèle écouté et respecté parce qu'il représente aux yeux du jeune une autorité morale. On en trouve des exemples particulièrement frappants dans les récits des jeunes de l'association Soleil dont le fondateur qui incarne l'institution est un personnage indéniablement charismatique, omniprésent dans les récits.

[Soleil] c'était un harnais de secours. Je savais que jamais je ne serais dans la merde à 100%. Parce que voilà, je savais qu'il y avait Lau [Laurent, le responsable de l'association]. Lau c'est comme mon super héros si tu veux. Je sais que je peux l'appeler. Des fois, il m'est arrivé de faire une crise d'angoisse et je sais que je peux appeler Lau à trois heures du matin, à n'importe quel moment et ouais c'est vraiment comme... En fait ils ont eu un rôle de parents si tu veux avec moi, vraiment au niveau moral, au niveau financier, parfois même au niveau affectif. (André)

La légitimité des intervenants qui travaillent dans des dispositifs que l'on a qualifié de substitut à la socialisation familiale se fonde donc sur leur extrême disponibilité, sur le don total de soi puisqu'ils remplissent des rôles multiples vis-à-vis des jeunes qu'ils encadrent.

Lau c'est un peu comme mon tuteur. Même si je peux être pote avec lui sur certains points. Ça reste Lau. Il y a quand même une distance, comme on peut avoir avec un parent. On sait il y a un respect.

*Il est aussi un peu plus âgé.*

Ouais bien sûr il est plus âgé. C'est le boss. Il a un fort caractère aussi. Ça m'arrive souvent de l'appeler. En fait, c'est aussi lui qui nous a appris tout ça. « Avant de prendre des décisions la plus stupide ou la plus importante appelez-moi ». Il aime bien garder le contact avec les gens même parfois ça le dérange qu'il y a des jeunes qui entre guillemets profitent de tout ce que trois pommes peut offrir, mais ne donnent jamais de nouvelles qui n'essayent pas d'avoir une relation un peu plus... (André)

Plus les jeunes sont pris en charge tôt par un dispositif (rappelons que dans certains cas, l'inscription dans le dispositif s'opère dès l'enfance), plus les relations qu'ils nouent avec les intervenants auront tendance à aller au-delà du rôle de « tuteur » ou de « grand frère » pour assumer carrément le rôle de parent de substitution. Cela est également d'autant plus marqué que l'on se situe dans le cadre d'un dispositif visant l'acquisition de dispositions générales<sup>20</sup>.

C'était plus qu'un job, on était leurs enfants. Moi Matthieu c'est mon frère, c'est mon père, c'est mon grand-père à la fois. (Aïcha)

De manière un peu différente mais illustrant malgré tout la même logique, Karim déplore que l'association qu'il a fréquentée se soit – selon lui – un peu désengagée par rapport à un mode d'action totalement engagé sur le terrain - tout en reconnaissant que ce type d'investissement total dans la relation avec les jeunes est d'une certaine manière intenable.

« Ils n'ont pas abandonné, mais ils ont pris un tout petit peu de recul. Et je comprends un peu : à un certain moment vous êtes obligé pour votre propre santé de vous mettre en sécurité, parce que sinon vous allez claquer ».  
(Karim)

Du coup le sentiment de redevabilité contracté par les jeunes est souvent considérable. Les jeunes de Soleil disent tout devoir à l'association. En ce sens, l'enrôlement du jeune dans le dispositif, l'acceptation de jouer le jeu, peut se comprendre dans une logique de contre-don : il s'agit de répondre aux attentes de l'intervenant-éducateur pour lui rendre ce qu'il donne. Sufjan, qui est passé par un CEFA et dit avoir eu la chance de tomber sur une accompagnatrice et des maîtres de stage dévoués grâce auxquels il a pu décrocher un boulot, décrit aussi très bien cette dette symbolique qu'il éprouve vis-à-vis de certaines personnes (plutôt que vis-à-vis d'un dispositif ou d'une structure en général) et

---

<sup>20</sup> À l'inverse, lorsque la relation entre le jeune et l'intervenant se noue de manière plus tardive, à la période de l'adolescence ou dans le cadre d'un dispositif visant des dispositions ciblées (scolaires et sociales), l'intervenant aura davantage tendance à être perçu comme un professionnel dont la proximité avec le jeune restera restreinte ou plus dépendante d'éventuelles affinités électives.

qui est sans doute, au moins en partie, au principe de sa mobilisation forte dans sa formation.

J'ai eu la chance d'avoir un chef d'assortiment qui m'épaulait et qui me donnait carte blanche alors je pouvais y aller. Alors j'ai travaillé là-bas. (...) Alors j'a dû suivre des formations et tout et j'ai dû former toute l'équipe. C'est des petites choses. Mais comme j'aimais bien l'informatique j'ai dit oui. Tout ce qui venait je prenais. Je me dis : « C'est le moment comme ça j'ai pas de regrets et puis on apprend tous les jours » . J'ai pris tout ce qu'il y avait. (...) C'est un métier que j'aimais bien et ça me faisait énormément de mal à l'intérieur de moi parce que j'en sortais plus. Mais j'ai eu la chance que j'ai eu un chef de réception qui a su m'épauler et qui était là derrière moi tu vois. Et je le remercie encore parce que sans lui je serais pas là (...) Je remercie beaucoup mes chefs de réception que j'ai eus à la gare du Midi et aussi Madame X. (l'accompagnatrice) qui a été vraiment très, très...

*C'est la personne du CEFA c'est ça ?*

Oui c'est elle. C'était mon accompagnatrice CEFA et elle m'a vraiment donné ma chance. Et vraiment je la remercie beaucoup. Parce que il faut dire que si ces gens n'avaient pas été là et qui ne m'avaient pas laissé une chance je serais pas ici.

*Vous avez l'impression vous que c'est un concours de circonstances qui a joué ou bien vraiment c'est la structure du CEFA ?*

C'est vraiment dommage parce que la structure voilà c'est deux jours école. Il y a moins de cours, on travaille déjà et tout. Mais franchement si il y a un métier que vous aimez bien franchement moi je conseille aux jeunes de faire ça parce que c'est vraiment quelque chose de bien. Et puis après **il faut avoir des accompagnateurs qui sont là**. Les accompagnateurs qui sont là ce sont des maîtres de stages, des responsables. J'ai eu des amis qui étaient maîtres de stages, qui n'étaient pas avec eux qui ne donnaient pas de courage. Moi j'ai travaillé dans l'hôtellerie, mon chef de réception était vraiment top. Et il y a vraiment des gens qui m'ont beaucoup aidé. (Sufjan)

Mais en tout cas moi je les remercierai de ce que je suis aujourd'hui un peu grâce à eux. (Karim)

### *c. La socialisation primaire au sein des dispositifs*

Précisons que l'analyse qui précède en termes de socialisation de renforcement versus socialisation de conversion (points a et b) ne s'applique pas bien au cas des jeunes qui sont suivis par un dispositif depuis leur enfance, cas fréquent dans les « AMO » ou dans les « Maisons de jeunes ». Ces types de dispositifs, à travers une action de plus longue durée que ce qui est évoqué ici, contribuent en effet forger les dispositions des jeunes dès le départ, dès l'enfance en tout cas et participent en cela à la socialisation primaire des jeunes, parallèlement à la socialisation familiale.

Lorsqu'il y a rencontre précoce avec le dispositif, le couple « renforcement / conversion » peut néanmoins être envisagé en lien avec la socialisation familiale. Ainsi, on pourra parler de renforcement lorsque le dispositif prolonge des aspirations et des projets déjà présents dans le cadre familial mais dont la concrétisation n'aurait pas été possible sans le dispositif, faute de ressources. C'est le cas, par exemple, de Karim où le dispositif vient relayer un projet de mobilité sociale familiale tout en lui apportant des ressources et en lui ouvrant des portes qui vont permettre son accomplissement. Son père désireux que ses enfants réussissent leur vie, et qui place en particulier en Karim ses espoirs de mobilité sociale l'avait en effet encouragé à aller vers l'association ayant perçu que celle-ci avait les moyens d'apporter à son fils beaucoup de choses (activités sportives et culturelles, voyages...) qu'il n'était pas en mesure de lui offrir.

Une seconde variante précoce peut être observée lorsque le dispositif ne vient pas compléter la socialisation primaire qui a lieu dans la cellule familiale mais vient au contraire faire rupture avec celle-ci entraînant ainsi un effet de conversion sur le jeune, comme on l'observe par exemple dans le récit de Jani qui oppose clairement l'aide et l'écoute valorisante des animateurs de l'AMO Court'échelle qui ont « cru en elle » depuis son enfance à l'image dénigrante que lui renvoyait sa famille, qui soutenait qu'elle « tournerait à rien ».

Des cas plus hybrides combinant renforcement et conversion se rencontrent également. Ainsi, le récit d'Aïcha fait-il apparaître la possibilité de rapports ambivalents avec l'association ou ses représentants lorsque la famille leur délègue en partie la socialisation de ses enfants. Ce qui, estime Aïcha, génère une vive jalousie chez sa mère vis-à-vis d'une des personnes fondatrices de l'association qui, en l'aidant, lui renvoie implicitement une image de ce qu'elle percevait comme son propre échec social et sans doute de ses limites à assumer son rôle de mère.

*Et qu'est-ce que ta mère pensait de Méli-Mélo quand vous étiez enfants ?*

Méli-Mélo, au début elle trouvait ça un peu bizarre. Parce que on était là Méli-Mélo, Méli-Mélo, .. Donc elle se posait quelques questions : « Tiens, c'est quoi ». Et puis elle a rencontré Matthieu et Mounia qui l'ont mis en confiance et tout. Elle était tout à fait d'accord. Et puis après elle a commencé à, pas détester Méli-Mélo, mais elle détestait Mounia. Parce que Mounia elle a eu un peu la vie que elle n'a pas eue. Donc pas d'enfants, réussi sa vie. Elle est maghrébine hein Mounia. D'office elle a fait une identification, ma mère. (Aïcha)

#### *d. De la mobilisation à la détermination, le rôle clé d'autrui*

De manière plus générale, on peut dire qu'autrui joue un rôle clé dans le maintien de la mobilisation des jeunes dans les dispositifs. Il peut s'agir, comme on vient de le voir, d'un intervenant particulièrement soutenant. En dessinant des possibles, en concrétisant progressivement une porte de sortie, une solution aux problèmes vécus ou en donnant des armes ou des techniques pour les

affronter sereinement ou en modifiant la façon de percevoir les difficultés, ils donnent aux jeunes des raisons de se mobiliser et de persévérer.

Cela dit, lorsqu'il est question d'autrui, il faut au minimum aborder deux autres types d'autrui : nous évoquerons tout d'abord, à l'intérieur des dispositifs, le rôle du groupe de pairs, et ensuite à l'extérieur de ceux-ci, le rôle de l'entourage du jeune (famille et amis).

*La mise en groupe comme espace de décollement des étiquettes négatives et de suspension de la pression sociale*

Intégrer un dispositif, c'est généralement intégrer un groupe de personnes aidées par l'institution. La mise en groupe permet aux jeunes de se retrouver avec des jeunes comme eux, qui ont des vécus semblables et qui rencontrent des problèmes relativement similaires. Cette communauté d'infortune va avoir non seulement un rôle d'encouragement, puisque les jeunes présents se comprennent et ont tendance à se soutenir, mais aussi un rôle de déstigmatisation. Puisque tous les jeunes ont connu des difficultés, le côté exceptionnel de la chose est automatiquement désamorcé, les problèmes deviennent banaux, normaux. Dans les dispositifs étudiés, la mise en groupe joue donc aux yeux des jeunes interviewés le rôle de démonstration de leur normalité.

Je trouve que l'ambiance dans la classe elle était pas mal quoi. Parce que enfin on se soutenait. C'était vraiment bien. Il y avait pas ce côté élitiste que j'avais connu les deux années précédentes parce que voilà on partait tous à zéro on va dire quoi. Donc on était vraiment là pour s'entraider et se dire bon voilà on va passer un temps ensemble et après on volera tous de nos propres ailes. Enfin façon de parler. Mais pendant le temps où on est ensemble on fait en sorte que ça se passe bien pour tout le monde quoi. Et donc ça c'était très important. Et je crois que enfin même ceux qui font encore la formation maintenant je crois que c'est comme ça parce que on a tous le même statut quoi. Voilà c'est...

*Parce que tout le monde a connu des difficultés ?*

Vraiment l'étiquette d'étudiants en difficultés, on fait en sorte que cette étiquette elle s'enlève à la fin de la formation et qu'on se dise : « Oui finalement c'est étudiant tout court et étudiant qui va faire ses études et qui va les réussir quoi ». (Mathieu)

Ne pas se sentir jugé, ne pas avoir la pression, être simplement accepté comme on est avec ses différences, voilà autant de bénéfices retirés par plusieurs des jeunes rencontrés de la mise en groupe consécutive à l'inscription dans un dispositif. Le fait de lever les étiquettes négatives antérieures instaure ainsi un climat d'écoute et de réflexivité non contrainte, permettant le récit de soi à travers l'échange libre avec le groupe.

Au Centre de promotion sociale quand j'ai pu faire cette formation, ça a été la première fois de ma vie que où on me demandait et où on me mettait pas la pression. On me demandait ce que moi j'aimais bien. Et ça c'était...

*Tu n'avais jamais eu l'occasion de vraiment t'exprimer et d'être écoutée à ce niveau-là?*

Et en plus de ne pas avoir la pression. Je sais que quand j'étais en 6<sup>e</sup> secondaire c'était « Marie qu'est-ce que tu vas faire l'année prochaine ? ». Je ne savais pas. Au plus je ne savais pas, au plus je me faisais engueuler. Donc plus je me faisais engueuler, moins je savais...

*À la maison ça ?*

Oui. C'était la première fois où on me disait « écoute, ce n'est pas grave. Tu mets des choses que t'aimes bien dans la farde et puis voilà ». Pour moi, c'était vraiment le truc qui m'a vraiment super aidé en effet. Et de voir aussi qu'il n'y avait pas que moi qui était dans la merde, ça m'a bien aidé aussi. Il y avait d'autres gens. Ce n'était pas pour les mêmes raisons mais ça faisait du bien. Pendant les sessions d'accompagnement, on avait des sessions en groupe. On avait des moments où chacun présentait un peu ce qu'il avait mis dans sa farde et disait « j'ai mis telle ou telle chose dans ma farde ». Alors après il disait : « du coup, je pense plus m'orienter vers l'infographie » par exemple. Alors les autres gens pouvaient dire, sans juger bien sûr, « tiens je te vois bien là-dedans ». Ou bien « ha tiens j'aurais plutôt pensé à telle chose ». Comme ça, il y avait toute une dynamique de groupe qui s'installait. C'était assez sympa de pouvoir voir ce qui se passait chez les autres. C'était plus facile pour faire le chemin pour soi et aussi d'avoir les autres qui disent : « ha oui je te vois bien dans logo, en tant qu'assistante sociale ». Ça te soutient dans tes choix. « Moi, je pensais à ça aussi ». Ça te fait réfléchir. Tiens pourquoi pas... C'était dans un esprit libre. Tu n'avais pas une espèce de pression derrière qui disait tu dois absolument trouver un truc. C'est vraiment, j'ai envie de dire, comme si c'était la première fois que je pouvais respirer. (Marie)

On notera que les relations amicales nouées dans le cadre des dispositifs ne sont pas nécessairement des relations durables. Surtout dans les dispositifs qui proposent un soutien ponctuel (ex. configuration "s'équiper pour combler une lacune ou une défaillance passagère"). Il semble à cet égard y avoir une homologie entre la visée du dispositif et le type de relations nouées en son sein qui peuvent également être ponctuelles et instrumentales. Ce n'est d'ailleurs peut-être pas un hasard si ces personnes se perdent de vue une fois qu'elles ont rebondi, ces amitiés sont en effet toujours un rappel d'une phase de vie difficile que certains préfèrent oublier.

Par ailleurs, se retrouver dans un groupe confronte le jeune à d'autres jeunes qui peuvent avoir des aspirations et des comportements très différents du sien et donc aussi des réactions variées face au dispositif. La mise en groupe n'est donc pas toujours synonyme de relations positives et amicales. Il faut en effet mentionner le fait que les autres bénéficiaires d'un dispositif peuvent aussi

constituer des contre-modèles. C'est notamment le cas dans le récit de Katy où la grande majorité des autres stagiaires sont perçus et présentés comme des exemples à ne pas imiter car ne jouant pas le jeu du dispositif.

Quand je suis venue ici c'est vrai que j'ai vu d'autres personnes qui étaient sans diplôme enfin au chômage, qui ne faisaient rien. Et donc je me dis : « Mais non moi je n'ai pas envie de ressembler à ces personnes-là. J'ai vraiment envie d'évoluer, j'ai envie d'avoir quelque chose en mains ». (Katy)

Il est intéressant de remarquer que la mise en groupe peut même jouer parfois un rôle de levier « par la négative ». C'est le cas dans le récit de Gilles. Contraint par le SAJ de s'inscrire dans un service d'accroche scolaire, son expérience du passage par le SAS sera tellement négative qu'il voudra ensuite à tout prix retourner à l'école.

Ce n'est pas une fierté de venir ici... on n'apprend pas grand-chose ici... on fait de la cuisine ou du foot mais bon... ce n'est pas comme ça que ça va aller... C'est vrai, hein.

Vous n'aviez pas de cours ?

Non, pas trop, non pas de cours, non des dessins et tout le bazar... voilà... c'est le même que pour les retardés, c'est le même... C'est vrai hein. (...) Heureusement qu'y a ça pour les gens qui décrochent... aller vraiment... mais moi après, non... je me suis dit « c'est bon », je vais recommencer l'école ça sera peut-être mieux... et heureusement, parce que si j'étais resté ici, je ne sais pas ce que j'aurais fait. (Gilles)

### *La confrontation expérimentale à la vie*

Les dispositifs suspendent volontiers la pression sociale qui pèse sur les jeunes comme on l'a évoqué au point précédent. Cela dit, ils exercent aussi une certaine forme de pression sociale sur eux à travers le recours fréquent à la mise en situation, par exemple par le biais de stages. Protéger les jeunes, ce n'est pas juste les couper du monde extérieur, c'est aussi les préparer à l'affronter, à faire face aux difficultés de la vie quotidienne qu'ils retrouveront en dehors ou après leur passage par l'association. La force de ces mises en situation est qu'elles permettent aux jeunes de se confronter à la vie et à ses exigences, mais « sans » la sanction sociale immédiate qu'y associent des institutions telles que l'école ou le marché de l'emploi lorsque cela ne se passe pas bien.

Accomplir des choses nouvelles dans des conditions telles que les jeunes ne seront pas confrontés aux risques ou aux conséquences sociales négatives qu'ils auraient encouru en situation réelle leur permet de répéter, de s'entraîner à un rôle qu'ils seront amenés à remplir ou bien de se familiariser avec de codes inconnus. La possibilité qui leur est ainsi offerte d'expérimenter, c'est-à-dire de découvrir librement et sans risques, de nouveaux univers est particulièrement appréciée par les jeunes.

Et puis le fait de me dire : « Voilà on va te donner la possibilité de rencontrer des professionnels du terrain, de faire des stages et pour voir si ». Et donc

moi la formatrice m'a donné les coordonnées de deux personnes que j'ai rencontrées afin qu'ils m'expliquent un peu le boulot, de voir le parcours que eux aussi ont fait. Et puis aussi d'aller faire un stage avec les enfants placés par le juge de la jeunesse. Je me dis : « Wow c'est ça que je veux faire ». (Mathieu)

La mise en situation permet donc un apprentissage de la vie par une appropriation des rôles qu'elle peut proposer. Mais ces occasions privilégiées d'expérimenter des situations inédites sont aussi autant de possibilités d'expérimentation de soi, de ses aspirations, goûts et compétences.

La vertu réflexive de la mise en situation est d'ailleurs utilisée par les dispositifs qui parfois placent délibérément les jeunes dans des situations mettant à mal leurs schèmes de perception et modes d'action habituels afin de les encourager au décentrement de soi et à la réflexivité. Le récit Karim illustre bien ce processus de désajustement de l'habitus et de transformation de soi à travers les situations rencontrées durant sa formation à l'école hôtelière ainsi que dans son travail (les services de banquets). Ces situations le confrontent en effet aux codes des milieux huppés, totalement étrangers à son univers mais avec lesquels un restaurateur doit se familiariser (« apprendre les techniques de découpe d'un poulet sur guéridon, pour les nobles vraiment » ou encore « savoir décortiquer une orange avec la technique »).

#### *L'entourage du jeune, se construire avec ou contre ses proches*

Beaucoup de récits évoquent le soutien reçu par des membres de la famille. Cela dit, les proches ne sont pas toujours d'une grande aide pour les jeunes rencontrés, ils sont même fréquemment à la source de leurs difficultés. Les jeunes dont il est question ici ont en effet typiquement des problèmes familiaux (même ceux issus d'un milieu plutôt favorisé) en raison d'une orientation ou d'un choix de vie fort différents de ceux de leurs parents ou de leur fratrie et/ou des problèmes d'intégration dans la "société" adolescente, soit parce qu'ils sont visiblement différents des autres - par leur physique (sexe, couleur de peau, handicap...) ou par leur attitude (goûts, opinions...) - soit parce qu'ils se vivent comme en marge des jeunes qui sont autour d'eux. On a donc, de manière générale, plutôt affaire à des jeunes relativement isolés au plan relationnel, à la fois dans la sphère familiale (souvent marquée par des conflits ou des tensions plus ou moins ouverts avec les parents, lorsqu'ils sont présents) et dans la sphère amicale. Le peu de personnes parmi les proches vers lesquelles ces jeunes peuvent ou souhaitent se tourner, est d'ailleurs une des raisons les conduisant à se tourner vers des professionnels. Ajoutons que le dispositif joue souvent un rôle de sas, il permet de se couper du milieu d'origine, ne fut-ce que de manière intermittente.

Cet aspect de rupture par rapport au milieu d'origine en tant que levier spécifique peut apparaître tant dans les cas de figure où l'évènement déclenche une quête d'aide auprès du dispositif (le passage par le dispositif permet alors

d'assumer une différence d'aspirations par exemple), que dans les cas où le dispositif est venu rencontrer ou enrôler le jeune (l'appui sur le dispositif permet, sur la durée, de construire une capacité à se construire en dehors du poids du milieu).

La coupure avec le milieu d'origine rend possible l'expérience du décentrement que les dispositifs proposent aux jeunes de réaliser puisqu'ils incluent tous, à un degré ou à un autre, une mise au travail sur soi. Soulignons en effet que le travail sur soi est aussi un travail de mise à distance de soi (et des injonctions de l'entourage concernant la façon de construire son identité). Ce qui est facilité dans les dispositifs étudiés par le caractère collectif des dispositifs, comme on l'a vu, mais aussi par la présence d'un tiers neutre, bienveillant et n'appartenant pas à l'environnement familial, amical ou social du jeune.

L'entourage du jeune est donc généralement ambivalent : le jeune y trouve du soutien mais souvent le cercle des proches est aussi une source de difficultés<sup>21</sup>. A ce propos, il est intéressant de signaler que le maintien de l'engagement dans un dispositif s'alimente également d'environnements moins favorables et peut même trouver des ressources dans un environnement peu soutenant voire dénigrant. On en trouve un exemple très net dans l'entretien avec Sandrine. Elle évoque en effet le fait que l'un des éléments qui l'a motivé, c'est sa « fierté » : elle voulait prouver à sa sœur qu'elle pouvait réussir. Sa sœur qui pensait qu'elle allait rater ses études supérieures : « faut pas rêver » lui disait-elle. Même son de cloche auprès des autres frères et sœurs, où en tant que cadette de la famille, on lui a toujours dit qu'elle était « nulle », prédiction qu'elle a voulu infirmer et qui a alimenté sa motivation. Il faut en effet tenir compte du fait que les individus peuvent se construire avec ou contre autrui, c'est-à-dire soit dans des relations d'identification, soit dans des relations de désidentification (les contre-modèles, les repoussoirs sont tout aussi importants voire davantage dans ces récits marqués par les difficultés et les problèmes familiaux). La logique identitaire est donc une des sources de la motivation initiale (comme nous l'avons vu plus haut) mais aussi de son maintien. Le récit de Michael est à cet égard éloquent puisqu'il s'agit pour lui de prouver à sa famille et aux personnes qu'il croise dans son entourage qu'il ne finira pas comme son père.

*J'ai persisté pour monter marche par marche. Un premier appartement pour avoir un boulot. Et oui je sais pas persister, persister, petit à petit . Petit à petit je suis arrivé quoi.*

*Et cette motivation là elle vient d'où parce que vous auriez pu être découragé ?*

*C'est au fond de moi. On m'a toujours dit : « Oui t'arriveras à rien machin ». Vraiment allez dénigrer quoi : « T'arriveras pas t'es comme ton père ».*

*Dans la famille ?*

---

<sup>21</sup> Ne fut-ce que parce que l'entourage n'est pas un bloc homogène. Certains membres de la famille pouvant par exemple être source de soutien tandis que d'autres seront source de difficultés.

Oui, même ma grand-mère disait : « Oui il va finir comme son père ». Au café on allait avec mon père : « Tu vas être au CPAS comme ton père, tu vas boire machin ». Et je me suis dit j'aurais vraiment une fierté de venir ici dans quelques années, arriver avec ma voiture. Déjà comme je suis habillé comme ça j'arrive déjà là-bas ils s'imaginent que je vais arriver avec deux dents en moins, avec une canette en mains. Enfin vraiment la tronche comme mon père je dirais quoi. Et je suis arrivé bien. Comme ça ils vont pas comprendre. C'est une fierté au fond de moi. Parce que je me dis : « Allez j'ai envie de m'en sortir quoi ». Dans la famille il y a pas beaucoup de gens qui sont... Il faut bien qu'il y en a un qui sorte du lot de la famille quoi. (Michael)

On retrouve le même type de discours dans le récit de Jani.

« Dans ma famille, mes proches, on m'a toujours dit que j'étais une bonne à rien, que je n'arriverais à rien, etc....mais là maintenant je peux leur dire j'ai réussi, je travaille, grâce à l'AMO. » (Jani)

Un point fondamental qui ressort des récits de vie est donc que l'on se bouge au fond rarement uniquement pour soi mais bien pour autrui, que ce soit pour lui prouver quelque chose, pour lui donner tort, ou tout simplement pour qu'il soit fier de nous, ou du moins que l'on ait des raisons de penser qu'il le soit, qu'il puisse l'être ou qu'il aurait pu l'être. Car ni la présence de l'autrui significatif ni l'interaction avec lui n'est nécessaire. L'essentiel ici est une question de croyance. Comme G.H. Mead l'a souligné, l'individu est en mesure de se mettre en pensée à la place d'autrui et de se regarder de ce point de vue afin de réguler sa propre conduite (Sciolla, 2005). On en trouve une belle illustration dans le récit de Mathieu qui puise une part de sa motivation à remonter la pente dans son souhait de rendre hommage à son grand père.

Pendant ma formation il y a mon grand-père qui est décédé. Bon j'étais très proche. Enfin on va dire c'était un modèle quoi. Donc disons que ce décès m'a encore plus boosté en disant que... Enfin lui était très inquiet pour moi, ça a toujours été quelqu'un de soucieux pour ma sœur et moi. Et de allons-y voilà, vraiment j'arrête de déconner quoi. Il faut que de là haut il voit qu'il y a du changement quoi. (Mathieu)

Jani, quant à elle, s'accroche en quelque sorte sans cesse à des autrui significatifs qui opèrent comme supports. Elle a « tenu le coup » pour son psy, pour ses référentes du home, mais aussi pour son frère (décédé) et les animatrices de l'AMO.

#### *e. Quand la mobilisation vient de soi, la force de l'autocontrainte*

Alors bien sûr, au-delà d'autrui, les individus nous disent aussi qu'ils se mobilisent pour eux-mêmes, pour être fier d'eux-mêmes par exemple. D'un point de vue sociologique, il est impossible de dissocier totalement ce qu'un individu fait pour lui de ce qu'il fait pour les autres car la logique identitaire est faite d'interrelations entre le niveau individuel et le niveau collectif. Le sociologue ne

conçoit pas l'identité comme une entité essentielle ou une substance indifférenciée, l'identité est intrinsèquement sociale, elle se construit à travers le regard et la reconnaissance qu'ego reçoit ou croit recevoir d'autrui. Ce dernier est donc toujours présent, que le jeune en ait ou non conscience. Même lorsque les jeunes invoquent leur estime d'eux-mêmes comme mobile de leur action, c'est-à-dire lorsqu'ils s'évaluent à l'aune de valeurs, on peut considérer qu'ils ont simplement intégré des valeurs qu'on leur a apprises. En l'occurrence, des valeurs intériorisées au contact des dispositifs fréquentés.

Lorsqu'une socialisation institutionnelle réussit, on peut en effet considérer qu'elle se traduit par une incorporation de dispositions que l'on peut définir comme "une volonté d'agir d'une certaine manière perçue comme agréable à la suite d'un apprentissage" (Darmon, 2003, p. 169). Les dispositions incorporées à la suite d'un engagement maintenu dans la durée constituent alors "une force d'entraînement interne à maintenir cet engagement" (ibid., p. 173). Les individus vont, autrement dit, s'autocontraindre à agir conformément à ce qu'ils ont appris à apprécier et à considérer comme important dans le cadre du dispositif pour autrui et pour eux-mêmes.

Souvent je me suis contenté d'être médiocre. Alors que je me rends compte que c'est vraiment stupide de viser le minimum. Si j'ai des capacités, autant les exploiter au maximum. Je suis quelqu'un de têtue, on me l'a toujours dit. Je pouvais faire mieux, mais je ne voyais pas pourquoi je devais faire mieux si j'arrivais à passer avec mon douze tout pile. Maintenant j'ai vraiment envie de montrer de quoi je suis capable. Prouver aux gens, prouver à moi-même déjà que je peux faire mieux que cela. Pour montrer aussi à ceux qui m'ont toujours poussé à faire mieux qu'ils avaient raison. (André)

Notons que ce processus d'autocontrainte ne débouche pas toujours sur l'intériorisation d'une norme de travail sur soi ou de dépassement de soi (mobilité ascendante). Il peut aussi ouvrir à l'acceptation positive d'une carrière sociale moins légitime. C'est le cas chez Lucas, par exemple, qui s'est peu à peu convaincu qu'il y avait moyen de « tracer sa route » même après avoir décroché de l'école :

A force de décrocher, et puis allez, je me suis fixé un but à moi-même. Je me suis dit : « OK prouves-toi toi-même que t'as pas besoin de l'école pour réussir ». On a besoin de l'école parce qu'ils nous apprennent des choses essentielles comme écrire, lire. On en a besoin. Mais à partir des secondaires. Je crois qu'on peut tracer sa route. En tous cas j'ai réussi. (Lucas)

Malgré tout, chez Lucas, on constate la présence d'une norme de mise en mouvement, d'activation, l'idée de « sortir de soi » : évoquant son passage dans un SAS, il laisse entendre qu'indépendamment des activités proposées, ce qui compte c'est ce que chaque jeune « prend », retient du dispositif. « Il y avait plein d'activités. Après, on prend, on ne prend pas... » Plus loin : « je pense que chacun prend ce qu'il veut » (Lucas). On pourrait même penser que, « deux

dispositifs plus loin », c'est-à-dire après un SVE et une année citoyenne, maintenant au CEFA, il a surtout appris à « oser », à « ne plus avoir peur d'oser » (norme d'activation, de mise en mouvement).

Cette autocontrainte, repérée chez de nombreux jeunes interviewés, est en soi un signe de réussite du processus de changement qui montre que l'horizon d'attente des jeunes a été redessiné par le dispositif. Certains jeunes prennent conscience de l'ampleur du changement qui s'est insensiblement opéré en eux en s'étonnant de leurs propres réactions lorsqu'ils comparent celles-ci à leurs réactions antérieures dans des situations similaires rencontrées par le passé. Mathieu, par exemple, explique qu'avant son passage par le dispositif il n'avait pas l'habitude de réagir de la même manière face à un échec scolaire.

La première année que j'ai faite [en reprise d'études supérieures, après sa sortie du dispositif de formation du Centre de promotion sociale] on est deux dans la classe à ne pas avoir eu d'examen de passage et l'autre personne c'était une personne qui avait doublé quoi donc qui avait des dispenses. Moi j'ai fait l'année d'une traite quoi. Tellement boosté j'ai pas séché un cours enfin je pense pas avoir séché un cours. J'étais vraiment étude, étude. Et j'ai tout donné quoi voilà. Et puis voilà. Direct...

*C'était quoi? c'était comme une révélation ?*

Franchement je me suis étonné quoi. Me dire que je pouvais faire une année sans examen de passage c'était wow quoi.

*Et comment s'est passée l'année suivante?*

La deuxième année très bien aussi. Là j'ai eu deux examens de passage. Un que je méritais parce que c'était un cours qui m'intéressait pas du tout et auquel enfin j'ai dû y aller trois fois sur une quinzaine de cours. Et l'autre examen de passage que j'ai vécu comme une injustice enfin voilà vraiment pour montrer le changement qui s'opère en moi. Parce que quand j'étais en secondaire, enfin quand j'avais un examen de passage, je le prenais avec le sourire quoi. C'était le folklore quoi. Et là je l'ai vécu comme une injustice quoi. (Mathieu)

Au fond, à partir de là, on peut dire que la question de l'engagement ou de la mobilisation ne se pose quasiment plus puisqu'elle devient seconde nature, le jeune a tout bonnement changé de vie. C'est très net chez Sufjan dont le mode de vie s'est transformé, le fêtard est devenu métro-boulot-dodo, il a adhéré à la carrière professionnelle dans laquelle il entre. C'est aussi le cas d'André qui met de côté ses activités musicales pour se reconcentrer sur ses études. Le maintien de l'engagement ne nécessite plus d'effort conscient. Les dispositions qui résultent du travail antérieur à maintenir l'engagement le relaient désormais (Darmon, 2003).

Bien sûr, ces cas-là, qui correspondent à des cas d'alignement assez purs entre le désir du dispositif et le désir du jeune, restent rares car les dispositifs peuvent accrocher les jeunes seulement à un certain niveau. Les dispositifs combinent en effet tous peu ou prou trois grandes logiques d'action : une logique instrumentale (ou stratégique), une logique normative (ou d'intégration) et

logique subjective (ou de subjectivation). L'alignement ne porte pas nécessairement sur ces trois dimensions simultanément, il serait sans doute possible de décrire des alignements partiels de type stratégique, normatif ou subjectif. Ajoutons que les cas d'alignement total restent aussi en partie théoriques car une disposition incorporée est toujours révoquée, rien ne garantit qu'une conversion soit définitive. Il faudrait pouvoir suivre les jeunes sur plusieurs années pour s'assurer que leurs dispositions ont été durablement transformées. Par ailleurs, les conversions peuvent être pratiques ou identitaires. Le dispositif méthodologique employé ici nous permet essentiellement de nous prononcer sur les transformations opérées chez les jeunes au niveau des représentations de soi et du monde, concernant la transformation de leurs pratiques nous ne pouvons en connaître que ce qu'ils nous en disent puisque celles-ci n'ont pas été observées.

#### *f. Avoir des chances objectives d'insertion*

Il semble en tout cas clair qu'une conversion ne dure pas s'il n'y a pas une inscription dans une structure sociale qui permet de rester converti. Concrètement, cela signifie que la conversion dépend des chances objectives d'insertion. A long terme, l'adhésion suppose de pouvoir se projeter dans l'avenir : "un statut, un contrat professionnel stable renforcent considérablement la croyance dans l'intérêt de la conversion et la socialisation professionnelle concomitante favorise l'acculturation à de nouvelles normes relationnelles." (Coutant, 2009, p. 140).

C'est ce qu'explique notamment Sufjan, dont nous avons dit plus haut qu'il était exemplaire d'un cas de fort alignement. Le fait d'être payé a rendu très concret le changement et a entretenu sa motivation.

*Vous avez eu la chance aussi de passer tout de suite sur un contrat qui était pas le CISP ?*

Oui c'est ça.

*L'insertion socioprofessionnelle vous étiez beaucoup plus payé ?*

Oui, ça, ça m'a aussi motivé.

*C'était quoi 300 euros au départ ou quelque chose comme ça ?*

En fait la première année j'étais payé 250 euros et c'est trois jours semaine. Et après, l'année d'après j'ai été quand même bien payé. J'étais arrivé à 800 euros.

*C'est quand même une différence ?*

Et t'as 800 euros et t'as 18 ans. 17 ans et demi 18 ans. J'étais bien payé. J'étais payé en temps normal. Et en plus de ça il y avait des petits avantages, il y avait des chèques repas, il y avait des primes. Parce que tout l'hôtel a une prime et des congés payés. Et puis c'est un peu ça qui m'a... Parce que la première année quand on travaille on a rien du tout. Et c'est pendant la deuxième année qu'on commence à toucher les petits avantages, les primes de fin d'année etc. Et bon disons ma motivation première est pas l'argent

mais bon je gagnais bien et puis je gagnais beaucoup. Pour dire non, il fallait vraiment être bête. Et pour ça j'ai continué.

Lorsqu'au contraire le jeune n'a pas la possibilité de se projeter dans l'avenir parce que son horizon d'insertion socioprofessionnelle par exemple reste incertain, il est clair que cette l'incertitude n'est pas propice au maintien de l'engagement. On en trouve une illustration dans le récit de Marie, jeune femme à mobilité réduite, chez qui cette situation s'exprime par une peur de l'avenir et un certain fatalisme face à ce qui l'attend à la sortie de ses études.

*Tu dirais que tu es plutôt confiante ou inquiète par rapport à l'avenir ?*

Aah. Quand même encore inquiète.

*Qu'est-ce que tu craindrais éventuellement ?*

Ne pas trouver de boulot.

*Tu penses que ça sera difficile ? Comment tu évalues ça ?*

Je pense qu'il va falloir que je sois intelligente, trouver les bons filons. Quand je vois mon stage à William Lennox qui s'est bien passé, ils étaient contents de moi des séances que j'ai faite. Mais par contre il y a toujours un mais quoi. "Mais voilà on pense que tu n'es pas encore assez organisée pour travailler en institution". C'est aussi parce que ce n'est pas assez adapté pour moi. J'essaye de faire du mieux que je peux avec ce qu'il y a parce qu'il faut dire les choses comme elles sont. Les environnements ne sont pas adaptés aux personnes à mobilité réduite. C'est comme ça. Il faut faire avec. Alors on peut toujours te reprocher de ne pas être aussi efficace aussi rentable, ça restera. C'est vrai que maintenant l'Etat donne une prime aux gens qui embauchent des personnes à mobilité réduite pour aider à l'aménagement du travail. Je me dis si je vais à un entretien d'embauche, il y a moi et quelqu'un qui a les mêmes compétences que moi. Je sais que mes compétences sont bonnes. La personne à côté elle a les mêmes compétences que moi. Il n'y a pas beaucoup de chance que ça soit moi qui soit prise. Sauf si la personne trouve important qu'une personne à mobilité réduite puisse avoir sa chance alors oui. C'est toujours une question de bol, sur qui je vais tomber. (Marie)

Comme le fait remarquer M. Darmon, une conversion est en principe orientée dans l'espace social, elle fait passer l'individu d'un statut à un autre, généralement vers le haut. Le travail de maintien de l'engagement est en même temps un travail d'élévation sociale. Nombre de dispositifs portent en eux implicitement ou explicitement cette promesse et tant que celle-ci n'est pas réalisée l'alignement ne peut être que partiel.

#### *g. L'adhésion à l'idéologie méritocratique comme levier potentiel ?*

Nous avons vu qu'un certain nombre de jeunes sont allés d'eux-mêmes vers un dispositif, sont mobilisés ou, pour reprendre leurs termes, "motivés" à s'investir dans le dispositif. Cette "motivation" peut aussi se développer plus tardivement lorsque des relations personnalisées et de confiance s'instaurent entre un jeune et un accompagnateur. Cette notion de motivation est incontestablement

centrale dans le discours des jeunes interviewés (mais aussi dans celui des professionnels rencontrés). Un des enquêtés, Idrissa, qui travaille comme intervenant dans un dispositif par lequel il est lui-même passé en tant que jeune, résume son credo en la matière :

Tu peux proposer une aide à quelqu'un mais si cette personne n'est pas prête à accepter cette aide que tu lui offres alors rien ne se passera. Je veux dire c'est la personne qui décide du moment d'accepter de l'aide ou de la refuser. C'est pour ça que je ne m'accorde pas leur réussite. C'est eux qui ont décidé de réussir et qui ont décidé de s'entourer de personnes qui vont les aider à accomplir leurs buts, leurs objectifs. Je me vois plus comme étant un outil aidant à ça. (Idrissa)

Le discours de la motivation traduit au fond une croyance dans le mérite comme valeur morale et dans la méritocratie comme modèle de justice sociale, qui peut s'énoncer dans le langage commun par l'idée selon laquelle ce que l'on obtient dépend de nos capacités mais aussi de nos efforts. A capacités égales, l'individu qui travaille ou s'investit davantage serait ainsi en principe récompensé. Sufjan incarne bien cet idéal méritocratique, et ce d'autant mieux qu'il s'exprime souvent dans ce registre : *« je pars de la logique que si on a envie d'avoir quelque chose on peut l'avoir. Il faut juste persévérer et il faut le faire. »* Il insiste beaucoup sur la nécessité d'en vouloir, d'être *« un battant »*, souligne son goût pour *« les challenges »*, etc. *« Parce que la vie ce n'est pas la fête, ce n'est pas tout le temps la fête. Il faut travailler. Et on n'a jamais rien sans rien. Ça tombe pas du ciel ça j'ai appris. Et pour moi allez ma devise c'est que si on veut quelque chose, il suffit de persévérer on y arrive. »*.

La tendance qu'ont les individus à expliquer la pauvreté, la réussite sociale ou l'échec scolaire par des différences de mérite, c'est-à-dire par des facteurs internes aux individus plutôt que par des facteurs contextuels est volontiers décrite comme une *« erreur fondamentale d'attribution »* par les psychologues sociaux (Tenret, 2011). Trois raisons principales sont présentées comme à l'origine de cette erreur : premièrement les individus tendent à y recourir par facilité cognitive. Les attributions internes sont en effet plus intuitives pour les individus que explications externes, et ce d'autant plus (deuxième raison) dans nos sociétés individualistes où l'internalité est érigée en norme. Une troisième raison avancée par les psychologues sociaux suggère que le recours aux explications internes revêt un caractère psychologiquement fonctionnel. Il donne aux individus un sentiment de contrôle sur leur environnement. *« Croire que le monde est juste, c'est-à-dire croire que l'on obtient ce que l'on mérite est une pensée qui encourage à multiplier les efforts malgré l'incertitude frappant toutes les activités humaines. »* (Tenret, 2011, p. 20) C'est pour cette raison qu'on peut, avec François Dubet, considérer le mérite comme une *« fiction nécessaire »*. *« Fiction parce que la société demeure objectivement inégalitaire ; nécessaire, parce que le mérite rend les inégalités acceptables pour les individus qui demeurent de la sorte convaincus d'être égaux dans leur liberté individuelle de réussir ou d'échouer »* (*ibid.*, p. 21).

Tout en conservant nos distances avec ce type de discours qui participe à légitimer la reproduction sociale, il nous semble important de le prendre au sérieux lorsqu'on s'intéresse aux raisons d'agir des individus. Toute action implique en effet l'adhésion à des croyances. Peut-on en l'occurrence considérer cette croyance comme un levier spécifique permettant de maintenir l'engagement? Avoir intégré la morale du "qui veut peut" facilite-t-elle le désir des jeunes à aller à la rencontre du dispositif et ensuite à jouer durablement le jeu du dispositif?

Force est de constater que le mérite est une croyance assez répandue au sein de notre échantillon. Indépendamment de son bien-fondé, on peut donc penser que cette croyance a pu jouer le rôle d'une ressource utile pour les jeunes rencontrés. Cela ne veut pas dire qu'elle soit forcément nécessaire et encore moins suffisante, ni qu'il faille encourager ce type de croyance chez tous les jeunes présents dans des dispositifs publics quelles que soient leurs chances objectives d'inflexion positive. On sait en effet que la croyance dans le mérite produit énormément de culpabilisation chez les vaincus du système. Il n'est pas non plus évident de déterminer si ce type de croyance est de l'ordre de la cause ou de la conséquence des trajectoires positives. A priori, l'adhésion à l'idéologie méritocratique est donc probablement une croyance qui aide les jeunes à jouer le jeu du dispositif. A posteriori, si l'inflexion positive est au rendez-vous, cette croyance dans le travail et dans la persévérance comme vecteur de réussite personnelle tend à en sortir renforcée, et celle-ci devient alors partie intégrante d'un discours logique qu'élaborent les jeunes pour expliquer leur parcours et s'en attribuer du mérite.

Répetons donc qu'il faut évidemment se méfier de cette lecture très individualiste et motivationnelle. Elle s'explique à la fois par la méthode utilisée, celle du récit de vie dont nous avons rappelé déjà les limites et par le contexte sociétal actuel. Dans l'Etat social actif, on attend en effet du jeune assisté qu'il manifeste, en contrepartie de l'aide reçue, sa motivation, preuve de sa bonne foi et de sa bonne volonté (Fassin, 2000). Il n'est donc pas étonnant de constater que les cas exemplaires qui nous sont rapportés par les professionnels de l'aide à la jeunesse manifestent ce type de disposition. Sociologiquement, nous avons essayé de comprendre les conditions sociales de son apparition mais aussi celles de son maintien. La motivation est comme un feu intérieur, la rencontre avec le dispositif fournit dans certains cas l'étincelle initiale qui permet d'allumer le feu, mais celui-ci doit être alimenté sous peine de s'éteindre. La motivation doit durer et, pour maintenir la flamme, se transformer en détermination. L'importance de la persévérance revient en effet fréquemment dans les entretiens. La persévérance se nourrit de la motivation et la renforce en retour. La motivation a donc besoin d'un carburant. C'est, on l'a vu, généralement une conjonction de facteurs internes et externes aux dispositifs qui permettent de maintenir celle-ci et qui permettront au jeune de remonter la pente.

L'idée consistant à penser qu'il suffirait d'activer ou de motiver les jeunes en difficultés pour qu'un plus grand nombre d'entre eux connaisse une issue positive n'est donc pas une solution à nos yeux. Une telle proposition politique serait bien trop simpliste. Non seulement parce que la motivation n'est pas quelque chose susceptible de naître à partir de rien qu'il suffirait d'appeler de ses vœux mais une attitude qui ne se construit et ne se maintient que sous certaines conditions. Mais encore parce que toute motivation est relative. La motivation des uns s'appréhende à l'aune de celle d'autrui. De sorte que l'on pourrait dire, d'une manière certes un peu provocatrice, que les jeunes rencontrés parviennent à infléchir positivement leur trajectoire non pas parce qu'ils sont motivés mais parce qu'ils sont *plus* motivés ou *moins* démotivés que d'autres jeunes qui vivent des situations ou traversent des épreuves comparables aux leurs. Il importe donc de réintroduire dans le cadre de la réflexion tous les autres jeunes, ceux qui ne s'en sortent pas afin d'apprécier la valeur sociale des inflexions positives dont il est question ici. Un certain nombre d'inflexions positives sont à cet égard clairement dépendantes de la situation de ces autres jeunes. C'est particulièrement le cas lorsque l'issue positive est définie en terme d'accès à l'emploi. Les conditions d'insertion socio-professionnelles auxquelles sont confrontés les jeunes d'aujourd'hui sont telles que le monde du travail, mais aussi par effet domino celui de la formation, sont devenus des mondes hyper-compétitifs. Dans ce contexte de lutte pour un nombre de places limitées, il ne peut y avoir des gagnants que s'il y a des perdants. Si tous les jeunes étaient également motivés, la motivation ne servirait donc plus à rien si ce n'est à produire des consciences malheureuses. Toutes les inflexions positives ne se soldent pas au plan social par un jeu à somme nulle, certaines sont porteuses d'un mieux être absolu en ce que l'amélioration de la situation du jeune ne doit rien à la situation d'autres jeunes. C'est le cas lorsque le dispositif d'intervention conduit par exemple le jeune à se défaire d'une addiction, à reprendre confiance en soi, ou à « aller mieux » tout simplement.

#### *4.3.3 Conclusion*

La méthode suivie dans cette partie a consisté à essayer de fournir la description en termes conceptuels des leviers et des conditions sociales de félicité des inflexions positives dans les parcours de jeunes passés par des dispositifs publics. Nous n'avons pas cherché les facteurs qui différencieraient les jeunes ayant connu une inflexion positive suite à leur passage dans un dispositif de ceux qui n'ont pas connu d'inflexion positive. Nous nous sommes intéressés à l'histoire de l'inflexion positive, aux étapes de ce processus, à la manière dont chacune crée les conditions propices ou nécessaires à l'adhésion à un processus de transformation individuelle dans le cadre d'une socialisation institutionnelle.

Les jeunes dont il est question ici sont si exceptionnels, qu'on peut être à peu près sûr que dans la majorité des cas ce qu'on raconte ne correspond pas à la réalité vécue par la majorité des jeunes qui fréquentent les dispositifs. Cela dit, "certaines représentations inexactes des choses peuvent se révéler très utiles, en nous montrant comme les choses pourraient être si elles allaient d'une manière

dont on est à peu près sûr qu'elles ne vont pas" (Becker, 2002). Le type d'explication auquel on aboutit ne montre pas "pourquoi quelque chose était ou est devenu nécessaire" mais "comment quelque chose était ou est devenu possible" (*ibid.*). Cela ne suffit pas à faire de la prédiction, tout ce que nous pouvons faire c'est de la « rétro-diction ». "Lorsque nous savons qu'un phénomène a eu lieu, nous pouvons en inférer que les conditions antérieures nécessaires pour qu'il ait lieu doivent également avoir existé dans le passé. Ainsi, en "cherchant dans le passé", nous pourrions peut-être en retrouver les traces (dans le présent)" (von Wright, 1971, cité par Becker, 2002).

## 5. CONCLUSION

### 5.1 Retour sur la démarche et les pistes d'analyse

Notre étude a cherché à comprendre le parcours de jeunes, âgés de 18 à 30 ans, qui ont éprouvé des difficultés de nature diverse au cours de leur vie et qui ont connu une « inflexion positive » dans leur parcours, en tentant de saisir les « leviers » sur lesquels ils ont pu s'appuyer et le rôle qu'ont pu jouer en particulier les dispositifs par lesquels ils sont passés.

Dans la première section du rapport, organisant notre revue de littérature, nous avons insisté sur le fait que cette question de recherche s'avère tout à fait pertinente tant comme objet sociologique que comme préoccupation politique, elle nécessite cependant d'être problématisée et travaillée à l'intérieur d'un cadre sociétal large. Ainsi, l'objet de la recherche n'a pas été seulement de comprendre ce qui fait que certains jeunes passés par des dispositifs s'en sortent "bien" ou connaissent des "inflexions positives", mais également d'affiner la définition de ce qu'est une inflexion positive.

Depuis le début, l'équipe de recherche s'est interrogée sur ce que signifie "bien s'en sortir" ou "inflexion positive". L'analyse comparée des récits de jeune nous a permis in fine d'aboutir à une définition minimale : un jeune ayant connu une inflexion positive est un jeune identifié comme tel par les intervenants du dispositif dans lequel il est passé, qui accepte lui-même de reprendre cette définition de soi, qui manifeste une ouverture à la remise en question et à l'entreprise de changement de soi proposée par le dispositif, et dont l'expérience a ainsi permis un alignement au moins partiel entre ses désirs et ceux du dispositif.

Cet alignement est volontiers décrit en termes de motivation, véritable clé de voûte de nombreux récits. Il serait évidemment tentant d'en déduire qu'il suffirait d'activer ou de motiver les jeunes en difficultés pour qu'un plus grand nombre d'entre eux connaisse une issue positive. Une telle proposition, qui trouve un écho dans une certaine vulgate libérale, ne constitue pas une solution à nos yeux. Non seulement parce que la motivation n'est pas susceptible de naître à partir de rien mais engage certaines conditions sociales de possibilité. C'est pourquoi nous avons avancé l'idée que la motivation constitue davantage un pseudo-levier ou un levier écran. C'est du côté des aspects qui contribuent à créer et à entretenir la motivation qu'il faut donc chercher des pistes de solution.

Dans cette enquête, nous nous sommes appuyés sur le recueil et l'analyse de trente récits de vie, réalisés auprès de jeunes aux profils et aux parcours sociaux, familiaux, scolaires et d'insertion sociale et professionnelle variés. Notre

démarche s'inscrit donc dans une perspective compréhensive, cherchant à comprendre comment les parcours des jeunes et leurs expériences au sein des dispositifs sont perçus, interprétés et vécus subjectivement par les jeunes eux-mêmes, tout en tenant compte des conditions objectives dans lesquelles ces parcours et ces expériences se déroulent. Rappelons que notre recherche n'a pas cherché à « expliquer » ces parcours et expériences en les réduisant à des relations de type « causales » entre quelques variables déterminantes. Nous avons plutôt cherché à « comprendre », en profondeur, la manière dont se déroulent ces parcours et ces expériences - autrement dit, à mettre au jour les processus et les dynamiques qui les organisent -, en partant du point de vue et du vécu des jeunes et en essayant de tenir compte de toute leur complexité, et donc de leur diversité et hétérogénéité.

Notre étude met d'abord en lumière la pluralité des parcours des jeunes, de leurs expériences au sein des dispositifs et des « leviers » sur lesquels ils ont pu s'appuyer. En particulier, nous avons vu que la définition même, par les jeunes, de ce qu'est une « inflexion positive » n'est pas univoque et s'appuie divers critères (cf. point 4.1.). En même temps, la perception que les jeunes rencontrés ont de leur parcours et des facteurs de réussite (ou d'échec) s'inscrit majoritairement dans un registre individuel ou inter-individuel, et bien moins dans un registre collectif ou politique : les leviers identifiés explicitement par les jeunes se situent principalement à une échelle (inter)individuelle (motivation, travail sur soi, soutien de l'entourage, chance). Comme nous l'avons souligné, cette posture prend sens au regard d'un contexte socio-culturel et politique plus large qui favorise une telle lecture individualisante. Dans ce cadre, la manière dont les jeunes rencontrés perçoivent le rôle joué par les dispositifs est alors souvent ambivalente : si un certain nombre d'entre eux tend à minimiser le rôle des dispositifs sur leur parcours pour davantage mettre en avant des éléments liés à leur personne et à leur biographie singulière, en même temps, c'est de manière quasi unanime qu'ils décrivent positivement leur expérience au sein des dispositifs et qu'ils mettent en avant de nombreux effets positifs sur leur parcours.

Nous avons aussi mis en évidence les différentes logiques d'action développées par les dispositifs, qui ne se réduisent pas aux seuls « objectifs officiels » définis institutionnellement, et la manière, non homogène, dont les jeunes s'emparent de ces logiques : tous les jeunes n'habitent pas de la même manière les dispositifs, et dès lors, les effets des dispositifs sont parfois « inattendus ». Comme nous l'avons soutenu, les effets des dispositifs ne peuvent se comprendre que dans l'articulation entre les dynamiques biographiques et les logiques d'action des dispositifs (cf. point 4.2.). Notre analyse nous alors conduit à distinguer trois configurations-types, tendant à générer des « effets types » (du moins si l'on s'en tient aux effets les plus « alignés » sur la logique dominante de chaque configuration). Ainsi, la configuration « substitut à la socialisation familiale » tend à être associée à des effets marquants en termes de confiance en soi, définie comme sécurité « ontologique » ou sécurité d'existence

ou encore à des effets de conformation/normalisation (adaptation aux normes de la vie en commun ou attentes sociétales (ponctualité et discipline, sens des responsabilités, sens de l'effort, tolérance et respect,..) ; elle génère, de manière secondaire, des effets d'adaptation stratégique (mobilisation et transferts des ressources reçues sur diverses scènes légitimes de la vie sociale : université, employeurs...). De son côté, la configuration désignée par l'image de la « parenthèse biographique » se manifeste surtout à travers des effets identifiables à une logique de subjectivation (individuation suite au décentrement spatio-temporel, tamisage des relations sociales antérieures, expérimentation de soi dans un contexte neuf,...). Quant à la configuration intitulée « S'équiper pour combler une lacune ou une défaillance passagère », les effets pointés relèvent majoritairement d'une logique instrumentale (réponse ciblée à un problème spécifique, formation de ressources rendant le jeune apte à « rebondir » et à entamer une dynamique de réaffiliation,...).

Dans cette veine, nous avons également montré (points 4.2. et 4.3) que les cas "noyaux" décrits correspondaient à des cas d'alignement assez purs entre le désir du dispositif et le désir du jeune mais ils restent rares car les dispositifs peuvent accrocher les jeunes seulement à un certain niveau. Les dispositifs combinent en effet tous peu ou prou les trois grandes logiques d'action : une logique stratégique, une logique d'intégration et logique de subjectivation. L'alignement ne porte pas nécessairement sur ces trois dimensions simultanément, mais les inflexions positives les plus remarquables combinent les trois types d'alignement (stratégique, normatif et subjectif). Cette conclusion apparaît d'autant plus remarquable à l'analyse des configurations hybrides et des portraits qui y sont associés.

Ensuite, nous avons cherché à mieux saisir les « leviers » des inflexions positives, et notamment la place des dispositifs dans les parcours. Plus précisément, nous nous sommes attachés à comprendre l'histoire de l'inflexion positive, en nous intéressant aux étapes de ce processus, à la manière dont chacune crée les conditions propices ou nécessaires à l'adhésion à un processus de transformation individuelle dans le cadre d'une socialisation institutionnelle telle que développée par les dispositifs (cf. point 4.3). Toute une série de leviers pertinents du point de vue des jeunes ont pu être identifiés : des leviers de nature relationnelle ou interpersonnelle tels que le rôle d'autrui et notamment la relation aux accompagnateurs, mais aussi le soutien du groupe que l'on intègre en entrant dans le dispositif qui permettent d'aller à l'encontre de l'étiquetage antérieur (effet Pygmalion) ; l'encouragement à la réflexivité à travers le récit de soi et à travers des mises en situation qui contribuent à un désajustement délibéré des schèmes de perception et des modes d'action habituels du jeune ; le fait pouvoir se projeter dans l'avenir grâce à des chances objectives d'insertion... Sans oublier bien sûr, la motivation, qui est incontestablement le premier levier du point de vue des jeunes (mais qui doit être appréhendée avec prudence).

## 5.2 Pistes de valorisation de l'étude et des témoignages des jeunes

Notre étude suggère également plusieurs pistes de valorisation des résultats et des témoignages des jeunes, de manière contrastée selon les destinataires.

Au niveau de *l'action publique* : l'un des apports de l'étude est de montrer combien l'action des dispositifs est multiple. Si leur action s'avère ciblée en première lecture, l'étude montre qu'elle comprend aussi et toujours des effets induits, imprévisibles, mais tous significatifs du point de vue des jeunes. De ce point de vue, la diversité des logiques d'action, mais aussi la diversité des formes des dispositifs constituent une richesse à encourager. Une manière de valoriser les témoignages des jeunes auprès des acteurs politiques serait donc de mettre en évidence les opportunités imprévisibles des dispositifs, mais saisies par les jeunes.

Au niveau des *acteurs scolaires* : l'étude pourrait être le support d'une réflexion sur certains processus et pratiques propres au champ scolaire (par exemple, en formation initiale ou continuée). Nos résultats montrent en effet à quel point les dispositifs opèrent souvent comme des espaces de repli par rapport à des dynamiques scolaires qui ont été très difficilement vécues par de nombreux jeunes rencontrés, que ce soit, d'une manière générale par rapport à la question de l'échec scolaire ou à des pratiques de jugement stigmatisantes (de la part de pairs et d'enseignants). De nombreux récits montrent l'importance de la *confiance en soi* chez les jeunes, souvent mise à mal dans le cadre scolaire, et que les dispositifs travaillent à restaurer. Les expériences scolaires (les vécus subjectifs de la scolarité) sont évidemment plurielles, tout comme les effets de l'institution scolaire sur les parcours des jeunes qui peuvent être autant positifs que négatifs. Plusieurs jeunes ont souligné l'appui et le soutien qu'ils ont reçus de la part de certains de leurs enseignants lorsqu'ils étaient élèves. Certains jeunes, malgré les difficultés scolaires rencontrés, ont réussi à se construire une expérience scolaire positive. L'expérience scolaire de la plupart des jeunes rencontrés peut cependant être décrite comme celle des « perdants du jeu méritocratique » (Dubet, 2006) : une expérience marquée par une certaine « conscience malheureuse », une « perte d'estime de soi » et le sentiment d'être les seuls responsables de leurs échecs. En ce sens, notre étude rejoint les constats posés par de nombreux travaux sociologiques sur les effets négatifs de la méritocratie scolaire sur le vécu des élèves (en termes de confiance en soi notamment) et sur les jugements scolaires qui constituent aujourd'hui des véritables épreuves individuelles mettant en jeu la personne des élèves dans sa globalité (voir par ex. Barrère, 2009 ; Dubet, 2006 ou Merle, 2005).

Les témoignages des jeunes pourraient alors être utilisés pour attirer l'attention des acteurs scolaires sur ces aspects-là, qui sont parfois sources d'une « inflexion négative » dans le parcours des jeunes. Les écoles pourraient alors constituer des lieux pertinents dans lesquels l'information sur les dispositifs

serait davantage visibilisée. Les récits de vie pourraient aussi faire l'objet d'un usage pédagogique auprès des élèves, en tant qu'ils illustrent des situations problématiques vécues par d'autres jeunes et témoignent de diverses manières de « s'en sortir ». Par ailleurs, l'étude pourrait aussi être mobilisée auprès des acteurs scolaires afin de mieux souligner les complémentarités potentielles entre l'action scolaire et celle des dispositifs, qui semblent peu exister (sauf avec les dispositifs de type AMO ou SAS). A ce propos, une réflexion est à mener autour de la question de la division technique et morale du travail entre les professionnels du champ scolaire et ceux des dispositifs d'intervention auprès de la jeunesse, afin de ne pas créer ou renforcer différentes formes de concurrence entre eux.

*Auprès des jeunes bénéficiaires des dispositifs* : les témoignages des jeunes pourraient être utilisés auprès de bénéficiaires de dispositif comme un support de « partage d'expériences », qui s'avère souvent bénéfique. Dans plusieurs récits, les jeunes racontent à quel point le fait de découvrir que d'autres partagent les mêmes difficultés qu'eux leur a « fait du bien », participant à une sorte de « déculpabilisation ». Les récits pourraient d'ailleurs être plus explicitement travaillés dans ce sens par les intervenants avec les jeunes : pour les amener notamment à prendre distance avec la lecture majoritairement individualisante qu'ils ont de leurs parcours et les amener à porter un regard plus politique sur la jeunesse aujourd'hui.

Enfin, une quatrième audience, importante, pourrait être intéressée par nos résultats et les récits récoltés. L'étude pourrait être valorisée auprès des *intervenants des dispositifs* de nombreuses façons (notamment en formation). Tout d'abord, la grille d'analyse (inspirée de Dubet) que nous avons mise en œuvre pourrait s'avérer un outil utile pour les aider à mieux comprendre les ressorts de leur action. L'étude pourrait aussi servir à valoriser le travail réalisé par les intervenants, en leur montrant la richesse des effets produits, parfois de manière non voulue, par leur action. Les professionnels connaissent en effet parfois eux-mêmes une expérience professionnelle « problématique » et « désenchantée », marquée par diverses tensions (liées notamment aux limites de la portée de leur action sur les conditions plus objectives d'existence des jeunes qu'ils doivent aider). Notre étude, et les récits récoltés démontrent qu'au-delà d'une perception des effets les plus manifestes de leurs interventions, les jeunes sortent souvent durablement marqués, et reconnaissants, de leurs actions.

Plus largement, notre étude amène aussi à interroger les intervenants sur l'existence d'une sélection initiale (même inconsciente) qui pourrait se faire au sein des dispositifs, ne fut-ce qu'à travers le type d'activités qui sont proposées. Enfin, la question de l'accès des jeunes aux dispositifs nous a en effet permis de constater que tout ne se passe pas au sein des dispositifs et que ce qui se passe en amont et/ou à côté de la rencontre avec le dispositif permet aussi à celui-ci de produire ses effets. Ces résultats nous semblent soulever un certain nombre de

questions cruciales pour les intervenants : Qu'est-ce que cela veut dire que de mettre le jeune en capacité de solliciter et d'accepter l'intervention d'un dispositif ? Comment fait-on pour aider un jeune à aller chercher l'intervention qu'il a besoin ? Et comment persévérer ? Incidemment, les intervenants trouveront aussi dans notre analyse matière à réflexion pour répondre à d'autres questions, dont une qui nous paraît particulièrement incontournable : Que fait-on de ceux qui ne vont pas chercher l'intervention et dont les dispositions ne sont pas pré-alignées sur celles attendues par les dispositifs ?

## 6. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barrère, A. (2009), « Les élèves face au travail scolaire : d'inégales mises à l'épreuve », in M. Duru-Bellat, A. van Zanten, *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, Paris, PUF, pp. 167-184.
- Battagliola F. & alii (1993), « A propos des biographiques : regards croisés sur questionnaires et entretiens », *Population*, 2, pp. 325-346.
- Becker, H. (2002), *Les ficelles du métier*, Paris, La Découverte.
- Berger P., Luckmann T. (1986), *La construction sociale de la société*, Méridiens Klincksieck, Paris.
- Bergier, B., Francequin G. (2006), *La revanche scolaire. Des élèves multiredoublants, relégués, devenus superdiplômés*, Toulouse, Erès.
- Bertaux, D. (1997), *Les récits de vie*, Paris, Nathan, col. 128.
- Berthelot J.-M. (1998), *L'intelligence du social*, PUF, Sociologue d'aujourd'hui, Paris.
- Bidart, C. (2008), « Devenir adulte : un processus », in D. Vrancken et L. Thomsin (dir.), *Le social à l'épreuve des parcours de vie*, Louvain-la-Neuve, Académia Bruylant, pp. 209-225.
- Bidart, C. (2010), « Partir et changer de vie : les bifurcations dans des processus biographiques », in Mendez, A. (Dir), *Processus. Concepts et méthodes pour l'analyse temporelle en sciences sociales*, Louvain-la-Neuve, Académia Bruylant, col. Intellection, pp. 205-215.
- Blanchet A., Gotman A. (1992), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Nathan, Sociologie 128, Paris.
- Bourdieu, P. (1986), « L'illusion biographique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 62-63, pp. 69-72.
- Charlot, B. et Glasman, D. (1999), *Les jeunes, l'insertion et l'emploi*, Paris, PUF, col. Education et formation.
- Coutant, I (2008), Insertion socio-professionnelle et éducation morale de jeunes délinquants, In G. Mauger, J.L. Moreno Pestana, M. Roca i Escoda (eds.), *Normes, déviations, insertions*, Genève, Seismo, pp. 127-144.
- Darmon, M. (2003), *Devenir anorexique. Une approche sociologique*, Paris, La Découverte.
- Darmon, M. (2006), *La socialisation*, Paris, Armand Colin.
- De Coninck, F. et Godard, F. (1990), « L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation. Les formes temporelles de la causalité », *Revue française de Sociologie*, vol. 31, n°1, pp. 23-53.
- Demazière, D. et Dubar, C. (2005), « Récits d'insertion de jeunes et régimes de temporalité », *Temporalités*, vol. 3.
- Demazière, D. et Dubar, C. (1997), *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*, Laval, Presses Universitaires de Laval.

- Digneffe F. & Beckers M. (1995), « De l'individuel au social : l'approche biographique », in L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, P. de Saint-Georges, *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*, Paris, Armand Colin, pp. 145-173.
- Dubar C. (1991), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris.
- Dubar C. (2000), *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, Presses Universitaires de France, Le lien social, Paris.
- Dubet F. (1994), *Sociologie de l'expérience*, Editions du Seuil, La couleur des idées, Paris.
- Dubet F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Editions du Seuil, L'épreuve des faits, Paris.
- Dubet F. (2006) « Ce que l'école fait aux vaincus », in G. Chapelle & D. Meuret (dir), *Améliorer l'école*, Paris, PUF, pp. 37-49.
- Ehrenberg A. (2000), *La fatigue d'être soi. Dépression et société*, Poches Odile Jacob, Paris.
- Fassin, D. (2000), La supplique. Stratégies rhétoriques et constructions identitaires dans les demandes d'aide d'urgence, *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, vol. 55 (5), p. 955-981.
- Ferrarotti F. (1983), *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*, Librairie des Méridiens, Sociologie au quotidien, Paris.
- Franssen A. (2003), « Le sujet au cœur de la nouvelle question sociale », *La revue Nouvelle*, décembre 2003, n°12, pp. 10-51.
- Galland, O. (1991), *Sociologie de la jeunesse. L'entrée dans la vie*, Paris, Armand Colin, col. « U ».
- Glaser B. g. & Strauss A. A. (2010), *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*, Armand Colin, Paris.
- Giddens A. (1994), *Les Conséquences de la Modernité*, L'Harmattan, Paris.
- Goffman E. (1968), *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, Les Editions de Minuit, Paris.
- Heinich N. (1995), « Façons d' "être" écrivain. L'identité professionnelle en régime de singularité », in *Revue française de sociologie*, vol. XXXVI, n°3, pp. 499-524.
- Huberman M. & Miles B. (1991), *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*, De Boeck Université, Pédagogies en développement, Bruxelles.
- Kaufmann J.-C. (1996), *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan.
- Lahire, B. (1994), « Les raisons de l'improbable. Les formes populaires de la 'réussite' à l'école élémentaire », in G. Vincent, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, Lyon : PUL, p. 73-104.
- Lahire B. (1998), *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Nathan, Essais et Recherches.

- Lapeyronnie D. (1995), « La gauche face aux exclus », in F. Dubet, M. Wieviorka (sous la direction de), *Penser le sujet. Autour d'Alain Touraine*, Colloque de Cerisy, Paris, pp. 565-582.
- Lipovetsky G. (1983), *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*, Gallimard, Les Essais, Paris.
- Lordon, F. (2010), *Capitalisme, désir et servitude. Marx et Spinoza*, Paris, La Fabrique.
- Maroy C. (1995), « L'analyse qualitative d'entretiens », in L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, P. de Saint-Georges, *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*, Paris, Armand Colin, pp. 83-110.
- Martuccelli D. (2002), *Grammaires de l'individu*, Gallimard, Folio essais, Paris.
- Mercklé, P. (2005), « Une sociologie des « irrégularités sociales » est-elle possible ? », *Idées, La revue des sciences économiques et sociales*, n°142, décembre, pp. 22-29.
- P. Merle (2005), *L'élève humilié*, Paris, PUF.
- Nicole-Drancourt C., Roulleau-Berger L. (1995), *L'insertion professionnelle des jeunes en France*, PUF, Que sais-je ? Paris.
- Passeron, J.-C. (1989), « Biographies, flux, itinéraires, trajectoires », *Revue française de sociologie*, XXX1, pp. 3-22.
- Poirier J., Clapier-Valladon S., Raybaut P. (1983), *Les récits de vie. Théorie et pratique*, Presses Universitaires de France, Le sociologue, Paris.
- Ruquoy D. (1995), « Situation d'entretien et stratégie de l'interviewer », in L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, P. de Saint-Georges, *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*, Armand Colin, Cursus, Paris, pp. 59-82.
- Sciolla, L. (2005), Identité, in M. Borlandi et al. (Dir.), *Dictionnaire de la pensée sociologique*, Paris, PUF, p. 335-338.
- Schwartz O. (1993), « L'empirisme irréductible », in N. Anderson, *Le Hobo. Sociologie du sans-abri*, Nathan, Paris, pp. 265-305.
- Taylor C. (1994), *Le malaise de la modernité*, Editions du Cerf, Humanités, Paris.
- Tenret, E. (2011), *L'école et la méritocratie. Représentations sociales et socialisation scolaire*, Paris, PUF.
- Van De Velde, C. (2008), *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris, PUF.